



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

II CONIEN 2019

**ÁREA:
Avaliação**

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

AValiação: A PERcepção DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

Sandra Rodrigues Leite¹

Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari²

Simone Luccas³

Resumo

O curso de Formação de Docentes possui como uma das disciplinas específicas a Organização do Trabalho Pedagógico, na qual a Avaliação é um dos conteúdos estruturantes para a 2ª série do Ensino Normal. Pensando na importância do referido conteúdo, definiu-se como objetivo geral: analisar a contribuição do conteúdo sobre avaliação para a formação e práxis docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, além de uma investigação qualitativa sobre as percepções de estudantes quanto à avaliação. Destarte, inicialmente, discorre-se sobre a avaliação enquanto parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como menciona-se os tipos e os instrumentos avaliativos comumente usados no âmbito escolar. Em seguida, apresenta-se os encaminhamentos metodológicos. Posteriormente, são expostos e discutidos os resultados que foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. A partir dos resultados percebeu-se que o(a)s participantes confundem o ato de examinar com o de avaliar, mas todo(a)s compreendem a importância desse conteúdo tanto para sua formação quanto para sua atuação docente. Todavia, ainda há resquícios de uma visão do processo avaliativo com caráter classificatório e seletivo. Por isso, faz-se necessário o estudo deste conteúdo, por meio de embasamento teórico e prático, para que ocorra um processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz.

Palavras-chave: Avaliação; Formação Docente; Tipos de Avaliação.

ASSESSMENT: THE PERCEPTION OF STUDENTS OF A TEACHER TRAINING COURSE

Abstract

The Teacher Training course has as one of the specific disciplines the Pedagogical Work Organization, in which the Assessment is one of the structuring subjects for the 2nd series of Normal Teaching high school. Thinking about the importance of this content, it was defined as a general objective: to analyze the contribution of content on assessment to teachers' training and praxis. For that, a documentary research was carried out, besides a qualitative research about the perceptions of students regarding the assessment. Therefore, Initially, it was discoursed about the assessment as an important part of learning and teaching process, as well as the types and evaluating tools commonly used in the scholar environment. Afterwards, it was presented the methodological leads. Subsequently, the results analyzed through Discursive

¹ Licenciada em Pedagogia. Discente do Programa de Pós Graduação em Ensino - Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná PPGEN, UENP/Professora Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. sandrarodriguesleite@gmail.com

² Mestre em Ensino. Licenciada em Pedagogia./Professora Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. anapaulagennari@seed.pr.gov.br.

³ Licenciada em Matemática. Professora Doutora. Professora do Curso de Matemática e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino – PPGEN, UENP, Unidade Centro. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. simoneluccas@uenp.edu.br.

Textual Analysis (DTA) were exposed and debated. Based on the results, it was possible to realize that, the participants mistake the examine act for the asses act. However, all understand the importance of this content for both their education and teaching practice. Although, there are still remnants of a classificatory and selective assessment process vision. Hence, it is important the study of this subject, through theoretical and practical background, for a more effective learning and teaching process.

Keywords: Assessment; Teacher training; Types of Assessment.

Introdução

No curso de Formação de Docentes, a Avaliação é um dos conteúdos estruturantes para a 2ª série do Ensino Normal da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Por se tratar de um conteúdo essencial à atuação docente, definiu-se como objetivo geral deste estudo: analisar a contribuição do conteúdo de avaliação para a formação e práxis docente. Para tal, efetuou-se uma pesquisa documental, bem como uma investigação qualitativa a respeito das percepções de estudantes quanto à avaliação.

Para uma melhor compreensão da temática, inicialmente, apresentou-se a avaliação como parte integrante e indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem, além disso foram citados os tipos e os instrumentos avaliativos habitualmente utilizados no contexto escolar. Em seguida, são descritos os encaminhamentos metodológicos. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados, que foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Ao final, são tecidas algumas considerações.

Avaliação: um processo de ensino e de aprendizagem

Segundo Luckesi (2018, p. 74), a avaliação da aprendizagem permite ao professor tomar decisões em relação ao acompanhamento do(a) estudante e, se houver a necessidade, reorientar todo o processo, uma vez que a avaliação pode ser compreendida “[...] como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante [...]”. Da mesma forma, Buriasco (2000), considera a avaliação como diagnóstica, mas quando desviada de sua função torna-se classificatória.

Deste modo, para que a avaliação não assuma um caráter classificatório faz-se imprescindível que o(a) professor(a) tenha uma noção clara de avaliação e a estabeleça em sua atuação docente, pois a tomada de consciência impulsiona e desestabiliza uma ideia fragmentada de avaliação que visa apenas o resultado de todo um processo. Assim, para uma melhor atuação didática em torno da avaliação deve-se distinguir: critérios, instrumentos e tipos de avaliação.

Para Luckesi (2011, p. 412), “o critério define o que queremos como resultado de nossa atividade e, desse modo, estabelecer a direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar”. Logo, os critérios apresentam a intencionalidade em relação aos conteúdos, ou seja, refere-se ao objetivo da ação pedagógica.

Quanto aos instrumentos avaliativos, Luckesi (2011, p. 296) assevera que “[...] os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação”, assim subsidia todo o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe sinalizar que, quaisquer que sejam os encaminhamentos metodológicos selecionados, o(a) professor(a) deverá diversificar os instrumentos avaliativos, haja vista que um único instrumento não possibilita a confiabilidade e limita as possibilidades de acompanhar o desenvolvimento do(a) estudante. Segundo Luckesi (2011, p. 294), “os dados necessitam ser coletados em conformidade com as exigências do objeto de estudo [...]”.

É válido informar que a avaliação pode ser diagnóstica, formativa e somativa (HADJI, 1994), cada qual possui funções diferentes, mas complementam entre si, sendo fundamentais ao processo educativo. Tais modalidades de avaliação, quando praticadas cada qual na sua função, auxiliam na análise dos avanços e fragilidades e torna possível, se necessário, a reorientação do trabalho pedagógico.

Salienta-se a necessidade do conteúdo acerca da avaliação ser trabalhado nos cursos de Formação de Docentes, de modo a desmistificar a visão equivocada que se tem a respeito dela. Para Hoffmann (2008, p. 12), o(a)s docentes ao avaliarem trazem à tona o “[...] reflexo de sua história de vida como aluno e professor”, pois acabam reproduzindo o que vivenciaram em sua prática docente.

A avaliação como recurso pedagógico auxilia os processos de ensino e de aprendizagem, por isso, o(a)s estudantes do curso de Formação de Docentes devem aprender como ocorrem tais processos, conhecendo os critérios e instrumentos avaliativos, bem como os tipos de avaliação. Assim, terão embasamento teórico e prático mais consistente para que possam atuar nos ambientes escolares, certos de que estão a praticar uma avaliação com vistas a uma aprendizagem efetiva de seus alunos. Conforme esclarece Sacristán (1999), um bom profissional deve fazer uso de seus conhecimentos pois ele não é um técnico que improvisa sua ação didática. Em complemento, Vásquez (1977, p. 239) defende que “não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente”.

Para Luckesi (2011, p. 31), “[...] o que é aprendido é vida, é prática; e quanto mais se pratica, mais se aprende”. Logo, o(a)s estudantes, por meio de embasamento teórico e situações

avaliativas diversificadas, terão a oportunidade de praticar e aprender avaliar a aprendizagem de seus educandos, bem como o próprio ensino.

Encaminhamentos Metodológicos

Com a finalidade de analisar a percepção de estudantes da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico, do 2º ano, de um Curso de Formação de Docentes, no que tange ao conteúdo de “Avaliação”, foi realizada uma atividade de leitura, análise, discussão e preenchimento de questionários, coletados no mês de setembro de 2018. Vale sinalizar que todo(a)s o(a)s vinte e dois (22) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além disso, foi realizada uma análise no Projeto Político Pedagógico de um Colégio Estadual do Norte do Paraná – Ensino Normal, bem como no Plano de Trabalho Docente da disciplina de Organização do Trabalho Docente (OTP), da turma *lócus* de pesquisa.

Quanto ao perfil dos envolvidos, são 21 participantes do gênero feminino e 01 do gênero masculino, com faixa etária entre 16 a 17 anos. O instrumento de coleta de dados inicial foi um questionário, composto por 04 questões dissertativas, a saber: “O que é avaliação? Explique”; “Quais são os tipos de avaliação? Comente.”; “Quais são os instrumentos avaliativos?”; e “Informe suas impressões sobre a avaliação: Positivas e Negativas”.

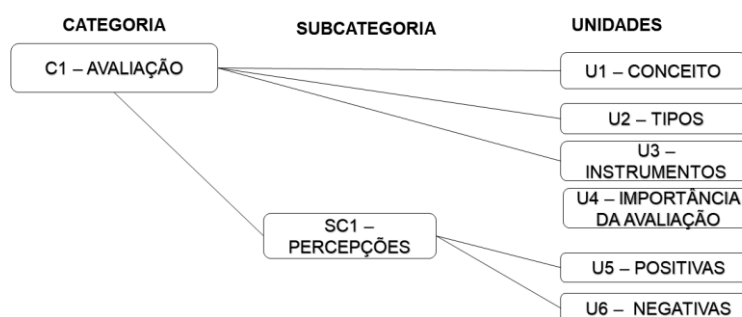
Após o trabalho com o conteúdo de Avaliação, realizado pela professora da referida turma, utilizou-se um segundo questionário, sendo este composto pela seguinte pergunta: “Qual a importância da avaliação? Comente.” Com isso, buscou-se captar se o(a)s estudantes consideram relevante tal conteúdo para a sua formação bem como para sua atuação docente.

Ressalta-se que todos os resultados coletados com os questionários foram analisados sob a ótica da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003), que é um processo integrado de análise e de síntese de cunho qualitativo, para descrever e interpretar os fenômenos e os discursos produzidos (MORAES, GALIAZZI, 2007). A ATD é composta pela unitarização, a categorização e a captação do novo emergente (MORAES, 2003). Cabe ao pesquisador reconstruir os discursos existentes, na medida que intervém na realidade, em um processo de interlocução empírica ou teórica (MORAES, 2003). Quanto às categorias, estas podem ser *a priori* ou *posteriori*. A primeira está atrelada ao método dedutivo, pois são estabelecidas previamente ao estudo do fenômeno (SOUSA; GALIAZZI, 2017). E a segunda

do método indutivo ou intuitivo, uma vez que são elaboradas a partir do *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Nesta investigação, a categoria de análise foi definida a partir do referencial teórico desta pesquisa, assim como sua subcategoria e unidades de análise. Os instrumentos de coleta de dados foram elencados, de modo a captar as percepções do(a)s participantes no que tange a Avaliação, bem como os seus tipos e seus instrumentos, tendo em vista à sua formação e atuação docente. A leitura do *corpus* contou com a seguinte codificação: CE é código para colégio estadual e D para docente. Além disso, C é o código para categoria, SC para subcategoria e U para unidade. Utilizou-se também, E para estudante participante, seguido pelo número correspondente, Q é o código para a questão seguido, pelo respectivo número e/ou letra. Já QF é o código para questão final. Segue a categoria e suas respectivas unidades:

Figura 1 – Categoria e Unidades de Análise a estabelecidas *a priori* para análise dos dados



Fonte: As autoras.

Resultados e Discussão

O Projeto Político Pedagógico do colégio estadual (CE) assume a ideia de que o ato de “[...] avaliar deve estar a serviço do ensinar e do aprender” (PARANÁ, 2017, p. 53). Para tanto, esse recurso deve “[...] diagnosticar as dificuldades que ocorrem no processo ensino-aprendizagem, tanto referente aos alunos quanto ao professor, ao currículo e à escola, entendendo-se a avaliação como um meio e não como um fim” (PARANÁ, 2017, p. 53-54).

Na Proposta Pedagógica Curricular (PPC), consta que na 2ª série da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), os conteúdos básicos são: “[...] 2.1 Concepção de avaliação segundo as tendências pedagógicas 2.2 Aspectos legais da Avaliação 2.3 Avaliação da aprendizagem [...] 2.4 Avaliação Institucional 2.5 Avaliações externas do Sistema

Educacional [...]” (PARANÁ, 2017, p. 196). Tais conteúdos estão previstos nas Orientações Curriculares para o curso de formação de docentes (PARANÁ, 2014).

O Plano de Trabalho Docente (PTD) da docente (D1) da disciplina mencionada na turma *locus* de pesquisa também foi analisado. Dentre os objetivos elencados pela D1, destacam-se: o reconhecimento da noção de avaliação segundo as tendências pedagógicas; o conhecimento dos aspectos legais referentes ao processo avaliativo; e, a compreensão do conceito de avaliação diagnóstica, por meio de diferentes instrumentos e critérios.

A seguir será apresentada a categoria, a subcategoria e as unidades de análise correspondentes, com excertos das respostas mais expressivas.

Quadro 1 – Categoria Avaliação e suas respectivas unidades de análise

CATEGORIA	UNIDADE	EXCERTOS
C1 – AVALIAÇÃO	U1 – CONCEITO	“É um procedimento para medir o conhecimento do aluno” (E1, Q1). “Para avaliar o que aprendemos, um diagnóstico” (E9, Q1).
	U2 – TIPOS	“Autoavaliação, diagnóstica [...]” (E3, Q2). “Somativa, diagnóstica” (E17, Q2).
	U3 – INSTRUMENTOS	“Seminários, relatórios, redação, provas teóricas e práticas, debates, exposições de trabalhos” (E7, Q3). “Provas, trabalhos, jogos, brincadeiras, seminários, apresentações, exames, testes, avaliações” (E9, Q3).
	U4 – IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO	“Aprendemos o que é avaliação, para avaliar o aluno e saber ser ele realmente aprendeu e como podemos ajudar nas dificuldades modificando como avaliar” (E9, QF).

Fonte: Organizado pelas autoras.

Quadro 2– Subcategoria Percepções sobre a avaliação e suas respectivas unidade de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE	EXCERTOS
C1 – AVALIAÇÃO	SC1 – PERCEPÇÕES	U5 – POSITIVAS	“Avaliações que o professor busca métodos de acordo com a capacidade dos alunos; quando a preocupação não é só nota, mas o conhecimento” (E22, Q4a). “Testar o conhecimento. Rever o que errou”(E21, Q4a).
		U6 - NEGATIVAS	“Desespero, nota baixa, medo, muito conteúdo, provas quilométricas, nervosismo” (E11, Q4b). “Nem sempre aprendemos, às vezes decoramos o conteúdo, as avaliações são sempre as [SIC] mesmas (estruturas), etc.” (E8, Q4b).

Fonte: Organizado pelas autoras.

Diante da categorização apresentada nos Quadros 1 e 2, em relação à U1 – **Conceito**, aponta-se a necessidade de distinguir a conduta de examinar e de avaliar na escola. Segundo Luckesi (2005, p. 29), “o ato de examinar se caracteriza [...] pela classificação e seletividade do

educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão”. Isto posto, constatou-se que a maioria do(a)s participantes ($\cong 77,27\%$) conceituou a avaliação como um processo para medir e testar o conhecimento do(a) estudante. E aproximadamente 13,6% explanou de modo bem vago, como por exemplo, a E2(Q1) relatou que a avaliação é “*Uma prova*”.

Apenas, aproximadamente 9,09% do(a)s participantes disseram que consiste em diagnosticar o que o estudante sabe. Nesse sentido, E5(Q1) comenta que a avaliação “*é a forma de identificar o potencial dos alunos, ver se aprenderam a matéria estudada*”.

Quanto à **U2 – Tipos**, após a análise das respostas do(a)s participantes, os citados foram: avaliação diagnóstica (14); avaliação somativa/classificatória (7); e avaliação formativa/autoavaliação (6). Para a E1(Q2), os tipos de avaliação são “*Diagnóstica, somativa, [SIC] auto avaliação [...]*”.

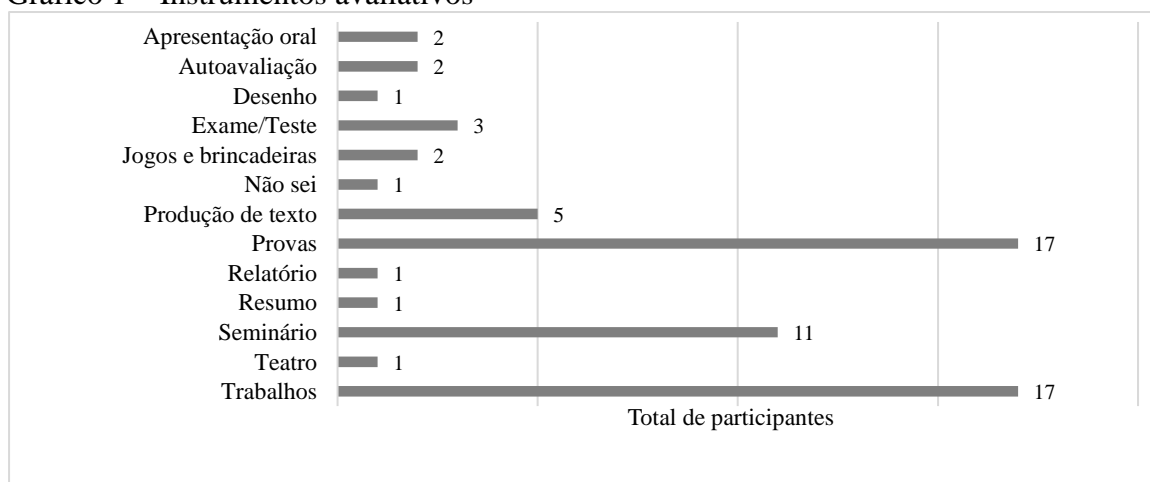
Segundo Hadji (1994, p. 64), a Avaliação Formativa tem como objetivo “[...] contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente em relação ao seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades”. Isto requer feedback e diálogo entre professor e estudante. Ressalta-se que esse tipo de avaliação pode ocorrer segundo diferentes procedimentos, como em fases, pelos pares ou autoavaliação.

De acordo com Sant’Anna (2014, p. 32) a Avaliação Diagnóstica tem como finalidade “[...] determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades [...]”, de modo a descobrir pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem.

E a Avaliação Somativa é aquela que “[...] se propõe a fazer um balanço (uma soma), depois de uma ou várias sequências ou [...] depois de um ciclo de formação” (HADJI, 1994, p. 64). Destarte, sua função é classificar o(a)s estudantes ao final da unidade, semestre ou ano letivo, conforme os níveis de aproveitamento apresentados (SANT’ANNA, 2014).

No que se refere à **U3 – Instrumentos**, os mais lembrados pelo(a)s participantes foram:

Gráfico 1 – Instrumentos avaliativos



Fonte: As autoras.

Conforme explica Haydt (1988), os instrumentos avaliativos correspondem a recursos utilizados para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem. Para E10 (Q3) pode-se citar os seguintes instrumentos: “*Seminário, teatro, apresentação oralmente*”. Esclarece-se que, por ser um curso de Formação de Docentes, estes instrumentos são comuns, devido às docências que precisam realizar.

No que se concerne à **U4 – Importância da Avaliação**, a maioria do(a)s participantes ($\cong 68,18\%$) afirmam o quão importante é a avaliação tanto para o(a) estudante quanto para o(a) professor(a). Segundo explica E3 (QF), a avaliação

“É um processo importante para que o aluno aplique o conteúdo estudado durante as aulas. Já para o professor serve para que tenha conhecimento do aprendizado dos seus alunos. Para mim é algo muito importante, que se trata de troca de conhecimento e não só nota, diferente do meu pensamento antes de estudar sobre o assunto”.

Consoante a isso, aproximadamente 27,27% do(a)s participantes responderam o que é e para que serve a avaliação, de modo a enfatizar a sua contribuição para a formação e a atuação docente. Nesse sentido, E9(QF) argumentou: “*Aprendemos o que é avaliação, para avaliar o aluno e saber se ele realmente aprendeu e como podemos ajudar nas dificuldades modificando como avaliar*”.

Em que pese, um(a) participante ($\cong 4,54\%$) ao responder, confundiu a avaliação com o exame, assim como se referiu a prova como sendo o tipo de avaliação e não o instrumento, a saber: “*A avaliação tem como objetivo de quantificar os alunos, e não qualificá-los. Ao contrário das provas, buscar observar o conhecimento dos alunos é fundamental para a avaliação, enquanto as provas se preocupam com notas*”. Logo, seu entendimento sobre a importância da avaliação ficou comprometido em relação ao trabalho realizado em sala.

Por outro lado, observou-se mudanças na compreensão do processo avaliativo, após o ensino do conteúdo pela professora regente. Tal fato pode ser constatado nos dizeres de E14(QF): “[...] *diante das aulas de OTP pude realmente entender o significado de avaliar para mim, pois não é só a nota e sim o conhecimento do conteúdo*”.

No que tange à **Subcategoria 1 (SC1) – Percepções**, em sua **U5 – Positivas**, o(a)s participantes informaram: Ver o que aprendeu é um incentivo (12); Testar o conhecimento (5);

Saber onde que precisa melhorar (3); Mais concentração para estudar (2); Formas diversificadas é melhor (2); Docente preocupado com a aprendizagem (2), e Prova com o(a) colega (1).

Segundo E1(Q4a), dois pontos positivos são: “*Avaliar o conhecimento. Saber onde precisa melhorar*” (E1, Q4a). Para Hadji (1994) é essencial identificar o nível de aptidão do(a) estudante, bem como verificar suas dificuldades. Assim, é possível buscar estratégias para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.

E na **U6 – Negativas**, após a análise das repostas constatou-se: Ansiedade/Medo/Pressão psicológica/Tensão (11); Métodos mecânicos/mesma estrutura (4); Medo do excesso de conteúdo (3); Não cai o que estudou (3); Ter que estudar/ler/escrever (3); Desgaste emocional devido à nota (2); Pouco tempo para a resolução (2); Provas extensas (3); Aprova e desaprova (1); Confusão ao responder (1); Decorar o conteúdo (1); Falta de sono/irritação (1); Faltar no dia (1); Teste (1).

Em relação às percepções negativas E21(Q4b) relata: “*Nervosismo, questões difíceis, pouco tempo para fazer*”. Conforme explicita a E14(Q4b), “[...] às vezes nós nos esforçamos, mas não conseguimos aprender e nosso professor não se preocupa com o que realmente aprendemos. Provas muito mecânicas”.

É sabido que a avaliação pode ser classificada em somativa, diagnóstica e formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; HADJI, 1994; SANT’ANNA, 2001; LUCKESI, 2005). Nesse sentido, a partir da análise dos documentos oficiais, constatou-se que os documentos estão em consonância com a concepção de avaliação formativa, por meio da qual o(a) docente poderá investigar o conhecimento ou a ausência deste e a qualidade do ensino, de modo a intervir sempre que preciso para promover a melhoria de ambos. Para isso, no planejamento o(a) docente deverá articular e organizar os objetivos, procedimentos e instrumentos que serão necessários para atender aos critérios avaliativos definidos para aquele ano letivo.

Considerações Finais

Nos cursos de Formação de Docentes e, mais especificamente, na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico, o conceito de avaliação é abordado em seu aspecto histórico, legal e pedagógico, assim como são apresentados os seus tipos e os diferentes instrumentos que o(a) docente poderá utilizar para avaliar a aprendizagem de seus estudantes, bem como evidenciar como está o processo de ensino. Logo, os procedimentos avaliativos



devem propiciar a constatação de indícios de uma aprendizagem eficaz, para que o(a) professor(a) possa refletir e rever a sua ação.

Cabe sinalizar que a partir da análise dos documentos oficiais que norteiam a Educação, bem como com a investigação das percepções de uma turma de estudantes do Ensino Normal, no que tange à avaliação, percebeu-se que há resquícios de uma visão do processo avaliativo com caráter de exame. Isto pois, a prática de exames ainda é muito presente no âmbito escolar. Contudo, a maioria do(a)s participantes compreendem a importância desse conteúdo tanto para sua formação quanto para sua atuação no ambiente escolar. Sugere-se que os cursos de Formação de Docentes propiciem tanto o embasamento teórico quanto o prático sobre o ato de avaliar, para que o(a)s futuro(a)s professores e professoras possam atuar de tal modo que a prática esteja articulada à teoria e que vejam a avaliação como um processo, por meio do qual a aprendizagem e o ensino estejam articulados e sejam assegurados.

Referências

- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, 22, pp. 155-178, 2000.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. 4ª ed. Portugal: Porto, 1994.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações Curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** Curitiba: SEED – PR, 2014.

PARANÁ. **Plano de Trabalho Docente.** D, 2018.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico.** CE, 2017.

PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular.** CE, 2017.

SACRISTÁN, J. G. “**Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**”. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor.* Porto: Porto Ed., 1999.

SANT’ANNA, I. M. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos.** 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



O USO DE PROVA-ESCRITA-EM-FASES E PROVA-ESCRITA-COM-COLA EM AULAS DE MATEMÁTICA¹

Diego Barboza Prestes²

Cristiano Forster³

Gabriel dos Santos e Silva⁴

Regina Luzia Corio de Buriasco⁵

Resumo

Entendendo avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem, é relevante considerar a pluralidade de instrumentos de avaliação que podem fornecer informações mais completas e fidedignas da aprendizagem dos estudantes. Este artigo apresenta um modelo da Prova-Escrita-em-Fases e um da Prova-Escrita-com-Cola como instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar que possibilitam uma mudança de olhar para as práticas avaliativas e oportunizam a retomada da aprendizagem pelo estudante, assim como a possibilidade de se tornar responsável por seu processo de aprendizagem. De maneira geral, a Prova-Escrita-em-Fases possibilita a criação de um espaço de comunicação escrita entre professor e estudante e o desenvolvimento de um ambiente em que o erro não leva ao castigo. A Prova-Escrita-Com-Cola, por sua vez, é um instrumento que pode ajudar o aluno a estudar e a aprender no momento de elaboração das colas, durante a realização das provas e até mesmo nas discussões que ocorrem depois da sua aplicação. Ambos os modelos constituem instrumentos de aprendizagem, avaliação e ensino e, com isso, possibilidade de efetivação da avaliação como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem Escolar; Prova-Escrita-em-Fases; Prova-Escrita-com-Cola; Educação Matemática Realística.

Abstract

Understanding the assessment of school learning as an investigation practice and as an opportunity for learning, it is relevant to consider the plurality of assessment instruments that can provide more complete and reliable information about student learning. This article presents a *Prova-Escrita-em-Fases* and a *Prova-Escrita-com-Cola* model as tools for assessment of

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Universidade Estadual de Londrina. E-mail: diego_led@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina. E-mail: forster003@gmail.com

⁴ Universidade Estadual de Londrina. E-mail: gabriel.santos22@gmail.com

⁵ Universidade Estadual de Londrina. E-mail: reginaburiasco@gmail.com

school learning that allow a change of look at the assessment practices and facilitate the recovery of student learning, as well as such as the possibility of becoming responsible for their learning process. In general, the *Prova-Escrita-em-Fases* allows the creation of a written communication space between teacher and student and the development of an environment in which the error does not lead to punishment. The *Prova-Escrita-com-Cola* is an instrument that can help the student to study and learn at the time of preparation of the cheat, during the tests and even in the discussions that occur after their application. Both models are instruments of learning, assessment and teaching and, with this, the possibility of effective assessment as a investigation practice and as an opportunity for learning.

Keywords: Assessment of School Learning; *Prova-Escrita-em-Fases*; *Prova-Escrita-com-Cola*; Realistic Mathematics Education.

Introdução

A avaliação escolar realizada para discriminar ou apenas para classificar os estudantes, como usualmente acontece, não tem se mostrado útil. Ainda que uma classificação fosse necessária, ela estaria sendo feita de maneira injusta e sem fins didáticos. Em geral, os professores avaliam seus alunos com base em poucos instrumentos de avaliação, mesmo sabendo que grande parte deles é insuficiente para lhes oferecer informações necessárias e fidedignas a respeito dos estudantes. E mais, na maioria dos casos, o único instrumento de avaliação utilizado nas escolas é a prova escrita, sempre em um único modelo, que se resume em o professor colocar questões, o aluno responder, o professor corrigir e lançar uma nota, o aluno receber a nota e ponto final. Além de ser esse o modelo utilizado na maioria das escolas, é utilizado apenas como instrumento de avaliação do rendimento e não para a avaliação da aprendizagem escolar.

O aluno, embora de modo inconsciente, acaba por resistir a esse modelo, que valoriza a reprodução e a classificação. Por exemplo, o ato de colar em provas escritas pode ser entendido como uma forma que o aluno encontra para enfrentá-lo. Muitas vezes ele aceita praticar “pequenos delitos” para conseguir uma determinada certificação, pois é o que parece importante. Ao fazer isso, nem sempre se dá conta de que essa atitude pode não contribuir para sua aprendizagem, no entanto sabe que, quando é bem-sucedido em tais práticas, livra-se das classificações que costumeiramente são vistas em ambientes escolares.

Nessa situação, tanto aluno quanto professor são penalizados. O aluno, por não mostrar ao professor indícios de sua aprendizagem, e o professor, por não ter a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos, resultando, desse modo, em pouco ou quase nenhum apoio para a tomada de decisões educacionais que lhe compete. A avaliação

escolar, dessa maneira, acaba por não servir ao seu propósito principal, que é promover a aprendizagem.

O posicionamento que o GEPEMA (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação) assume é de uma avaliação escolar transparente e informativa, um meio para que professores e alunos obtenham informações fidedignas acerca de seus processos de ensino e de aprendizagem; uma avaliação que oportuniza a aprendizagem e que é uma prática de investigação.

Adotar essa perspectiva de avaliação implica em saber que um único instrumento de avaliação não é suficiente para que tais informações sejam obtidas e, portanto, fazem-se necessários outros instrumentos de avaliação, por exemplo, a Prova-Escrita-em-Fases e a Prova-Escrita-com-Cola. Tais instrumentos têm seu uso fortemente recomendado pelo GEPEMA, pois, de certa maneira, atendem aos princípios de avaliação da Educação Matemática Realística.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar um modelo da Prova-Escrita-em-Fases e um da Prova-Escrita-com-Cola como instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar que possibilitam uma mudança de olhar para as práticas avaliativas.

Prova-Escrita-em-Fases

A Prova-Escrita-em-Fases origina-se da prova em duas fases, concebida originalmente na Holanda e idealizada por De Lange (1987) como uma alternativa à prova escrita tradicional⁶. Na prova em duas fases, a primeira fase é resolvida em sala de aula como é usual. Depois de recolher as provas, o professor analisa as produções escritas e faz comentários ou questionamentos a respeito delas, individualmente, sem indicar se a resolução está correta ou não. Na segunda fase, com o auxílio das intervenções do professor na prova, o estudante resolve novamente em casa, no horário que julgar mais conveniente e sem tempo determinado para finalizar a prova. Nessa fase, ele tem a possibilidade de resolver eventuais tarefas ou itens não resolvidos na primeira fase e reformular as resoluções que julgar necessárias. Após o período combinado entre professor e estudantes, a prova é devolvida ao professor, que a corrige e atribui uma nota, levando em consideração não apenas o resultado final, mas o desenvolvimento dos estudantes em ambas as fases e de uma fase para outra.

⁶ Van den Heuvel-Panhuizen (1996) apresenta outros instrumentos de avaliação, como a prova de ensaio, a prova de levar para a casa, a produção de prova, a prova de raciocínio com informações fragmentadas.

Em trabalhos dos integrantes do GEPEMA⁷ a respeito desse assunto até o ano de 2018, a Prova-Escrita-em-Fases vem sendo utilizada como uma espécie de desdobramento da prova em duas fases, sem necessariamente uma quantidade fixa de fases *a priori*, em que as demais fases, depois da primeira, assemelham-se à segunda fase da prova em duas fases, com a diferença de que todas as fases foram realizadas em sala de aula.

Segundo Mendes (2014, p. 48), a Prova-Escrita-em-Fases “configura-se, em princípio, como um instrumento de avaliação da produção escrita do aluno, de caráter individual, realizada na sala de aula em momentos estabelecidos pelo professor, não havendo consulta de materiais nesses momentos”. O caráter individual se dá pelo fato de “que os comentários são específicos para cada aprendente e isso permite uma aproximação maior entre eles [professor e estudantes], além de exigirem uma ação, uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem” (PIRES; BURIASCO, 2017, p. 478).

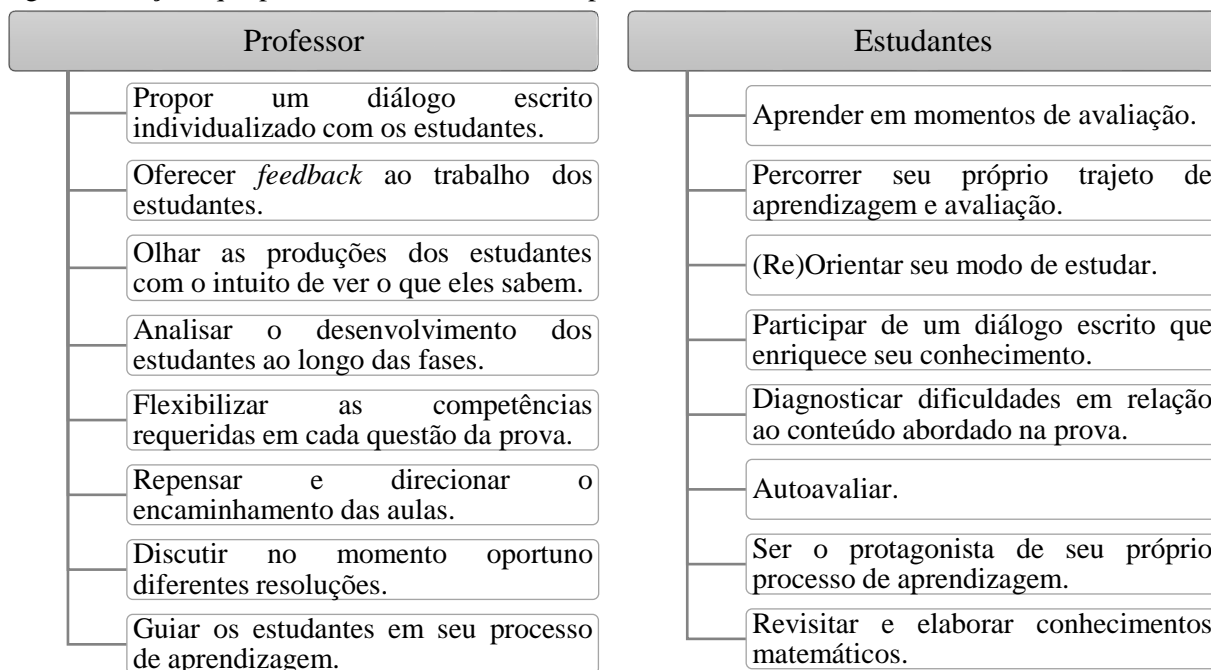
A Prova-Escrita-em-Fases, no entanto, é um instrumento de avaliação dinâmico e pode ser utilizada com diferentes encaminhamentos, como propõem Trevisan e Mendes (2015):

- Resolvida individualmente em sala de aula, com tarefas associadas aos objetivos de aprendizagem de um período de tempo (um bimestre, um semestre, um ano), às quais os estudantes têm acesso desde a primeira fase. Assim, eles podem reconhecer/escolher as tarefas a resolver em cada fase.
- Pode-se elaborar mais de uma modelo de prova, no caso de turmas numerosas, que podem diferir entre si tanto pelo enunciado das tarefas quanto pela ordem na qual são apresentadas.
- Os estudantes podem ter acesso à prova nas primeiras aulas por um período de tempo limitado, (20 ou 25 minutos, por exemplo), para que eles observem do que será a prova, não sendo necessário resolvê-la nesse primeiro contato.
- Os estudantes não precisam necessariamente ter acesso a todas as questões da prova desde a primeira fase, novas questões podem ser inseridas a cada nova fase.

Independentemente do encaminhamento dado, a utilização do instrumento de avaliação Prova-Escrita-em-Fases atende princípios da Educação Matemática Realística (SILVA, 2018), sendo um recurso de ensino e de aprendizagem em aulas de matemática. Além disso, possibilita ao professor e aos estudantes determinadas ações (Figura 1).

⁷ Pires (2013), Trevisan (2013), Mendes (2014), Prestes (2015), Silva (2018) e Souza (2018).

Figura 1 – Ações que podem ser desencadeadas a partir da Prova-Escrita-em-Fases



Fonte: os autores com base em Mendes (2014)

Assim, ao considerar que “uma avaliação utilizada na sala de aula deve permitir que os envolvidos retirem dela informações que possam reorientar sua prática, oportunizem a reflexão e favoreçam a aprendizagem” (PIRES; BURIASCO, 2017, p. 478), o instrumento de avaliação Prova-Escrita-em-Fases tem potencial para atender a esses propósitos.

Prova-Escrita-com-Cola

Comentários a respeito do uso de cola⁸ em provas escolares são frequentes, não apenas no espaço escolar. Talvez o mais usual seja “quem não cola não sai da escola”. Pode-se dizer que é rotineira a prática da cola nas provas escolares. Os professores têm buscado combatê-la, mas a variedade de maneiras para colar em uma prova aumenta em uma velocidade ainda maior do que o desenvolvimento de alternativas para o combatê-las.

Os professores possuem diferentes visões a respeito da cola. Uns veem a cola como um sério problema a ser combatido, outros entendem que ela é uma estratégia de defesa dos alunos ao modelo de ensino tradicional, centrado no poder autocrático do professor em um formato de avaliação que privilegia a verificação do desempenho do aluno em momentos pontuais do processo (PAPI *et al.*, 2012).

⁸ Ato de um estudante copiar respostas num lembrete fraudulento para usar num exame escrito (HOUAISS, 2009).

Por entender que o enfrentamento a essa prática deve ser feito de um modo conveniente com os objetivos educacionais e que não basta o simples combate, mas que também é preciso apresentar alternativas que ajudem tanto professores quanto alunos a superá-la, apresenta-se o instrumento de avaliação denominado Prova-Escrita-com-Cola, que busca ressignificar a prática da cola em provas escritas, tornando-a aliada de alunos e professores:

é uma prova escrita na qual o aluno tem a sua disposição um pedaço de papel, a cola, em que ele pode anotar as informações que julgar pertinentes para utilizar durante a realização da prova. Para que os alunos façam a cola, é desejável que seja estabelecido um padrão comum a todos. Por exemplo, é preciso definir as dimensões do papel, se o texto da cola deve ser manuscrito ou não, se deve ser feito individualmente ou não (FORSTER, 2016, p. 27).

Como a meta é que esse instrumento de avaliação seja utilizado pelos alunos como um meio de estudo, limitar o papel que os estudantes devem ter disponível para a cola pode fazer com que estudem e recolham as informações mais relevantes e significativas.

Poder-se-ia pensar que esse tipo de prova é o que rotineiramente se chama de prova com consulta. Isso é verdadeiro em parte, porque se trata de uma prova com consulta de características bastante particulares, pois os alunos é que produzem o seu próprio material de consulta, com dimensão delimitada.

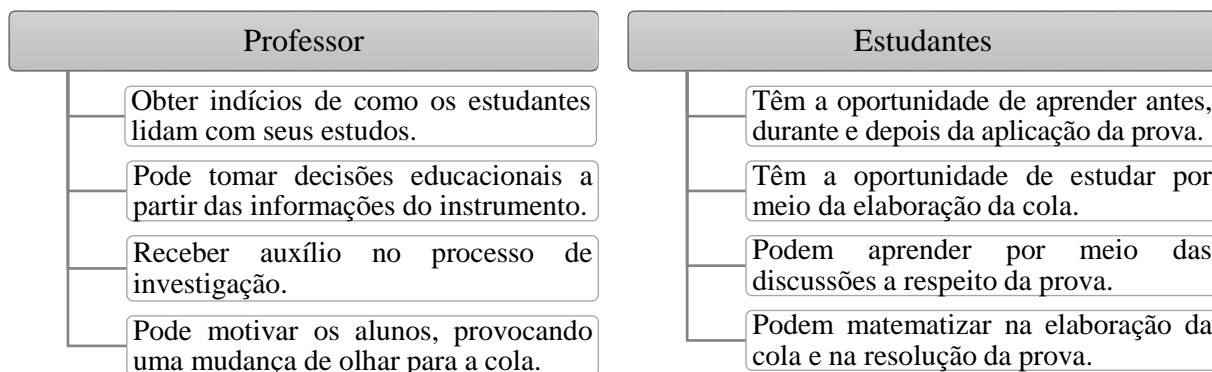
O formato de aplicação da Prova-Escrita-com-Cola não precisa seguir o modelo em que o professor elabora questões e os alunos preparam as suas colas em casa e respondem as questões da prova individualmente. Eis alguns exemplos.

- Pode-se aplicar a prova em um tempo limitado a respeito de conteúdo que os alunos estudaram ao preparar a cola sem que o professor tenha trabalhado em sala de aula.
- Os alunos podem elaborar provas a partir de suas próprias colas, buscando criar questões que possam ser respondidas com base nas informações que escolheram colocar nas colas (ou das colas dos colegas).
- Pode-se solicitar que os estudantes reelaborem suas colas, a partir da prova dada pelo professor, a fim de que escrevam uma cola que possa resolver corretamente a prova que os alunos já conhecem.
- A cola pode ser utilizada em fases da Prova-Escrita-em-Fases, dinamizando o processo de resolução das questões, podendo (ou não) ser refeita ao longo das fases.

De modo geral, entende-se que podem existir diversos encaminhamentos para se trabalhar com uma Prova-Escrita-com-Cola. Afinal de contas o que se quer é que esse

instrumento se torne vivo dentro de uma sala de aula, que desperte interesse nos alunos e que não se tenha a visão de uma prova com um modelo pré-concebido, rígido, engessado ou estático. Além disso, possibilita ao professor e aos estudantes determinadas ações (Figura 2).

Figura 2 – Ações que podem ser desencadeadas a partir da Prova-Escrita-com-Cola



Fonte: os autores com base em Forster (2016)

A respeito da correção de provas

A correção de uma Prova-Escrita-em-Fases ou de uma Prova-Escrita-com-Cola pode ser realizada de vários modos. Em relação à Prova-Escrita-em-Fases, é ideal que o professor corrija todas as fases e que, em sua correção, considere o desenvolvimento das resoluções ao longo do tempo e não somente o produto final das resoluções dos estudantes na última fase. Em relação à Prova-Escrita-com-Cola, a recomendação é que se estabeleça algum acordo com alunos para que o uso da cola seja valorizado na resolução da prova⁹.

Uma possível correção poderia ser mediante o uso de códigos, como evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1 – Um critério de correção para Prova-Escrita-em-Fases e Prova-Escrita-com-Cola

Código	Prova-Escrita-em-Fases	Prova-Escrita-com-Cola
2	Resolução correta	Questão respondida corretamente com indício da resposta presente na cola
1	Resolução parcialmente correta	Questão respondida corretamente sem indício da resposta presente na cola
0	Resolução incorreta	Questão respondida incorretamente
9	Sem resolução	Questão em branco

Fonte: os autores

Outras maneiras de codificação das respostas podem também ser definidas, preferencialmente com a anuência dos alunos. O importante é que o professor fomente as

⁹ Uma sugestão é que o professor valorize as questões que foram resolvidas corretamente com indícios da resolução presentes na cola.

dinâmicas propostas pelos instrumentos de avaliação, colaborando para que os alunos sejam responsáveis por seus processos de aprendizagem.

Em relação aos códigos utilizados, ressalta-se a importância de servirem apenas para indicar como cada aluno lida com as questões e não para puni-los ou classificá-los. Não se deve simplesmente avaliar os alunos por meio daqueles códigos atribuídos ou pelas atitudes que tiveram durante a realização da prova. É preciso que se considere todo o processo, desde a apresentação da proposta de realização da prova até o último debate que foi feito a respeito dos instrumentos.

Considerações

Ao utilizar o instrumento de avaliação Prova-Escrita-em-Fases, cria-se um espaço de comunicação escrita entre professor e estudante, que vai ao encontro do principal propósito da avaliação escolar que é promover a aprendizagem (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996; DE LANGE, 1999). Por meio desse instrumento, pode-se “vislumbrar um caminho no qual é possível considerar o conhecimento e a individualidade daquele que aprende” (PIRES; BURIASCO, 2017, p. 493), respeitando os diferentes níveis cognitivos dos estudantes. Para isso, porém, é necessária a efetiva participação dos estudantes no decorrer do processo, porque “orientar o aluno por meio de sua produção escrita não implica que o não produzir, a pouca dedicação do aluno, ou a sua não evolução serão suficientes para certificar uma aprovação” (MENDES, 2014, p. 185).

As potencialidades da Prova-Escrita-em-Fases vão ao encontro do que se pode considerar a essência de uma avaliação formativa, “porque nesse formato o professor analisa o trabalho do estudante a cada momento, enquanto ele ocorre, para fazer as intervenções oportunas” (PIRES, 2013, p. 98). De acordo com Souza (2018), esse instrumento oferece ao professor “retratos” que juntos podem sugerir um “filme” do processo, o que favorece o caráter de continuidade da avaliação.

Esse instrumento também pode ser útil para o profissional que trabalha ou pretende trabalhar com a avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação, uma vez que o professor se coloca no lugar do estudante ao analisar suas produções escritas para propor os comentários ou questionamentos da fase seguinte (PRESTES, 2015). Isso permite ao aluno “errar sem ser castigado e permite ao professor ter (alguma) noção se o que ele está ‘falando’

faz algum sentido para o aluno. Ela permite ao estudante também aprender com o que usualmente é considerado um erro” (SOUZA, 2018, p. 123).

Em relação ao uso da Prova-Escrita-com-Cola na perspectiva da avaliação como oportunidade de aprendizagem, pode-se dizer que o fato de o aluno escolher as informações que irão compor a sua cola é uma das principais oportunidade de aprendizagem, visto que o momento de estudo e recolha de tais informações configura-se como uma “ocasião conveniente ao ato de aprender” (PEDROCHI JUNIOR, 2012, p. 41).

Entende-se a Prova-Escrita-com-Cola como um instrumento de avaliação que pode ser utilizado pelo professor e que, a depender da sua intenção e de seu modo de uso, pode ajudar nos processos de aprendizagem dos alunos.

Conforme destacado por Van den Heuvel-Panhuizen (1996), a avaliação deve ser principalmente em prol da aprendizagem dos alunos e também dos professores. Assim, a utilização da Prova-Escrita-com-Cola é um dos instrumentos que oportuniza aprendizagem aos alunos desde o momento de elaboração das colas, durante a realização das provas e até mesmo nas discussões que ocorrem depois da sua aplicação.

Logo, considera-se que tanto a Prova-Escrita-com-Cola quanto a Prova-Escrita-em-Fases são ferramentas à disposição dos professores para coletar informações a fim de, em posse delas, tomar as atitudes que se fizerem necessárias para a aprendizagem dos alunos, pois mais importante que o instrumento de avaliação é o que fazemos com as informações recolhidas por meio dele (TREVISAN; MENDES, 2015).

Referências

DE LANGE, J. **Mathematics, Insight and Meaning**. Utrecht: OW&OC, 1987.

DE LANGE, J. **Framework for classroom assessment in mathematics**. 1999. Disponível em: <www.fi.uu.nl/catch/products/framework/de_lange_framework.doc>. Acesso em: 1 fev. 2019.

FORSTER, C. **A utilização da prova-escrita-com-cola como recurso à aprendizagem**. 2016. 123f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

MENDES, M. T. **Utilização da Prova em Fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo**. 2014. 275f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.



PAPI, L. P. et al. **Cola na escola**: breves reflexões sobre a problemática. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/Cola_na_Escola:_Breves_reflex%C3%B5es_sobre_a_problema%C3%A1tica>. Acesso em: 17 out. 2014.

PEDROCHI JUNIOR, O. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem em Matemática**. 2012. 56f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PIRES, M. N. M. **Oportunidade para aprender**: uma Prática da Reinvenção Guiada na Prova em Fases. 2013. 122f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PIRES, M. N. M.; BURIASCO, R. L. C. Professores dos anos iniciais, a prova em fases e a possibilidade de aprender. *Zetetiké*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 474–495, set./dez. 2017.

PRESTES, D. B. **Prova em fases de Matemática**: uma experiência no 5º ano do Ensino Fundamental. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, G. S. **Um olhar para os processos de aprendizagem e de ensino por meio de uma trajetória de avaliação**. 2018. 166f. Tese de Doutorado (Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SOUZA, J. A. **Cola em Prova Escrita**: de uma conduta discente a uma estratégia docente. 2018. 146f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

TREVISAN, A. L. **Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática**. 2013. 168f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TREVISAN, A. L.; MENDES, M. T. Avaliação da Aprendizagem Matemática. *Educação Matemática em Revista*, n. 45, p. 48–55, ago. 2015.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. **Assessment and Realistic Mathematics Education**. Utrecht: CD-β Press/Freudenthal Institute, Utrecht University. 1996.

PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS DOCENTES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SISTÊMICA

Márcia Lopes Leal Dantas¹

Resumo

O presente estudo teve como objetivo verificar se a ação que os professores que trabalham em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico, se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se o tal conhecimento influencia no processo das avaliações. Fundamentou-se a pesquisa com autores que tratam o novo paradigma da ciência, o sistêmico, utilizando-se o referencial teórico nas perspectivas de Bertalanffy, Capra, Morin, Kuhn, Perrenoud, Vasconcellos, Santos, Maturana e Varela. Para obtenção dos dados, realizou-se uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento, uma entrevista semiestruturada aos docentes do sétimo ano de quatro escolas selecionadas. A amostragem foi definida com trinta e dois professores, sendo oito de cada escola. Estas instituições localizam-se nas regiões: Norte, Sul, Leste e Oeste da cidade. A análise de dados foi de análise conteúdo e baseou-se no pressuposto teórico de Laurence Bardin. Como resultados, mostrou-se que os docentes desconhecem os pressupostos do pensamento sistêmico e, por conseguinte, as práticas avaliativas são de natureza somativa, priorizando apenas o resultado, e realizada por meio de testes, provas, trabalhos e tarefas, cujo propósito é o de verificação da capacidade de memorização e reprodução do conteúdo.

Palavras-chave: Avaliação; Pensamento Sistêmico; Educação.

Abstract

The present study had as objective to verify if the action that the teachers that work in public schools of the City of Rio de Janeiro are in agreement with the presuppositions of the systemic thought, if they have knowledge on the subject and if that knowledge influences in the process of the evaluations. The research was based on authors who treat the new paradigm of science, the systemic one, using the theoretical reference in the perspectives of Bertalanffy, Capra, Morin, Kuhn, Perrenoud, Vasconcellos, Santos, Maturana and Varela. To obtain the data, a field research with a qualitative approach was carried out, using as a tool, a semi structured interview to the teachers of the seventh school year of the four selected schools. Sampling was defined with thirty-two teachers, of whom eight were from each school. These institutions are located in the North, South, East and West regions of the city. Data analysis was content analysis and was based on the theoretical assumption of Laurence Bardin. As results, it was shown that teachers do not know the assumptions of systemic thinking, and therefore, the evaluation practices are of a summative nature, prioritizing only the result, and carried out through tests, exams, works and tasks, whose purpose is to verify the ability to store and reproduce content.

Keywords: Evaluation; Systemic Thinking; Education.

Introdução

¹ Universidade Columbia. E-mail: marcialldantas@gmail.com

No século XXI tem realizado uma regressão à visão orgânica e ecológica da vida, em que o ser humano não pode mais ser entendido pela avaliação de suas partes, mas sim pela singularidade e pela interdependência de tudo que o compõem, até mesmo pelo ambiente onde faz parte. O indivíduo segue o percurso e constrói-se através de transformações de paradigmas. Segundo Kuhn (2001), é essa mudança de paradigmas, que tem ocorrido por meio das revoluções científicas, que possibilita uma ciência amadurecida.

Diante das dificuldades fundamentais desta era, é possível notar que elas não devem ser absorvidas isoladamente. São problemas sistêmicos, e isso mostra que são interdependentes. Conforme Capra (1996), as partes não são especificidades intrínsecas, sendo compreendidas através da análise do todo, uma vez que tudo está interligado por redes.

Nesta conjuntura, torna-se necessário à busca de uma reforma de pensamento que alcance em todas as áreas do indivíduo, e claramente, isso envolve a área da educação.

Conforme Morin (2005), faz-se imprescindível que se ocorra uma reforma no ensino. O autor afirma que há um desarranjo cada vez mais longo, intenso e crítico entre os saberes que são apresentados de forma fragmentada, divididos em disciplinas.

Desta forma, os processos educacionais e os sujeitos envolvidos carecem acompanhar e entender a necessidade de mudanças. Em virtude da abrangência deste tema - educação sistêmica -, o recorte deste estudo estabeleceu a ação dos docentes nas práticas avaliativas.

Diante do exposto acima, a pesquisadora definiu-se como objetivo verificar se a ação que os professores que trabalham em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico, se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações.

A justificativa do tema se faz pela importância da abordagem de tópicos como avaliação e os efeitos decorrentes de todo o processo educacional. É ciente que a aprovação e a retenção dos discentes são decididas pelos docentes. Esta ação repercute não somente na vida dos alunos, mas também, de toda uma rede que eles estão conectados.

Posteriormente, devido à relevância do tema, identificaram-se alguns teóricos que abordavam numa perspectiva sistêmica as práticas avaliativas exercidas pelos docentes, a exemplo, cita-se, Perrenoud (1999) que apresenta a avaliação como o centro de todo o processo educacional.

Notadamente, constata-se a necessidade de novas pesquisas que relacionem o novo paradigma da ciência e as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes, buscando assim, respostas que contribuem para mudanças no processo de avaliação.

Paradigma Tradicional

Os pensadores da idade moderna apresentam o paradigma da simplicidade – também conhecido tradicional - como a interpretação e análise fragmentada do ser humano e do meio que o envolve. Isso inclui aspectos físicos, biológicos, geográficos e sociais, inserindo o homem, a natureza, e o próprio sistema planetário.

Vasconcellos (2006) afirma que o paradigma tradicional se diferencia em três dimensões: simplicidade, estabilidade e objetividade. De acordo com a autora, o pressuposto da simplicidade separa o mundo complexo em partes. Tal dimensão retira o objeto de estudo dos contextos que o envolvem, trazendo prejuízos no entendimento das relações ocorridas entre o objeto e o todo.

No que tange à especialização do âmbito do conhecimento, observa-se que o trabalho é realizado de acordo com a absorção sistemática conquistada e é executada de forma isolada. Não é apresentado espaço perante tais especialistas para compartilhamento e associação com outros profissionais, o que permitiria a ocorrência da transdisciplinaridade.

De acordo com Morin (2005), a especialização retira um objeto de um campo dado, abandona suas conexões com seu meio, colocando em um aspecto conceitual abstrato que é o da disciplina compartimentada, rompendo assim com a sistematicidade -a associação de uma parte com o todo – e a multidimensionalidade dos fenômenos.

Paradigma Sistêmico

Primeiramente, busca-se a compreensão do que vem a ser a palavra sistema. Isto se torna compreensível devido à necessidade de entender a diferença entre um aglomerado de itens e a definição que envolve as características sistêmicas. Segundo Vasconcellos (2006), uma das características determinantes de um sistema é possuir um caráter de totalidade ou globalidade.

O pensamento sistêmico surge no século XX, após as propostas apresentadas por Ludwing Von Bertalanffy. O biólogo apresenta como ideal o abandono da prática do reducionismo e do fragmentar na busca de encontrar uma maneira unificada de fazer ciência.

Maturana e Varela (1997), por sua vez, afirmam que uma visão sistêmica do mundo não fica limitada as ações de valor científico, porém, envolve vários aspectos, incluindo o âmbito social, havendo um contexto mais abrangente da vida do sujeito.

Vasconcellos (2006) apresenta o pensamento sistêmico como um novo paradigma da ciência, porque, segundo a autora, o pensar sistêmico consiste no pensamento complexo, instável e intersubjetivo.

Avaliação no contexto do paradigma tradicional e sistêmico

De acordo com Behrens (2005, p. 46), a avaliação, na prática educacional tradicional “[...]contempla questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão, buscam respostas prontas[...]”. A direção proposta pela autora mostra que a função é classificar, referenciando modelos aceitáveis, com fundamento nos padrões historicamente consagrados.

Já no pensamento sistêmico aplicado à educação, e isto inclui as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes, necessita que ocorra o abandono de uma visão fragmentada e busque uma visão de totalidade, substituindo o compartimentado para o integrado, do desarticulado para o articulado, da descontinuidade para a continuidade.

Para que proceda a transição do tradicional ao sistêmico, torna-se necessário, inicialmente, que ocorra investimento da Secretaria Municipal de Educação na formação continuada aos docentes sobre a abordagem do novo paradigma da ciência, o sistêmico. Posteriormente, que a própria SME, ofereça um suporte estrutural na execução de práticas metodológicas visando à contextualização, integração das disciplinas e envolvimento de todos os sujeitos participantes no processo ensino-aprendizagem.

Encaminhamentos Metodológicos

Do que trata sobre a natureza, realizou-se a pesquisa de campo com abordagem qualitativa. O universo deste estudo abrangeu a Cidade do Rio de Janeiro. Isso porque, buscou-se realizar a pesquisa em uma escola de cada região ou zona que se divide a cidade. Dentro dessas escolas, o grupo investigado foram os docentes desses estabelecimentos de ensino.

Em relação ao tamanho da amostra, definiu-se o grupo pesquisado em 32 docentes que lecionavam no sétimo ano. Determinou-se desta forma, pois cada ano do Ensino Fundamental II apresenta 8 disciplinas escolares.

No que tange à escolha das quatro escolas dentro das regiões que dividem a Cidade do Rio de Janeiro, seguiu-se o pressuposto de buscar diferentes características sociais e

econômicas do público trabalhado pelos docentes. Elas se encontram em quatro áreas geográficas da cidade: Norte, Sul, Central e Oeste.

Na recolha de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, e antes da aplicação aos docentes, a presente pesquisa teve autorização do Comitê de Ética.²

Após a coleta de dados, empregou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) como técnica de análise dos dados. Conforme a autora, a análise de conteúdo, caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza diretrizes sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens.

As etapas da técnica apresentada por Bardin (2011) são estabelecidas em três fases: 1) pré-análise - fase de organização e sistematizar as ideias iniciais, 2) exploração do material - operações de codificação e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, estruturam-se as ideias iniciais apresentadas pelo quadro referencial teórico e constituem indicadores para a interpretação das informações obtidas. Transcrevem-se as entrevistas realizadas e faz-se uma leitura geral do material colhido para análise.

Na segunda fase, recorta-se o texto obtido em unidades de registro, que são os parágrafos de cada entrevista. Após isso, identificam-se as palavras-chave e realiza-se o resumo para execução das categorias. Das categorias iniciais formam-se as secundárias, e depois as finais.

Na terceira fase, tratam-se os resultados, as inferências e as interpretações de todo conteúdo exposto ou encoberto que encontrar no material apurado.

Resultados

Os resultados foram obtidos seguindo o pressuposto teórico de Bardin (2011). Com isso, iniciou-se com a formação das categorias iniciais, que são as primeiras impressões acerca do material colhido. Veja grelha 1:

Grelha 1- Formação das categorias iniciais

PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	SÍNTESE ³	CATEGORIAS INICIAS
De que forma você seleciona o conteúdo para avaliar os discentes no período bimestral?	Todo conteúdo apresentado no bimestre que tenha um valor significativo e importante é cobrado pelos docentes, seguindo a SME.	1ª - A seleção de importância do conteúdo para avaliação.
Antes de finalizar os resultados das avaliações, ocorre a possibilidade de	Mostrou-se como uma ação complexa e difícil de ser	2ª - A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.

² Concedida pelo registro do número do CAAE 62551516.2.0000.5284

³ Vale mencionar que a síntese foi elaborada a partir da associação e interpretação das palavras-chave retiradas das respostas das entrevistas dos docentes, seguindo a abordagem teórica de Bardin (2011).

contextualizar cada aluno no que tange a aspectos culturais, sociais e físicos?	desenvolvida pelos docentes, antes de finalizar as avaliações.	
Ao avaliar seu aluno, você utiliza algum método específico do processo avaliativo que já existe, ou pressupõe a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação? Explique.	O método tradicional é utilizado pelos docentes e não há a pressuposição da possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.	3ª - A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.
Você acredita que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes? Justifique:	Influenciam na aprendizagem, pois, não há como separar o físico das emoções.	4ª - A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes.
Caso seja afirmativa sua resposta à pergunta anterior, você pode acrescentar se há alguma mudança nas suas avaliações devido a essa ciência?	Possibilidade de reforço de conteúdos e não a mudança nas avaliações.	5ª - O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Após a elaboração das categorias iniciais, houve a aglutinação e a formação de duas categorias intermediárias. A primeira categoria intermediária formou-se pela primeira e terceira. Veja grelha 2:

Grelha 2 - Primeira categoria intermediária

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR
A seleção de importância do conteúdo para avaliação.	Mostra de que forma os docentes selecionam o conteúdo no período bimestral. Fundado no princípio da simplicidade segundo Morin (2005) e da descontextualização de acordo com Vasconcellos (2006).
A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.	Descreve se os docentes pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação. Fundamentado pelo pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).

1ª categoria intermediária - Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Diante da análise a respeito dos procedimentos metodológicos estabelecidos, verificou-se que os docentes recebem as diretrizes do conteúdo que precisam ser desenvolvido no período anual. Com isso, eles demonstraram que ficam limitados a selecionar elementos sistemáticos que não sejam direcionados pelo programa da Secretaria Municipal de Educação.

E3: “O conteúdo é sempre direcionado pela SME, a gente faz o conteúdo deles...”
E:11: “A gente tem a apostila, o livro didático, trabalhar a produção textual com os alunos para a prova que a SME envia, além de realizar projetos que desenvolvam a leitura...”

Ainda nesse contexto, mostrou-se que os docentes não pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade que cada avaliação pode desenvolver. Os entrevistados afirmaram que:

E5: “Normalmente, eu trabalho com provas testes e utiliza o método tradicional.”
E7: “Utilizo o método tradicional na realização de provas do conteúdo que eu passei durante aquele bimestre e dou pontuação para cada trabalho executado na sala e aqueles que eles trazem de casa né.”

Diante da obtenção dos resultados obtidos na formação da primeira categoria intermediária, pode-se inferir que os docentes, nas suas práticas pedagógicas, seguem o paradigma simplificador, sendo direcionados por uma práxis que não visualiza o processo educacional como um todo. Isto ocorre, porque apesar da rede municipal do Rio de Janeiro

utilizar o conceito global, os docentes continuam trabalhando de forma tradicional, tanto pelo desconhecimento do pensamento sistêmico, quanto da não existência de diretrizes da Secretaria Municipal de Educação na execução de práticas avaliativas formativas.

Consequentemente, o olhar dos resultados das avaliações obtidas pelos mesmos, reduz a resultados estanques e pontuais. Segundo Morin (2005), a simplicidade só vê o uno ou o múltiplo, não permitindo que entenda que o uno pode ser no mesmo momento múltiplo.

No que tange a segunda categoria intermediária, procedeu-se pela união da segunda, quarta e quinta categorias iniciais. De acordo com a grelha 3:

Grelha 3-Segunda categoria intermediária

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR
A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.	Referencia se há contextualização dos discentes pelos docentes no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Fundado no pressuposto da complexidade de acordo com Morin (2005).
A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes.	Indica sobre a perspectiva dos docentes se condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin(2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos(2006).
O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.	Relata se ocorre mudança de procedimentos dos processos avaliativos pelos docentes devido às condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin (2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).
2ª categoria intermediária - Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos.	

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Na análise acerca das abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos, percebeu-se que, ao finalizar os resultados das avaliações, não ocorre a possibilidade de contextualizar os alunos no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Isso pode ser visto pelas respostas dos entrevistados:

E2: “É muito complicado né, ...”
E7: “Realmente isso não é viável pela quantidade de alunos que nós temos nas salas de aula.”

Dentro da abrangência da mesma categoria, observou-se que os docentes demonstraram que acreditam que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Verifique as respostas dos professores:

E1: “Sim eu acredito que sim ...”
E10: “Acho que sim... Acho que sim, ideal se tiver condições, se for necessário procurar médico e nem ir trabalhar...”

No que tange ao próximo conceito norteador desta categoria, constatou-se que os professores não estabeleceram mudança de procedimentos dos processos avaliativos, apesar de demonstrarem terem ciência que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino, influenciam na aprendizagem dos discentes. Mostram-se pelas seguintes falas:

E1: “Se eu não estava muito bem... Eu procuro repetir o conteúdo, não a avaliação.”

E3: “Eu não altero a avaliação, eu repito o conteúdo. Quando eu vejo que o negócio não foi bem... Eu volto ao conteúdo para melhorar... A gente sente que naquele dia a matéria não chegou neles.”

De acordo com a análise, na segunda categoria intermediária, pôde-se depreender que os docentes, ao finalizar suas práticas avaliativas, não contextualizam os alunos no que trata aos aspectos culturais, sociais e físicos, tendo assim, a visão de uma parte e não do todo do processo educacional.

Do que aborda sobre a opinião dos docentes em relação às condições físicas e/ou emocionais vividas por eles no período do ensino influenciar na aprendizagem dos discentes, mostrou-se que tais condições interferem no aprender dos alunos. Entretanto, verificou-se que os docentes não alterariam suas práticas avaliativas devido a esta ciência. Com isso, é possível deduzir que os professores não compreendem o que venha a ser o pensamento complexo.

Segundo Morin (2005), o pensamento complexo não rejeita de nenhuma forma a ordem, o determinismo e a clareza, porém, julga incompletos, não podendo programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação. Tal pensamento apresenta, ainda de acordo com o autor, uma realidade modificável e que o novo pode aparecer e de que não se pode evitar.

As categorias iniciais e intermediárias foram elaboradas com o objetivo de respaldar as interpretações e inferir os resultados. Desta forma, elas contribuíram na formação de uma base na construção da categoria final. Consequentemente, a categoria final representa a síntese do aparato das significações, identificadas no transcorrer da análise dos dados do estudo. Dentro desta análise, a formação final da categoria denominou-se: “A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos.”

A categoria final constituiu-se da associação e interpretação das categorias intermediárias. Veja grelha 4:

Grelha 4 - Categoria final

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CONCEITO NORTEADOR
Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos.	Verifica se ações metodológicas dos docentes estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006)
Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos.	Identifica se os docentes possuem conhecimento sobre o pensamento sistêmico e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006)

Categoria final: A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Diante da análise dos entrevistados, identificaram-se as seguintes ações metodológicas desenvolvidas pelos docentes: a seleção de conteúdos de forma direcionada; a ausência da contextualização dos discentes no que tange aos aspectos culturais, físicos e sociais; a utilização

e repetição de métodos já utilizados e de forma tradicional; a falta de pressupor a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação; a consciência que condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes, no entanto, mantém os mesmos procedimentos nos processos avaliativos.

Desta forma, tornou-se evidente que os docentes seguem o paradigma tradicional da ciência em suas práticas avaliativas, no qual se encontram os pressupostos apresentados por Vasconcellos (2006), da simplicidade, estabilidade e objetividade.

Considerações finais

De acordo com os resultados, mostrou-se que os docentes, desconhecem os pressupostos do pensamento sistêmico e, por conseguinte, suas práticas pedagógicas, não estão conforme os ditos deste novo paradigma da ciência.

Conforme os dados, os professores trabalham de forma descontextualizada, utilizando-se de métodos tradicionais existentes e desenvolvendo práticas metodológicas conforme o pressuposto da simplicidade o qual prioriza a relação causa e efeito, desconsiderando assim, a necessidade da contextualização e da pertinência daquilo que é trabalhado no processo formativo; o da estabilidade, que tem sua base, o mundo como algo pronto e acabado, desconsiderando assim, as possibilidades do devir e por último o pressuposto da objetividade, o qual associado à atitude simplificadora e reducionista, que o mundo para ser conhecido deve ser abordado de forma unicamente racional.

Essa tônica discursiva conota que os entrevistados das escolas pesquisadas não têm conhecimento epistemológico e teórico sobre o novo paradigma da ciência, o sistêmico. Ademais, verificou-se ainda, que devido a tal desconhecimento, os processos avaliativos são influenciados pelo paradigma cartesiano, desencadeando resultados fragmentados e estanques.

Os resultados mostraram um modelo de educação alicerçado no paradigma tradicional, com base na racionalidade, na quantificação. A metodologia aplicada encontra-se na aula expositiva via transmissão e repasse, cuja ênfase está na memorização e na reprodução daquilo é ensinado. A avaliação é de natureza somativa priorizando apenas o resultado, e realizada por meio de testes, provas, trabalhos e tarefas, cujo propósito é o de verificação da capacidade de memorização e reprodução do conteúdo.

Diante desta realidade, recomenda-se à Secretaria Municipal de Educação a formação continuada aos docentes, que trate do avanço da ciência e da emergência de um novo paradigma,



trazendo informações e suporte paradigmático-epistemológico-teórico para novas concepções sobre o processo avaliativo e, conseqüentemente uma nova prática.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

KUHN, S. T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 16.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MATURANA, R. H; VARELA, F. J. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 2008.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2006.

AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sandra Regina D' Antonio Verrengia ¹

Pedro Gabriel Papa Torelli ²

Wellington Rodrigues Emídio ³

Resumo

Sendo a avaliação algo essencial e indissociável da prática educativa, uma vez que, por meio dela, se pode repensar e reestruturar o processo de ensino de matemática de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos, pensar a respeito das concepções que influenciam o ato de se avaliar, bem como do impacto dessas concepções no processo de ensino e aprendizagem de matemática torna-se primordial. Desse modo, este trabalho tem por objetivo discutir a influência dessas concepções no processo de ensino da Matemática apontando novas formas de se pensar e estruturar o ato avaliativo. Os dados apresentados são referentes à pesquisa bibliográfica realizada, bem como a aplicação, observação, correção e análise de instrumentos avaliativos implementados durante a realização do Estágio Supervisionado III realizado no segundo semestre de 2018 no quarto ano da licenciatura em uma escola pública do município de Maringá - PR. Os resultados apresentados mostram que se faz necessária a reflexão acerca de novos métodos de avaliação de modo que os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes em sala de aula possam fornecer aos discentes condições de apropriar-se do conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva apoiada nos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Matemática. Concepções de Matemática. Avaliação. Ensino Médio.

EVALUATION IN MATHEMATICS: A REFLECTION FROM THE REALITY OF THE SUPERVISED STAGE

Abstract

Since the evaluation is something essential and inseparable from the educational practice, once it is possible to rethink and restructure the process of teaching mathematics in order to favor students' learning, to think about the conceptions that influence the act to evaluate, as well as the impact of these conceptions in the process of teaching and learning mathematics becomes paramount. Thus, this work aims to discuss the influence of these conceptions in the teaching process of mathematics pointing out new ways of thinking and structuring the evaluation act. The data presented refer to the bibliographic research carried out, as well as the application, observation, correction and analysis of evaluation instruments implemented during the Supervised Stage III held in the second half of 2018 in the fourth year of the degree in a public school in the city of Maringá - PR. The results show that it is necessary to reflect on new methods of evaluation so that the evaluation instruments used by teachers in the classroom can provide the students with the conditions to appropriate knowledge from their own cognitive activity supported by the contents mathematicians worked in the classroom.

Keywords: Mathematics Education. Concepts of Mathematics. Evaluation. High school.

Introdução

¹

² Universidade Estadual de Maringá. pgptorelli@gmail.com

³ Universidade Estadual de Maringá. ra77910@uem.br

A avaliação é, sem dúvida, algo indissociável a prática educativa e essencial a ela, pois fornece ao professor informações relevantes quanto ao progresso ou não de seus alunos, com relação às expectativas e objetivos traçados no início de seu trabalho; possibilita o repensar a respeito das ações e práticas pedagógicas escolhidas pelo docente; bem como permite aos estudantes a oportunidade de, a partir de seu desempenho, verificar se existem lacunas em seu aprendizado concedendo-lhes a chance de, não só, estarem atentos a elas, como também minimizá-las ou até mesmo saná-las a partir da interação com o professor e com seus pares.

No entanto, quando olhamos para a prática de sala de aula percebemos que, longe de se constituir como um instrumento de reflexão a respeito da prática docente, sendo capaz de gerar mudanças significativas na forma como os discentes a encaram e a descrevem, a avaliação continua a ser seletiva e exclusiva. Especialmente quando se trata do ensino de Matemática, servindo apenas para selecionar, classificar, rotular, controlar e dar subsídios ao professor para, muitas vezes, decidir a trajetória escolar de seus alunos (BURIASCO, 1999).

Para Pavanello e Nogueira (2006), as decisões a respeito da avaliação alicerçam-se nas concepções que os professores têm com relação à Matemática. Dessa forma, nesse trabalho procuraremos discutir a influência dessas concepções no processo de ensino de Matemática a partir das práticas de avaliação observadas durante o período de Estágio Supervisionado em turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

Concepções Matemáticas: algumas considerações sobre avaliação

De acordo com Caraça (1999, *apud* PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006), há pelos menos duas formas de se conceber a Matemática: como um conhecimento pronto, acabado e harmonioso em que os diferentes assuntos tratados nessa Ciência relacionam-se logicamente e se desenvolvem de maneira progressiva e ordenada; ou como uma Ciência em que se procura entender como o conhecimento matemático foi sendo elaborado no decorrer da História, bem como o que influenciou tal elaboração.

Segundo a primeira vertente, a ótica de consolidação da Matemática como um conhecimento com fim em si mesmo leva-nos a pensar tal Ciência como algo finito e já consolidado, conduzindo a processos de pensamento puramente mecânicos em que os procedimentos seriam o foco principal. Já, a segunda vertente – a de uma Matemática construída historicamente ao longo do tempo, sendo fruto das elaborações humanas – nos conduz a refletir a respeito de uma Ciência viva e em construção, na qual reflexões, dúvidas,

hesitações, contradições e erros fazem parte de seu constructo, nesse sentido o foco está na consolidação e construção de conceitos, não apenas nos procedimentos.

De acordo com Pavanello e Nogueira (2006, p. 32):

Optando-se pelo primeiro dos paradigmas anteriormente descritos, concebe-se a matemática como um produto e, portanto, o *fazer matemática* tem como objetivo o seu avanço enquanto ciência, atrelado à busca de *novos* resultados nesse campo do conhecimento.

Enquanto que o segundo paradigma nos leva a pensar:

[...] a matemática constituída, tanto pelos próprios meios de produção do conhecimento (conjecturar, intuir, representar, estimar, simular, modelar, propor e resolver problemas) como pelos resultados desse processo (conceitos, regras, princípios, algoritmos, teoremas). Deriva dessa opção conceber-se o *fazer matemática* como realizar atividades lógico-matemáticas que permitam estabelecer relações matemáticas em situações que surgem da realidade em que se está inserido (PAVANELLO E NOGUEIRA, 2006, p. 32).

Assim, antes de refletirmos a respeito da avaliação sob essas duas vertentes, temos de pensar o que rege o processo de ensino e de aprendizagem segundo essas perspectivas. Para aqueles que se familiarizam com a primeira concepção, há uma crença de que cabe aos matemáticos desenvolverem os conceitos e ao professor apresentá-los aos alunos, nesse caso, o ato de ensinar e aprender Matemática se reduz à transmissão dos conhecimentos elaborados, sem a necessidade de atividades contextualizadas, investigativas ou de situações problemas que possibilitem aos discentes pensar, buscar soluções para os problemas. Basta que os alunos memorizem e repitam os procedimentos apresentados pelo docente, até que consigam reproduzi-los, para que se conclua se os mesmos apresentam ou não domínio do conhecimento (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006).

Para os que consideram a Matemática como uma construção humana, proveniente das necessidades históricas e sociais presentes na realidade:

[...] o processo de ensinar/aprender matemática passa a ser concebido como aquele no qual o aprendiz constrói o conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva, atividade esta que se apoia nos conteúdos. Nesse sentido, o objetivo fundamental desse processo é garantir que o aprendiz elabore, desenvolva e construa estratégias que lhe permitam enfrentar novas situações-problema (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006).

A aprendizagem da Matemática segundo essa vertente torna professor e aluno responsáveis pelo ato de aprender e de ensinar. Não há, portanto, papel principal, mas sim, a consciência por parte do docente que sua função é a de estimular o discente a pensar, elaborar hipóteses, conjecturar, discutir com os colegas suas conjecturas, testá-las e validá-las, isto é, a

de estimular o aluno a encontrar a solução para os problemas ou situações matemáticas apresentadas. Nesse sentido, essa prática estimula os discentes a interagir com o professor e com seus pares. Revela também, a necessidade do trabalho com situações contextualizadas, sejam estas internas ou externas a Matemática.

De acordo com Pavanello e Nogueira (2006, p. 34), dever-se-ia haver uma posição intermediária entre ambas as concepções descritas haja vista que:

[...] a matemática não está apenas na mente do homem e nem apenas no mundo e seu ensino deve ser tal que, partindo daquilo que é observável, isto é, de situações problema contextualizadas, conduza o pensamento do aprendiz, paulatinamente, às abstrações características da matemática. Porque, apesar de ter sua origem nas coisas do mundo concreto, a matemática é constituída essencialmente de abstrações e generalizações.

Nesse sentido, o aprender/ensinar Matemática estaria diretamente relacionado ao ato de informar e de formar. Informar no sentido de se tornar ferramenta para a atuação diária do indivíduo no mundo e formar na condição de fornecer aos alunos subsídios que lhes possibilitem estruturar seu pensamento e tornar ágil seu raciocínio dedutivo (SANTALÓ, 1996 *apud* PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006).

Após discutir tais concepções podemos pensar a respeito das formas de avaliação segundo cada uma dessas vertentes e de sua implicação no ensino, visto que, não há como dissociá-las. Há aqui, portanto, duas formas de se pensar a avaliação. A avaliação classificatória e a avaliação formativa.

A avaliação classificatória ligada à primeira concepção apresentada a respeito da Matemática é, sem dúvida, a mais utilizada em sala de aula. Tal avaliação segue os parâmetros da aplicação direta de procedimentos, do emprego imediato de fórmulas e de questões que reforçam o ato de efetuar e calcular. Segundo Pavanello e Nogueira (2006, p. 36-37), esse é um tipo de avaliação “que não só seleciona os estudantes, mas os compara entre si e os destina a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas”. Ideia corroborada por Buriasco (1999), para a autora tal concepção de avaliação

[...] tem servido para selecionar, classificar, rotular, controlar e, através dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno. Na maioria das vezes, os alunos são estimulados a se dedicarem a uma memorização desarticulada e que, por sua falta de sentido, tende a desaparecer logo após as sessões de avaliação do rendimento escolar.

A avaliação formativa delimitada a partir da segunda concepção a respeito da Matemática procura unificar os processos de ensino e aprendizagem. Seu objetivo é o de ajudar o docente a compreender o processo de pensamento do aluno face a uma dada situação proposta.

Seu foco não está, portanto, no erro como algo que nivela ou classifica, mas assume o erro como fonte de interpretação e compreensão dos processos mentais dos discentes. Desse modo, o erro deixa de ter uma função contabilística – quanto mais erros, maior a sanção – e passa a constituir-se como uma poderosa fonte de informação, quer para o professor, quer para o próprio aluno (SANTOS, 2008).

Para Borges (2008, p. 86), de acordo com essa concepção de avaliação

[...] o professor deverá trabalhar como um mediador no processo de edificação do conhecimento dos alunos. Sua ação no âmbito pedagógico deverá estar voltada para o entendimento dos processos sociocognitivos dos estudantes, procurando estabelecer uma ligação entre os diversos fatores que constituem esses processos, como as experiências sociais dos alunos e a vivência cultural trazida por eles.

Ainda de acordo com o autor, “ao conceber a avaliação como mediação da aprendizagem nega-se o fato de que o aluno deva simplesmente fazer ou repetir tarefas para que ocorra a construção de seus conhecimentos” (p. 86).

Nesse sentido, pensar a respeito do ato de se avaliar requer pensar acerca das concepções que temos a respeito da Matemática, pois serão esses pressupostos que nortearão nossa ação docente em sala de aula, bem como que delimitarão as formas de avaliar e pensar a respeito da avaliação.

Pensando as práticas avaliativas a partir do Estágio Supervisionado

O período de Estágio Supervisionado é, para o licenciando, essencial a fim de que este se prepare para, em um futuro próximo, lecionar na Educação Básica. Essa disciplina permite ao aluno-mestre experiências que possibilitam a reflexão e a construção de sua identidade profissional, permitindo também ao futuro docente a familiarização com o ambiente escolar e com a sala de aula. Ainda durante o período de Estágio Supervisionado, o licenciando tem a possibilidade de avaliar as práticas de ensino e de aprendizagem vivenciadas, aproveitando as que julga serem pertinentes/significativas e modificando ou adaptando as que podem ser aperfeiçoadas. É também durante esse período da graduação é que o aluno-mestre é convidado a refletir sobre a avaliação.

Menino (2004) descreve três instrumentos que proporcionam à avaliação um caráter mais dinâmico e significativo ao aluno, faz também menção às formas como esses instrumentos podem ser utilizados pelo professor em sala de aula. Tais avaliações assumem um papel mais dinâmico em que tanto docente como discente, podem refletir a respeito do processo de ensino e de aprendizagem pautados nos resultados qualitativos dessas avaliações.

O teste em duas fases, proposto por Menino (2004), é realizado em dois momentos distintos: a primeira fase é realizada em sala de aula com tempo limitado; a segunda fase possui um caráter diferenciado sendo realizada num período de tempo mais alargado, normalmente uma semana. Após a primeira fase, o professor avalia previamente a produção apresentada, classificando os erros e orientando o aluno em forma de apontamentos que devem ser claros a ponto de fazer com que o discente tenha a oportunidade de refletir, analisar e retomar conceitos.

A diferença primordial entre uma avaliação escrita e a avaliação em duas fases está em seu objetivo central *o aprendizado do aluno*, visto que tanto na primeira fase – a de análise e observações realizadas pelo professor; quanto na segunda fase – em que, com base nas orientações realizadas pelo docente, o aluno tem a possibilidade de pesquisar informações que o auxiliem a superar suas dificuldades buscando ajuda do professor sempre que achar conveniente, o foco está na compreensão do aluno, isto é na aprendizagem.

Esse tipo de avaliação denota um caráter diferente ao erro, sendo esse a motivação para superação de dificuldades, seja do discente com relação a conceitos estudados, seja do docente com relação a forma de tratar esses conceitos. Ao final, como esperado, o professor deve atribuir uma classificação perante a avaliação, levando em conta a primeira e segunda fases e a evolução entre elas.

Já o relatório escrito, conforme aponta Menino (2004, *apud* VARANDAS, 2000), é uma produção na qual o aluno descreve, analisa e critica uma dada situação posta pelo professor referente a algum conceito trabalhado. Este tipo de avaliação oferece ao discente a possibilidade do registro de seu pensamento, bem como a articulação de ideias, ao mesmo tempo em que possibilita a crítica sobre os processos utilizados.

Há ainda a possibilidade de agrupar diversos trabalhos produzidos pelos discentes no decorrer de um período em forma de portfólio. Neste, em comum acordo entre professor e alunos, compõe-se uma coleção de trabalhos que ambos julguem importantes durante o processo de aprendizagem. Ao optar pelo portfólio o professor terá fornecer aos alunos algumas indicações que conduzam ao desenvolvimento de diversos níveis de reflexão: documentação (escolhi este trabalho porque...); comparação (este trabalho enriquece o meu portfólio porque...); e integração (meu dossiê revela um progresso porque...) (MENINO, 2004 *apud* LAMBDIN e WALKER, 1994).

Assim, o foco não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao produzi-lo, sob os olhos da avaliação reflexiva. Uma coleção sistematizada intencional de trabalhos dos

estudantes que conta um pouco da história do seu esforço, progresso e das suas realizações nas aulas de Matemática, durante certo período de tempo (BONA e BASSO, 2013).

Encaminhamento Metodológico

Com base nos pressupostos sobre as formas de avaliação e tendo em vista o uso de uma pesquisa qualitativa baseada em princípios da análise de conteúdo⁴, selecionamos algumas questões presentes em avaliações⁵ aplicadas durante o período de regência no Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2018. Tais avaliações foram aplicadas em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola do município de Maringá no Paraná - turma em que ocorreram as regências. As questões apresentadas foram elaboradas pelos licenciandos sob a orientação do professor titular da turma na qual o estágio realizou-se. Cabe, contudo ressaltar, que tanto a prática desenvolvida pelos estagiários em sala de aula, quanto os instrumentos de avaliação aplicados aos discentes não foram pensados e/ou elaborados de forma autônoma pelos estagiários, mas sim seguindo estritamente as regras estabelecidas pelo professor titular.

Pretende-se com estas questões apresentar as experiências vivenciadas, destacando pontos positivos e negativos a serem considerados.

Resultados

Em uma das avaliações aplicadas, foi proposto o exercício a seguir: “*Resolva a equação modular $|2x + 8| = 2$* ”. Ao término da resolução um dos alunos indicou como resposta o conjunto solução $S = \left\{-\frac{6}{2}, -\frac{10}{2}\right\}$. Tal resposta não contempla o resultado inteiro $S = \{-3, -5\}$, tendo em vista que ambas as frações poderiam ser simplificadas. Porém, não poderia ser considerada incorreta. Contudo, a questão fora considerada errada pelo professor titular, pois segundo sua afirmação não há como se considerar correta uma resolução na qual o discente não consiga simplificar uma simples fração. Nesse caso, mesmo contrariados tivemos que zerar a questão, pois essa foi a determinação do professor.

Na situação elencada acima, o erro não é considerado como algo que possibilita o desenvolvimento do aluno, permitindo que ultrapasse suas dificuldades e a correção do

⁴ Conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens referindo-se ao estudo dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, tanto quanto dos manifestos (BARDIN, 1977).

⁵ Os instrumentos de avaliação analisados são provas e trabalho.

professor não valoriza o conhecimento que o aluno possui, haja vista que o discente atingiu o objetivo proposto para a questão – desenvolvendo corretamente todas as passagens da equação modular de acordo com o conteúdo visto em sala.

Para Buriasco (1999, p. 23), o importante não é o resultado, pronto e acabado, mas as considerações que acompanham o trabalho da escola nas diferentes fases, levando-se em conta a seguinte questão: “se avalia o importante ou se transforma em importante o que se avalia?”

A questão a seguir foi adaptada de um vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa e proposta sob a escrita: “*Em um telefone residencial, a conta mensal para as ligações locais é dada por uma função do tipo $y = ax + b$, em que x é o número de chamadas mensais e y é o total a ser pago, em reais. No mês de abril, ocorreram 20 chamadas e a conta mensal foi de 50 reais. Já no mês de maio, ocorreram 30 chamadas, e a conta mensal foi de 75 reais. Qual total a ser pago no mês com 50 chamadas?*”.

Na questão acima há preocupação em contextualizar o conceito de função afim a partir de uma possível aplicação, mostrando ao aluno que o tema em questão está presente em sua realidade. Era esperado que os discentes utilizassem os dados fornecidos pelo exercício e obtivessem a resposta a partir da lei da função afim encontrada, porém, um aluno respondeu o exercício utilizando o conceito de regra de três simples, minimizando o volume de cálculos e fornecendo o valor correto para o exercício proposto. Tal questão, fora também considerada incorreta pelo professor titular e, sua justificativa para zerar tal questão foi a de que o aluno não utilizou do conceito de função apresentado em sala para encontrar a resposta. Mesmo após argumentarmos com o docente que, apesar do aluno utilizar outro caminho encontrara a resposta correta e, por isso, não poderíamos zerar a questão, o mesmo notou a divergência de pensamentos a respeito da questão e não permitiu que continuássemos a correção.

Claramente, no exercício proposto não é expressa a necessidade do aluno em utilizar o conceito de função afim e a resolução a partir da regra de três evidencia que o discente estabeleceu relações além das esperadas. A atitude do professor em desconsiderar a resolução demonstra uma afinidade com a primeira vertente sobre o conceito de Matemática definida por Pavanello e Nogueira (2006), limitando a criatividade do aluno ao se deparar com um problema matemático. Tal postura, não incorpora também outras formas de avaliação como as descritas por Menino (2004). Em tal situação, o professor poderia valer-se de um relatório escrito no qual o aluno poderia descrever seu pensamento e, a partir de perguntas elaboradas pelo docente, relacionar seu raciocínio ao conteúdo estudado em sala.

Em meio a um dos trabalhos avaliativos, realizado individualmente, constava a seguinte questão: “Resolva a equação modular $|x^2 + 3x - 2| = 2$ ”. O método de resolução de um dos alunos foi o esperado: analisou todos os casos e resolveu as equações resultantes utilizando a fórmula de Bháskara, encontrando dois conjuntos soluções S_1 e S_2 . Então, apresentou como solução final um conjunto $S = S_1 \cup S_2$. Em um dos cálculos realizados pelo discente há o seguinte erro: $-3+5=8$. Isso acarretou um elemento incorreto no conjunto solução. A orientação do professor foi a de que zerássemos a questão devido ao erro cometido pelo aluno.

É possível perceber que durante as experiências escolares o professor é aquele que aponta erros e acertos e transforma informações em conceitos classificatórios. Para Buriasco (1999), é preciso distinguir entre os erros gerados por mera distração ou cansaço e o erro que revela uma maneira de conhecer. Tal exercício seria melhor explorado na proposta de um relatório escrito, pois neste contexto, o aluno poderia descrever sua linha de raciocínio, evidenciar pontos fortes e justificar sua resolução.

A partir da análise das questões avaliativas podemos perceber que a avaliação torna-se um momento desgostoso ao aluno, que causa desconforto por ser utilizada de forma punitiva.

Considerações finais

A partir das observações e da vivência no Estágio Supervisionado, pudemos refletir a respeito da dificuldade encontrada pelos alunos do Ensino Médio, no geral e, especificamente dos do 1º ano com relação à Matemática. Tal dificuldade proveniente das defasagens referentes a conceitos de matemática dos anos anteriores é, ao invés de minimizada, agravada pela forma com a qual o professor desempenha seu papel em sala de aula.

No caso específico das avaliações há que se ressaltar que essa é um instrumento apenas classificatório e, longe de desempenhar um papel formativo no qual há uma abertura para o diálogo e o estabelecimento de trocas interativas entre docente-discente e entre discentes que os levem a reflexão a respeito de seus erros e do papel importante que cada aluno desempenha em sala de aula. Essas apenas reforçam a figura autoritária do professor que tem nas mãos o poder de decidir qual questão será considerada correta ou não segundo seus pressupostos.

Assim, os resultados mostram que se faz necessário refletir a respeito de nossas próprias concepções a cerca da Matemática, bem como pensar em novos métodos de avaliação que possam possibilitar aos discentes a oportunidade de construir conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva apoiada nos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.



Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BORGES, Rosimeire *et al.* Avaliação: um momento privilegiado de estudo ou um acerto de contas? In: MENEZES *et al.* **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Viseu, 2008.

BONA, Aline da Silva de; BASSO, Marcos Vinicius de Azevedo. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. **Bolema**, v. 27, n. 46. p. 399 – 416, ago, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300005>. Acesso em janeiro, 2019.

BURIASCO, Regina, L. C. de. **Avaliação em Matemática**: Um estudo das respostas de alunos e professores. Marília: USP, 1999, 238 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Universidade Estadual Paulista, Marília: São Paulo, 1999.

DIAS, Sónia; SANTOS, Leonor. Por que razão é importante identificar e analisar os erros e dificuldades dos alunos? O feedback regulador. In: MENEZES *et al.* **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Viseu, 2008.

LAMBIDIN, D.; WALKER, V. Planning for classroom portfolio assessment. In: LAMBIDIN, D.; KEHLE, P; PRESTON, R. (Eds.), **Emphasis on Assessment, Readings from NCTM's School-Based Journals**. Virginia: N.C.T.M, 1994.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. In: MENEZES *et al.* **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Viseu, 2008.

MENINO, Hugo. **Instrumentos de Avaliação das aprendizagens em Matemática**: o uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico s. d. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/hugomenino.pdf>>. Acesso em: 05/08/2018.

VARANDAS, José Manuel. (Tese de Doutoramento). **Avaliação de investigações matemáticas**: uma Experiência. Universidade de Lisboa. Lisboa: APM, 2000.

PAVANELLO, Regina M; NOGUEIRA, Clélia, M. I. Avaliação em Matemática: algumas considerações. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, V. 17, n. 33, jan./abr., 2006.

UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO PELOS PARES *ONLINE* COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Vera Adriana Huang Azevedo Hypólito¹

Selma dos Santos Rosa²

Simone Luccas³

Resumo

Este estudo apresenta uma experiência de avaliação pelos pares com uma turma de alunos de Ensino Médio Técnico, em uma disciplina técnica. Os participantes foram 33 alunos do ensino médio técnico de uma escola técnica de Ourinhos, São Paulo. Em grupos, eles desenvolveram roteiros de projetos, posteriormente, avaliaram e comentaram o roteiro de outros grupos de pares a partir de rubricas definidas pelo professor. Para a submissão, avaliação e comentários dos trabalhos foi utilizado o software *Peergrade*. Após a implementação da avaliação pelos pares, os alunos (grupos), puderam rever os seus projetos. Eles também foram convidados a dar um depoimento sobre a experiência com a avaliação pelos pares. Os resultados revelaram que, após a avaliação realizada pelos pares, os alunos conseguiram aprimorar seus trabalhos, observando seus erros por meio do *feedback* recebido, considerando a experiência construtiva e a avaliação eficiente. Esses resultados sugerem que a avaliação pelos pares, em que os alunos experimentam tanto o papel do avaliador como do avaliado, pode auxiliar o processo de aprendizagem. Porém é importante observar que nem sempre o *feedback* foi feito com seriedade, sendo importante desenvolver e aprimorar esta experiência de avaliação com os alunos.

Palavras-chave: avaliação pelos pares; *feedback*; *Peergrade*; tecnologias digitais.

Abstract

The following study presents an experience of peer assessment performed by 33 Technical high school's students attending a technical discipline in a school located in Ourinhos - São Paulo. Working in groups, they prepared projects' scripts, subsequently, they evaluated and commented on each other scripts taking from the teacher's rubrics while using Peergrade software. After establishing peer assessment, the students/groups revised their projects. Then, they were invited to provide an interview about their experience with peer assessment. The results indicated that after all the process, the students were capable of upgrading their projects, as they took into account the feedback they got about their mistakes, also considering

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. verahypolito@gmail.com.

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. selmadossantosrosa@gmail.com.

³ Professora e vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. simoneluccas@uenp.edu.br.

the constructive experience and effectiveness evaluation. These results suggest that peer assessment may assist in the learning process because the students experience both roles: evaluator and evaluated. However, the feedback wasn't taken seriously in all cases; therefore, it is essential to develop and improve this type of evaluation with the students.

Keywords: *peer assessment; feedback; Peergrade; digital technologies.*

Introdução

A aprendizagem e a avaliação costumam ser tratadas como questões separadas, porém a avaliação deveria ser parte integral da experiência do aluno que está envolvido no processo de aquisição de conhecimento e não somente ao final das atividades (NG, 2014). A avaliação é um dos componentes básicos de todo currículo e tem grande influência na estratégia, motivação e resultados de aprendizagem, uma vez que o modo como os alunos entendem a avaliação pode determinar a forma como aprendem (SANTOS ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017).

Tradicionalmente a avaliação tem sido utilizada como instrumento de verificação, seleção e classificação – avaliação somativa – e seus resultados são pouco, ou quase nunca, utilizados no sentido de orientar a prática educativa (CASEIRO; GEBRAN, 2008). Hadji (2001) aponta que “aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender” (HADJI, 2001, p. 15) e que ela contribui para uma “boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)” (HADJI, 2001, p. 19).

O movimento de uma avaliação da aprendizagem, que tem o foco no professor como detentor do conhecimento e regulador da aprendizagem do aluno, em direção à Avaliação para a Aprendizagem (ApA), cujo foco é centrado no aluno, responsável por sua auto regulação e autonomia quanto ao aprendizado, traz as avaliações formativas e alternativas como recursos que contribuem para melhoria e otimização do processo didático como forma de apoiar as atividades de aprendizagem dos alunos (BOTA; TULBURE, 2015).

A ApA tem como princípios o compartilhamento de critérios de avaliação com os alunos, o desenvolvimento de diálogo e questionamentos em sala de aula, o *feedback* apropriado, a avaliação pelos pares e autoavaliação (SWAFFIELD, 2011).

Hovardas *et al* (2014) afirmam existir estudos no campo da avaliação que apontam para a importância das abordagens formativas no processo de aprendizagem, e uma estratégia apontada como sendo eficaz na melhoria dos resultados de aprendizagem, é a avaliação pelos

pares, pois permite que os alunos se envolvam, entendam os critérios de avaliação docente e reflitam sobre todo o processo de aprendizagem (LAI; HWANG, 2015).

A avaliação pelos pares pode ser realizada de forma tradicional, utilizando papel e caneta, porém irá demandar um grande esforço e tempo tanto por parte dos alunos quanto do professor. Esse trabalho pode ser minimizado através das tecnologias digitais que podem auxiliar o desenvolvimento desta estratégia avaliativa, promovendo maior interação e colaboração em um ambiente e interface amigável, não se limitando à escola e sala de aula.

A utilização de uma tecnologia digital permite motivar e envolver mais os alunos, uma vez que estão inseridos no mundo digital e as tecnologias fazem parte de seu cotidiano. Ainda, a ferramenta digital possibilita maior controle por parte do docente, que pode configurar o ambiente, prazos, distribuição de pares e acompanhar o desenvolvimento do processo de avaliação mais facilmente. Alrwuais, Wills e Wald (2018) afirmam que os alunos preferem avaliações digitais porque permitem um maior controle (acesso, confidencialidade) e tem interface amigável, além de serem mais rápidas e fáceis de utilizar em qualquer local e horário.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo utilizar a ApA e verificar a percepção dos alunos em relação ao *feedback* e à experiência com essa estratégia de avaliação por meio de trabalhos em grupos, com uma turma do 2º ano de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, São Paulo.

Avaliação pelos Pares

O termo Avaliação para a Aprendizagem surgiu dos estudos realizados pelo *Assessment Reform Group* (1999) que a define como um processo que é utilizado por docentes e alunos na busca por evidências da aprendizagem e na interpretação dessas evidências utilizando-as para saber em que ponto os alunos estão e o que devem fazer para atingirem o objetivo almejado. A ApA reconhece que os alunos são os únicos responsáveis por seu aprendizado, uma vez que ninguém pode fazer isso por eles. Esse é o motivo pelo qual deve-se informar os alunos a respeito seu desempenho e orientá-los sobre seus esforços. Esse envolvimento ativo em processos de avaliação ocorre, principalmente, por meio do *feedback* docente e também de seus pares (THE ASSESSMENT REFORM GROUP, 1999; MCDOWELL *et al*, 2011).

Assim, a avaliação pelos pares tem sido notada como uma potencial estratégia para engajar os alunos na construção de seu conhecimento e auto regulação (LAI; HWANG, 2015)

pois requer um maior envolvimento dos alunos em sua própria avaliação e aprendizado do que a avaliação docente exige (NG, 2014).

A Avaliação pelos Pares pode ser definida como uma estratégia de aprendizagem em que os alunos avaliam e/ou comentam o valor ou a qualidade do trabalho ou os resultados do desempenho de seus colegas que aprenderam com o mesmo conteúdo de aprendizagem (LAI; HWANG, 2015). Nela os alunos, chamados pares-avaliadores, avaliam o desempenho de seus colegas, chamados pares-avaliados, segundo critérios estabelecidos previamente, fornecendo *feedback*, que pode ser tanto qualitativo (na forma de comentários escritos ou verbais) como quantitativos (notas ou classificações), ou ambos (HOVARDAS; TSIVITANIDOU; ZACHARIA, 2014). Para orientar a avaliação e *feedback* dos alunos quando estão realizando uma avaliação pelos pares, são fornecidos *checklists* ou instrumentos de graduação (NG, 2014), chamados rubricas.

Uma rubrica contém critérios de avaliação, definições de qualidade para esses critérios em níveis específicos de realização e uma estratégia de pontuação. Os níveis consistem em uma falha e um ou mais sucessos. Para cada critério e cada nível, uma definição de qualidade é definida (SAKAMOTO, 2018, p. 400, tradução nossa).

Para realizar uma avaliação pelos pares os alunos precisam utilizar seus conhecimentos para revisar, esclarecer e adequar o trabalho dos outros. Desta forma, ela envolve ativamente os estudantes em novos conhecimentos, aprofundando e potencializando sua compreensão. Ainda, estimula a independência, criticidade e responsabilidade, uma vez que necessitam seguir critérios pré-estabelecidos que devem ser devidamente esclarecidos, precisos e justos nos *feedbacks* aos colegas (HOVARDAS; TSIVITANIDOU; ZACHARIA, 2014).

Encaminhamentos Metodológicos

Este estudo busca examinar a estratégia da avaliação pelos pares do ponto de vista dos alunos. Para observar a percepção dos alunos sobre a avaliação pelos pares conduzimos um experimento empírico com 33 alunos do 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) Informática para Internet, da Escola Técnica (Etec) de Ourinhos, São Paulo, em uma das disciplinas do eixo técnico.

Como atividade a ser avaliada, foi requisitado que os alunos desenvolvessem um roteiro para um vídeo em Stop Motion, de tema livre. O trabalho foi realizado em grupos, que foram organizados pelos próprios alunos. A professora esclareceu os alunos quanto à estrutura e os

roteiros deveriam ser postados na plataforma de avaliação por pares *Peergrade*. Após todos os grupos enviarem seus trabalhos, foi inicializada a etapa de avaliação pelos pares. Ao final, os grupos tiveram a oportunidade de revisar seus trabalhos a partir do *feedback* de seus colegas, antes de entregá-los ao professor. Ainda, foi requisitado um relato sobre a experiência aos grupos que consentissem participar desta pesquisa. Todos os grupos enviaram suas percepções via *email*, autorizando a análise dos dados.

O experimento

Como os alunos não tinham qualquer experiência com a avaliação pelos pares, optou-se por realizá-la em grupos. Cada grupo de 4 a 5 alunos possuía um responsável por submeter a atividade na plataforma *Peergrade* e, após o prazo de submissão de dois dias foi aberto o período de avaliação de 4 (quatro) dias. Para avaliarem os trabalhos dos pares, os integrantes do grupo deveriam se reunir e avaliar conjuntamente o trabalho de outros 3 (três) grupos, aleatoriamente distribuídos pelo software, de acordo com as rubricas definidas pela professora.

Uma rubrica de avaliação geralmente é composta por uma lista de critérios estabelecidos para uma tarefa e os níveis de realização associados a cada critério. Mais importante é que as rubricas podem orientar não somente a avaliação dos pares-avaliadores, mas o desenvolvimento e revisão do próprio trabalho dos pares-avaliados. Foram definidas 5 (cinco) rubricas, relativas à 1) estrutura do trabalho, 2) escrita, 3) apresentação da ideia (sinopse), 4) sequência do roteiro e 5) criatividade. As rubricas continham um pequeno texto explicativo, as três primeiras utilizaram escalas para avaliação (insatisfatório, parcialmente satisfatório, plenamente satisfatório), a quarta era uma rubrica de Sim/Não com a exigência de comentário explicando a escolha e a quinta rubrica exigia um comentário sobre a criatividade da atividade submetida. Ainda foi incorporada uma questão aberta para sugestões e/ou comentários para o grupo.

Após o período de avaliação, os grupos foram incentivados a verificar o resultado das avaliações de seus pares e, a partir desse *feedback*, revisar seus trabalhos antes de entregarem à professora. Posteriormente, foi realizada uma discussão sobre a experiência, na qual os alunos colocaram suas opiniões. A professora pediu que os grupos elaborassem um relato sobre a experiência de avaliação pelos pares realizada, que foi entregue via *email*.

A plataforma *Peergrade*

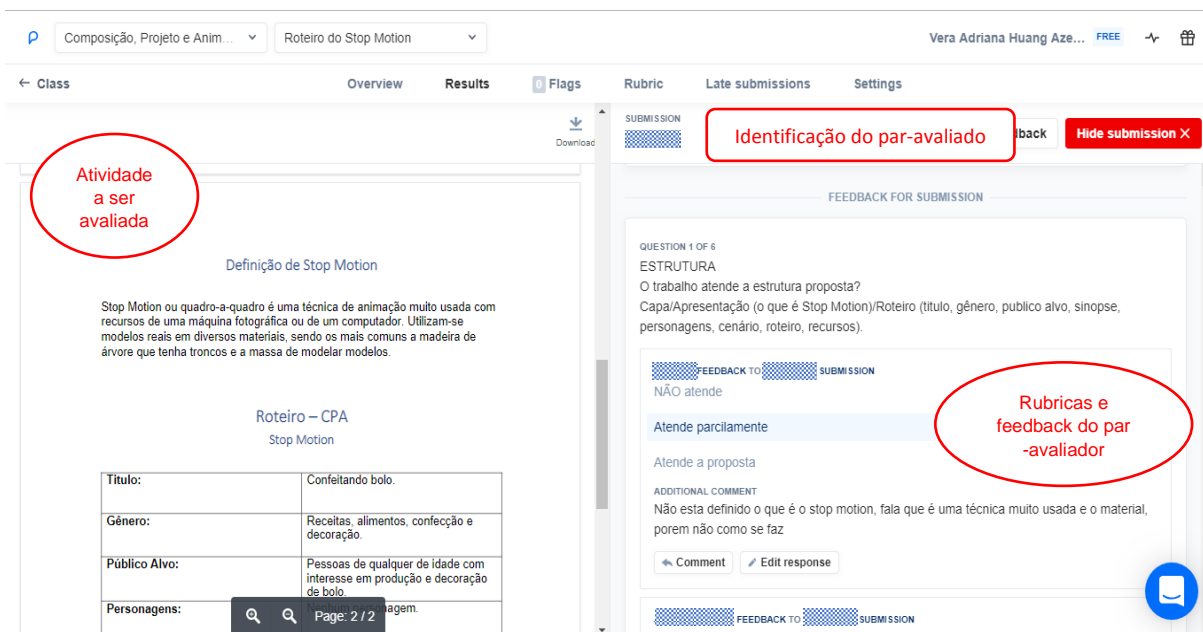
O *Peergrade* (<https://www.peergrade.io/>) é uma plataforma para desenvolvimento da avaliação pelos pares, que teve origem na Universidade Técnica da Dinamarca. Segundo o site a plataforma “[...] nasceu com a ideia de deixar os alunos participarem do processo de avaliação como forma de fornecer mais feedback e possibilidade de aprendizado a longo prazo” (PEERGRADE APS, 2019, tradução nossa).

O professor, ao acessar a plataforma, cria uma aula (*Class*) e uma tarefa e define um título e descrição da atividade ou faz o *upload* de um arquivo de orientações. Após a definição da tarefa, deve definir os detalhes de submissão, como: tipos de arquivos permitidos a serem enviados, grupos, *feedback*, se a submissão será individual ou grupal e quantas atividades cada par irá avaliar. O software ainda permite outras configurações como admitir que alunos que não enviaram trabalhos possam avaliar ou não; se a avaliação será anônima ou não, entre outras opções.

Uma vez criada a tarefa, o professor cria as rubricas de avaliação, que podem ser do tipo texto, escala ou sim/não. Ele também pode definir se a rubrica irá exigir um comentário obrigatório ou não (pode ser opcional). Após essa fase, o professor define os prazos tanto de submissão quanto de *feedback*.

Os alunos podem acessar a classe através de um código fornecido pela plataforma ao professor ou então, quando já estão inseridos em uma classe com atividade a ser desenvolvida, são convidados através de *email*, tanto para entregar um trabalho quanto para avaliar. Na avaliação, os alunos visualizam o trabalho a ser avaliado e as rubricas.

Figura 1: Exemplo de Avaliação de uma atividade



Composição, Projeto e Anim... Roteiro do Stop Motion Vera Adriana Huang Aze... FREE

← Class Overview Results Flags Rubric Late submissions Settings

Download

Identificação do par-avaliado

Hide submission X

Atividade a ser avaliada

Definição de Stop Motion

Stop Motion ou quadro-a-quadro é uma técnica de animação muito usada com recursos de uma máquina fotográfica ou de um computador. Utilizam-se modelos reais em diversos materiais, sendo os mais comuns a madeira de árvore que tenha troncos e a massa de modelar modelos.

Roteiro – CPA
Stop Motion

Título:	Confeltando bolo.
Gênero:	Recetas, alimentos, confecção e decoração.
Público Alvo:	Pessoas de qualquer de idade com interesse em produção e decoração de bolo.
Personagens:	agem.

Page: 2 / 2

FEEDBACK FOR SUBMISSION

QUESTION 1 OF 5
ESTRUTURA
O trabalho atende a estrutura proposta?
Capa/Apresentação (o que é Stop Motion)/Roteiro (título, gênero, publico alvo, sinopse, personagens, cenário, roteiro, recursos).

FEEDBACK TO SUBMISSION
NÃO atende

Atende parcialmente

Atende a proposta

ADDITIONAL COMMENT
Não esta definido o que é o stop motion, fala que é uma técnica muito usada e o material, porem não como se faz

Comment Edit response

FEEDBACK TO SUBMISSION

Rubricas e feedback do par-avaliador

Fonte: As autoras (2019).

O professor pode acompanhar o desenvolvimento da avaliação pela plataforma que, ao final, fornece informações como o total de submissões, de *feedbacks* e um gráfico de distribuição de pontuação dos alunos.

Análise e Discussão

No desenvolvimento da avaliação pelos pares observamos que os alunos se sentiram motivados e empolgados em utilizar a ferramenta digital e também por poderem participar de um processo de avaliação. Não houve dificuldade na utilização da plataforma *Peergrade*, porém, por não estarem familiarizados com esse tipo de atividade, alguns grupos perderam o prazo de submissão e requisitaram acesso à professora, que teve que autorizar manualmente na plataforma para que todos os grupos pudessem enviar seus trabalhos. Esta informação é importante pois demonstra que todos os alunos se interessaram em participar da atividade.

Não percebemos dificuldades também em relação às rubricas. Pressupomos que isso se deve ao fato de, antes da realização da avaliação, a professora ter preparado os alunos para a avaliação pelos pares, discutindo e esclarecendo tanto o processo quanto os critérios de avaliação.

Os alunos consideraram esse processo avaliativo eficiente, além de expressarem que ele auxilia a reflexão e impulsiona o aperfeiçoamento dos trabalhos, como podemos perceber pelos relatos “*Esse tipo de avaliação é muito eficiente, pois você não observa apenas o que está errado,*

e sim como os demais grupos estão raciocinando também [...]” (G1); “[...] é um grande avanço, tanto para aprender a julgar e dar conselhos para melhorar o trabalho dos companheiros, quanto para ouvir as críticas construtivas referentes ao seu trabalho e arrumá-lo de maneira correta [...]” (G2); “O grupo levou em conta todos os comentários/críticas e estabelecemos um jeito “melhor” para fazer o projeto” (G3); “[...]é bastante inovador, mudando a forma de avaliar os trabalhos e dando uma resposta mais direta, mostrando-nos os nossos erros e acertos, ajudando muito em questões que estávamos em dúvida.” (G5).

Os alunos acharam que a experiência foi diferente: *“Geralmente somos avaliados diretamente pelos professores, e posteriormente eles já dão nota, neste caso, foi diferente, os alunos que deram o feedback, isso ajudou para corrigir os erros, antes mesmo dos professores verem.” (G5).* Percebemos que com o feedback dos pares os alunos se sentiram contentes por poderem aprimorar seus trabalhos com o auxílio das colocações dos colegas, sem a interferência direta do professor neste momento.

Em relação às críticas recebidas nos *feedbacks*, os alunos consideraram que foram construtivas, no sentido de terem auxiliado sua autoavaliação *“Achamos que foi muito importante para o nosso desenvolvimento em questão de auto avaliação e de receber críticas” (G5); “com os comentários uteis dos colegas você obtém um ponto de vista diferente” (G6).*

Os relatos também apontaram pontos que precisam ser melhorados como a falta de seriedade e/ou comprometimento com o *feedback*: *“Houve muitas críticas que foram construtivas e também houve muitas críticas que, aparentemente julgaram o grupo junto ao trabalho” (G2); “[...] muitos dos alunos, fizeram brincando, sem levar a sério, atrapalhando a avaliação” (G5); “Houve também comentários que não agregaram em nada” (G4); “[...] há comentários realmente desnecessário (sic) e/ou sem sentido alguma. (sic) [...] é preciso um grande senso para fazer comentários apenas do que forma (sic) realmente necessário, tendo ciência de que não é para criticar e sim observar e mostrar onde pode ser melhorado e como” (G6).* Acreditamos que esses fatores podem ser melhorados a partir do momento em que a prática de avaliações colaborativas seja mais frequente e que o processo de avaliação seja sempre acompanhado pelo professor e os alunos tenham suporte a suas dúvidas.

Segundo os alunos, *“ocorrendo isso de maneira certa, a sala torna-se mais unida e quando um precisar de ajuda, pedirá sem ter medos das reações dos colegas de classe” (G2).* Esta fala nos permite afirmar que a avaliação pelos pares pode promover maior colaboração e envolvimento dos alunos segundo a percepção dos mesmos.

Devemos observar que, apesar das avaliações terem sido configuradas para ocorrerem de forma anônima, devido ao trabalho ser em poucos grupos (n=6), não tivemos como garantir o total anonimato, contudo esse fator não interferiu negativamente nesse contexto.

Considerações

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção dos alunos do 2º ano do Ensino Médio Técnico em relação à avaliação pelos pares. Para isso foi realizado um experimento com esta estratégia de avaliação utilizando uma plataforma *online* onde alunos que não haviam tido contato com esse tipo de avaliação anteriormente puderam relatar suas impressões a respeito desse processo.

Consideramos a experiência produtiva pois houve grande participação e envolvimento dos alunos, tanto no processo de avaliação pelos pares *online* quanto no relato espontâneo de suas percepções. Pressupomos que a utilização de uma plataforma *online* para o desenvolvimento desta estratégia contribuiu para o bom resultado de todo trabalho.

Podemos afirmar que a avaliação pelos pares promove um maior envolvimento dos alunos no processo de avaliação, maior reflexão a partir dos *feedbacks* recebidos e prontidão em aceitar as críticas e aprimorar seus trabalhos, reconhecendo seus erros e pontos a serem melhorados. Esses resultados sugerem que a avaliação pelos pares, em que os alunos experimentam tanto o papel do avaliador como do avaliado, pode auxiliar o processo de aprendizagem.

Porém é importante observar que nem sempre o *feedback* foi feito com seriedade, sendo importante desenvolver e aprimorar esta experiência de avaliação com os alunos, bem como o acompanhamento constante pelo professor de todo o processo, prestando esclarecimentos e tirando dúvidas quando necessário.

A partir dessa experiência, consideramos que, neste contexto de pesquisa, a avaliação pelos pares pode contribuir para a construção do conhecimento e as tecnologias digitais podem apoiar o desenvolvimento desse processo. O desafio que se coloca está em compreender em como inseri-las nos variados contextos educativos.

Referências



ALRUWAIS, Nuha et al. Validating Factors That Impact the Acceptance and Use of e-Assessment among Academics in Saudi Universities. **International Journal Of Information And Education Technology**, [s.l.], v. 7, n. 10, p. 716-721, 2017. EJournal Publishing.

BLACK, Paul et al. Working insede the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. **Phi Delta Kappan**, Londres, v. 86, p. 8-21, set. 2004.

BOTA, Oana A.; TULBURE, Cristina. Analyzing the Relationship between Assessment Styles and School Results. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, [s.l.], v. 203, p.280-284, ago. 2015. Elsevier BV.

CASEIRO, Cintia C. F.; GEBRAN, Raimunda A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 15, n. 16, p.141-161, 10 mar. 2010. Departamento de Educação FCT/Unesp.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOVARDAS, Tasos; TSIVITANIDOU, Olia E.; ZACHARIA, Zacharias C.. Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. **Computers & Education**, [s.l.], v. 71, p.133-152, fev. 2014. Elsevier BV.

LAI, Chiu-lin; HWANG, Gwo-jen. An interactive peer-assessment criteria development approach to improving students' art design performance using handheld devices. **Computers & Education**, [s.l.], v. 85, p.149-159, jul. 2015. Elsevier BV.

NG, Eugenia M.W. Using a mixed research method to evaluate the effectiveness of formative assessment in supporting student teachers' wiki authoring. **Computers & Education**, [s.l.], v. 73, p.141-148, abr. 2014. Elsevier BV.

PEERGRADE APS. **About our company**. Disponível em: <https://www.peergrade.io/about/>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

SAKAMOTO, Naoshi. Rubric Creation Support System for Electronic Portfolio. **International Journal of Information And Education Technology**, [s.l.], v. 8, n. 6, p.400-406, 2018. EJournal Publishing.

SANTOS ROSA, Selma dos; COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.55-83, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

SWAFFIELD, Sue. Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [s.l.], v. 18, n. 4, p.433-449, nov. 2011. Informa UK Limited.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



THE ASSESSMENT REFORM GROUP. **Assessment for learning: Beyond the Black Box.** Inglaterra: University of Cambridge School of Education, 1999. Disponível em: http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

A MOSTRA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

Maria de Fátima de Lima Conceição¹

Rosa Shizue Abe Contardi²

Simone Luccas³

Resumo

O presente artigo aborda a utilização de um recurso avaliativo, questionário, a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do estado do Paraná, a fim de tomar conhecimento de suas percepções acerca do evento da Mostra Pedagógica, prevista e realizada anualmente na instituição escolar, por todas as disciplinas. O evento teve participação da comunidade escolar, aberta à população interessada para prestigiar e conhecer os trabalhos expostos pelos alunos. Na perspectiva de uma avaliação que transcenda unicamente o desempenho do aluno, num movimento de ensaio de avaliação crítica, reflexiva e contributiva dos trabalhos dos colegas e do evento em geral. Os aprendizes responderam questões aplicadas na disciplina de Educação Científica e Cidadania que foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), evidenciando concepções discentes de autorrealização, motivação e críticas contributivas da atividade diferenciada.

Palavras-chave: Avaliação; Mostra Pedagógica; concepções discentes.

Abstract

This paper presents some results of an evaluative resource, questionnaire, applied to 7th grade students of Elementary School II, of a public school in Paraná, in order to find out their perceptions about the event named 'Pedagogical event', annually performed in all subjects in this institution. The event had the presence of the school community and was opened to the interested population, to prestige and see the works exhibited by the students. Aiming at an evaluation that shows the student's performance, through a critical, reflexive and contributory evaluation of the colleagues' works and the event in general, the apprentices answered questions applied in the discipline of Scientific Education Citizenship that were analyzed through the Discursive Textual Analysis (ATD), evidencing student conceptions of self - actualization, motivation and contributory criticisms of the differentiated activity.

Keywords: Evaluation; Pedagogical event ; student conceptions;

Introdução

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Email: fatyconceicao@gmail.com

² Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Email: rosaccontardi@yahoo.com.br

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Email :simoneluccas@uenp.edu.br

No universo escolar comtemplam várias discussões e estudos versam sobre o tema avaliação e sua funcionalidade nos processos de ensino e de aprendizagem (SILVA, 2002; FERREIRA, 2004). E engajados na tarefa de compreender e obter subsídios teóricos, participamos de uma atividade diferenciada no ano de 2018, o “Café avaliativo”⁴. Num momento de descontração e diálogo, uma vez por mês durante uma hora à tarde, regados a quitutes e café, os participantes trocaram experiências e as coordenadoras da atividade trouxeram sugestões e exemplos de alguns tipos de avaliação embasados em literatura pertinente.

Diante dessa experiência, instigados a colocar em prática o que nos foi apresentado e por ocasião da Mostra Pedagógica que aconteceria na escola, nos motivamos em elaborar instrumento avaliativo a ser aplicado aos alunos. Num primeiro movimento, pensávamos em autoavaliação discente, porém não foi muito bem entendido e o questionário divergiu dessa proposta inicial devido à elaboração das questões, tomando outro viés.

A Mostra Pedagógica é um evento de exposição dos trabalhos realizados pelos alunos com a orientação dos professores das diversas disciplinas durante o ano letivo. Essa atividade educacional possibilita maior aproximação e interação entre a comunidade escolar, além de oportunizar que os aprendentes explorem suas criatividade, habilidades e experimentações, num processo de aprendizagem desafiadora e positiva, principalmente quando parte daquilo que lhes interessam. Em especial, na disciplina de Educação Científica e Cidadania (ECC)⁵ as atividades desse acontecimento têm direcionamento quanto à execução e apresentação a ser realizada em equipes, com a utilização de materiais de baixo custo para desenvolver maquetes, experimentos e jogos. Esses apontamentos são um dos critérios usados, na maioria das vezes pelo professor, para avaliação do produto apresentado pelos alunos. No entanto, nossa experiência tem revelado que esse tipo de avaliação é voltada apenas ao resultado final da atividade, sem considerar as etapas do processo e direcionada unicamente ao desempenho individual do aluno. Essa insatisfação e inquietude estavam ao encontro do que havíamos interlocutados no “Café Avaliativo”, ou seja, almejávamos um instrumento avaliativo não somente do produto discente, mas também da Mostra Pedagógica como um todo.

⁴ Projeto de extensão: Café avaliativo. Universidade Estadual do Norte do Paraná- *Campus* Cornélio Procópio. Paraná. Carga horária : 40 h. número de registro 4547.

⁵ De acordo com a ementa da disciplina refere-se “enquanto disciplina da parte diversificada, atrelada as demais disciplinas Base Nacional Comum, especialmente em ciências, a concepção assumida é que a Educação Científica e Cidadania propicia o diálogo entre dois domínios: o conteúdo científico e a função social da ciência”.

Desse modo, imbuídos nessas justificativas configuramos o objetivo geral dessa pesquisa que é analisar as percepções dos alunos do Ensino Fundamental II, de uma escola pública paranaense, acerca da execução da Mostra Pedagógica por meio de um recurso avaliativo.

A seguir, situamos o leitor acerca da Mostra Pedagógica e o referencial teórico utilizados por nós.

Contextualização da Mostra Pedagógica

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Professor Willian Madi, localizada no município de Cornélio Procópio (PR), a Mostra Pedagógica é um evento em que “todas as disciplinas expõem os trabalhos desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano letivo e apresentações culturais envolvendo os alunos de todas as turmas” (PARANÁ, 2018, p.59).

No dia do evento todas as séries da escola são envolvidas com apresentações de experimentos, maquete, músicas, teatros referentes aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo.

Essa intervenção foi aplicada em uma instituição de período integral, na disciplina diversificada ECC, com carga horária de duas aulas semanais e sua ementa destaca o conhecimento empírico com relação ao conhecimento científico.

Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem

O trabalho docente caracteriza - se pela sua ação multifacetada em planejar, ensinar, mediar e não menos importante o ato de avaliar simultaneamente sua prática e a aprendizagem de seus alunos

No entanto, a temática avaliação é concebida muitas vezes com o caráter de exame ou testes, com atributos excludente, autoritária, classificatória com notas/conceitos e de controle de verificação (Santos, 2008), muitas vezes recaindo unicamente sobre o sujeito aluno e como resultado derradeiro de sua aprendizagem.

Segundo o pensamento de Bloom (1983, p.104), a avaliação é classificada em três modalidades:

- a) diagnóstica - feita no início [...] do processo de aprendizagem do aluno, serve para identificar as dificuldades apresentadas, [...] e tem como objetivo definir a presença ou ausência de pré-requisitos determinados;
- b) formativa - realizada durante o processo educativo e com a utilização de instrumentos planejados que dependem dos objetivos propostos, visa

informar sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem e localizar possíveis deficiências do ensino;

c) classificatória - desenvolvida por meio de exames, provas e testes finais realizados sempre no final de determinado período [...], busca classificar os alunos segundo os níveis de aproveitamento por eles apresentados.

No modelo construtivista defendido por autores como Hoffmann (2003), a avaliação não deve ser estática e terminal, mas ocorrer durante todo o processo educativo valendo-se de suas implicações diagnósticas e formativas.

Na mesma linha de raciocínio, outros autores concebem a avaliação como um instrumento a serviço do sistema de ensino não somente dos resultados obtidos pelos alunos, mas de forma preditiva para (re)direcionar tanto a aprendizagem dos estudantes, como os encaminhamentos didático-pedagógicos do professor, da disciplina e do complexo educacional como um todo (LUCKESI,2011; HADJI, 2001; ZABALA,1998).

As Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais de Ciências abordam o uso de recursos avaliativos e sua função. Segundo as DCO a partir

dos diversos instrumentos avaliativos, o aluno pode expressar os avanços na aprendizagem porque interpreta, produz, discute, relaciona, analisa, justifica, posiciona-se e argumenta, defende o próprio ponto de vista. Ao reestruturar continuamente o processo educativo, o professor também faz uma autoavaliação para orientar-se em sua prática pedagógica, em intervenções coerentes com os objetivos propostos para o ensino da disciplina (PARANÁ, 2006, p.53).

Por conseguinte, tivemos a pretensão de elaborar um instrumento avaliativo que permitisse analisar os processos de ensino e de aprendizagem referente à Mostra Pedagógica, com as percepções dos alunos por meio de um questionário aplicado pela professora de Educação Científica e Cidadania.

Na próxima seção, apresentamos o encaminhamento metodológico desse trabalho.

Encaminhamentos metodológicos

Este trabalho fundamentou-se numa pesquisa qualitativa e bibliográfica acerca da temática avaliação com embasamento teórico em autores da área (LUCKESI, 2011; MORALES,2003; SANT'ANNA,1995) e nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do estado do Paraná e no Projeto Político Pedagógico da escola que ocorreu a Mostra Pedagógica.

Segundo Boccato (2006, p.266) a pesquisa bibliográfica “busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

Para nortear a avaliação do professor foram elaboradas por ele sete questões que foram respondidas pelos alunos após o acontecimento do evento. Porém para este trabalho apenas três questões foram analisadas apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1- Questões respondidas pelos alunos

Questões propostas	Finalidades
Q2 “Quais foram os pontos positivos da Mostra pedagógica? E os pontos negativos?”	Questionamentos das concepções dos alunos da Mostra Pedagógica em geral.
Q4 “Quais são as propostas para uma próxima Mostra Pedagógica? ”	Questionamentos e reflexões de propostas com melhoria para a próxima Mostra Pedagógica.
Q5 “Qual foi o trabalho da Mostra Pedagógica que menos lhe impressionou? O que você faria de diferente no trabalho que você citou?”	Questionamentos das percepções individuais dos trabalhos apresentados pelos colegas e reflexões contributivas

Fonte: Os autores (2019)

Os alunos e seus responsáveis foram comunicados da intenção da pesquisa por meio de reunião e assinaram o termo de consentimento.

Para interpretação dos dados da pesquisa, ou seja, as respostas obtidas dos alunos no questionário, embasamos no referencial teórico da Análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006).

Segundo os autores mencionados a análise textual discursiva

se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado [...] que podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador [...]. Depois passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise [...] Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

O perfil dos alunos desse trabalho corresponde a vinte discentes do 7º ano- anos finais do Ensino Fundamental II, na faixa etária de doze a quatorze anos de idade, residentes, a maioria, próximos à escola. Para tanto, elencaremos para análise somente os que assinaram e devolveram o termo.

No intuito de preservarmos a identidade dos alunos decodificamos por meio da letra A, assim, o aluno 1 será por nós representado por A1, o aluno 2 por A2 e assim sucessivamente. Os excertos textuais foram codificados pela letra E, obedecendo a ordem das questões, assim E2 refere-se à questão 2, E4 à pergunta 4 e E5, à questão 5.

Ressaltamos que por uma questão de espaço, traremos três excertos de cada categoria por representatividade.

A seguir evidenciamos os resultados obtidos a partir de nossa análise.

Resultados

No decorrer da leitura e análise das respostas escritas dos alunos, elencamos três categorias a saber: “Aspectos gerais da Mostra Pedagógica”, “Análise dos trabalhos mais interessantes” e “Análise dos trabalhos menos interessantes”.

A Categoria 1: “Aspectos gerais da Mostra Pedagógica” apresentou duas subcategorias: “Pontos positivos” e “Pontos negativos” que contemplam excertos textuais com o mesmo sentido, ou seja, os pontos de vista dos alunos da atividade em geral.

Já a Categoria 2: “Análise dos trabalhos mais interessantes” apresentou como subcategoria a Unidade “Sugestões de melhoria”. A observação dos demais trabalhos expostos na Mostra Pedagógica permitiram que os alunos pudessem emitir juízo de valor suscitando melhorias.

E a Categoria 3: “Análise dos trabalhos menos interessante” apresentou como subcategoria “Aspectos Negativos”. A análise dos trabalhos em exposição sugeriu uma observação reflexiva daqueles considerados menos interessante pelos alunos.

Dando prosseguimento, apresentamos os excertos textuais dos alunos dispostos nas categorias de análise e suas respectivas subcategorias, conforme Quadro02.

Quadro 02- Categoria 1

CATEGORIA 1: ASPECTOS GERAIS DA MOSTRA PEDAGÓGICA	
Subcategoria Pontos Positivos	<i>“Que as pessoas gostaram do trabalho das outras e também ajudaram as pessoas que precisaram” A7E1</i> <i>“Elogiaram e gostaram muito do nosso trabalho” A8E1</i> <i>“Conseguimos fazer o que nós queríamos, trabalhamos em grupo” A14E1</i>
Subcategoria Pontos Negativos	<i>“Faltou pintar e ‘melhorar um pouco” A4E4</i> <i>“Que as pessoas fizeram uma bagunça e também ficaram correndo dentro das salas”. A7E1</i>

	<p><i>“Os alunos não ficaram cuidando dos seus trabalhos e também tiveram alguns trabalhos com estragos” A9E1</i></p>
--	---

Fonte: Os autores (2019)

Nessa categoria, os alunos ao serem questionados dos pontos positivos da Mostra Pedagógica revelaram a questão da auto-estima e realização, como observado no excerto *“Elogiaram e gostaram muito do nosso trabalho” (A8E1), e também em “Conseguimos fazer o que nós queríamos, trabalhamos em grupo” (A14E1)*. Esses apontamentos correspondem ao tipo de conteúdo atitudinal⁶, que segundo Zabala (1998,p.83-84) “o componente afetivo atua de forma determinante em sua aprendizagem, tudo o que afeta em seu trabalho nas aulas e na escola .”

Já A7, atribui como ponto positivo do evento, a apreciação dos trabalhos dos colegas e o espírito de solidariedade entre eles, ao afirmar *“que as pessoas gostaram do trabalho das outras e também ajudaram as pessoas que precisaram” (A7E1)*.

Ainda nessa categoria, como atribuição aos pontos negativos, tanto A7 e A9 relacionaram à falta de responsabilidade e zelo em cuidar de seus trabalhos e dos demais, gerando algazarra e estragos. Ambos os alunos avaliaram o mau comportamento e más atitudes dos outros, como descumprimentos de normas que deveriam ser interiorizadas e aceitas como *“regras básicas de funcionamento da coletividade” (ZABALA,1998, p.47)*.

Já A4 tomou como ponto negativo, seu próprio trabalho exposto e a reflexão em suas ações ao afirmar *“Faltou pintar e ‘melhorar um pouco” (A4E4)*, com indício de autoavaliação. Nesse quesito, Hoffmann (2001) esclarece que a autoavaliação *“é a tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens [...]como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento” (p.60)*.

A seguir apresentamos a categoria 2 e seus respectivos excertos textuais, no quadro 03.

Quadro 03- Categoria 2

CATEGORIA 2: ANÁLISE DOS TRABALHOS MAIS INTERESSANTES	
Subcategoria Sugestões de melhoria	<p><i>“Feira de Ciências e apresentações animadas” A4E4</i></p> <p><i>“Fundo do mar” A13E4</i></p> <p><i>“Queria que viessem mais pessoas de fora para elogiar os trabalhos e ver como essa escola é boa e perceberem que tudo que</i></p>

⁶ Para Zabala (1998) os conteúdos caracterizam-se em três tipologias: conteúdos factuais (relacionados aos fatos); conteúdos procedimentais (relacionados ao “saber-fazer”) e os conteúdos atitudinais (relacionados às atitudes, normas, o “saber-ser”).

	<i>outras pessoas (dizem) não é verdade, elas falam que essa escola é ruim, mas estão enganadas, ela é muito boa “A8E4</i>
--	--

Fonte: Os autores (2019)

Nessa categoria, elencamos alguns fragmentos textuais dos alunos para as próximas Mostras Pedagógicas. Assim, A4 sugeriu uma “Feira de Ciências e apresentações animadas” (A4E4), enquanto A1 propôs “Fundo do mar” (A13E4). Já A8, sentiu a necessidade da presença da comunidade externa para prestigiar os trabalhos e dizimar o preconceito da escola, ao dizer “Querida que viessem mais pessoas de fora para elogiar os trabalhos e ver como essa escola é boa e perceberem que tudo que outras pessoas (dizem) não é verdade, elas falam que essa escola é ruim, mas estão enganadas, ela é muito boa” (A8E4).

As análises evidenciam que os alunos gostam de atividades diferenciadas que oportunizem lhes exposições interativas com a comunidade escolar e externa, pois como bem defende Mendes (2010) “o contato com o grande público contribui de forma muito positiva para a autoestima dos alunos e para o crescimento cultural da comunidade como um todo, contribuindo também para a valorização social da escola (p.50)“.

Em seguida, apresentamos os relatos dos alunos que compõem a última categoria.

Quadro 04- Categoria 3

CATEGORIA 3: ANÁLISE DOS TRABALHOS MENOS RELEVANTE	
Subcategoria Aspectos Negativos	<i>“Poluição das águas, está muito repetitivo e um pouco mal feito” A1E5 “Sistema digestório, o que tinha uma mangueira que todo mundo punha a boca, eles estavam deixando (saliva) lá.” A8E5 “Foi o trabalho de vivência corporal, porque só tinha cartazes e não tinha nada para (colocar) a mão.” A9E5</i>

Fonte: Os autores (2019)

Nessa última categoria e subcategoria “Aspectos Negativos”, os alunos apontaram os trabalhos menos relevante. Desse modo, A1 considerou o trabalho da poluição das águas menos interessante, ao responder “Poluição das águas, está muito repetitivo e um pouco mal feito” (A1E5); já A8 associou a falta de higiene na demonstração do trabalho do sistema digestório, ao dizer “Sistema digestório, o que tinha uma mangueira que todo mundo punha a boca, eles estavam deixando (saliva) lá”(A8E5); enquanto A9 relacionou à carência de motivação da exposição de trabalhos usando somente cartazes, quando afirmou “Foi o trabalho de vivência corporal, porque só tinha cartazes e não tinha nada para (colocar) a mão”(A9E5).

Os comentários dos alunos mostraram que fizeram uma avaliação como “forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado” (LUCKESI, 2011, p.80), ou seja, um juízo de valor dos trabalhos expostos.

Considerações finais

A Mostra Pedagógica é uma atividade diferenciada prevista no Projeto Político Pedagógico da escola, com participação de todas as disciplinas e alunos que se comprometem a apresentar seus trabalhos culturais, artísticos e científicos às comunidades escolar e externa.

Na disciplina de ECC foi aplicado um questionário após o evento, para analisar as impressões dos alunos quanto aos trabalhos mais e menos relevantes expostos, segundo suas concepções individuais e da Mostra Pedagógica como um todo.

Com base na análise dos excertos textuais evidenciamos que os alunos gostam da atividade, buscam se esforçar e sentem-se realizados quando elogiados perante seus trabalhos expostos. Tecem críticas quanto à falta de zelo, responsabilidade e capricho tanto pelo seu próprio trabalho e dos colegas; bem como se sentem incomodados pela bagunça e correria nas salas de aula. Emitem desaprovação quanto à falta de materiais concretos manipuláveis expostos, à falta de higiene em permitir que os espectadores coloquem a boca na representação do sistema digestório, à repetição de trabalhos e à ausência de pessoas da comunidade externa para desfazer o prejulgamento da escola.

Assim, temos por indício que as respostas dadas pelos alunos contribuirão tanto para o trabalho do professor, quanto para a escola, com vistas à melhoria dos próximos eventos desse caráter. Além do que permitiu que tanto professor e alunos repensem suas ações, pois muitas vezes os objetivos da Mostra Pedagógica pareciam óbvios ao docente, mas não aos discentes.

Por fim, esse relato de experiência é para nós, o pontapé inicial para outros estudos acerca do tema avaliação.

Referências:

BLOOM, Benjamin Samuel. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

FERREIRA, Luciana Almeida Severo. **Avaliação: os professores sabem seu real significado**. Santa Maria, 2004. Dissertação (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2004.



- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Francisco Carlos Pierin. **Fundamentos e metodologia do ensino de Ciências**. Curitiba: Fael, 2010.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MORALES, Pedro. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. Rio de Janeiro: Loyola. 2003.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 3ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, Jussara Gabriel dos. **História da avaliação do exame à avaliação diagnóstica**. 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica. 2008. UFU 30 anos. Universidade Federal de Uberlândia.
- SILVA, José Luiz P.B. Avaliação, ensino aprendizagem em Ciências. **Ensaio**. V.04, n.01 – p.28-39.julho, 2002.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná**. Ciências. Curitiba: SEED, 2006.
- PARANÁ, **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor William Madi**. Ensino Fundamental, 2017.
- ZABALA, Antoni (Org.). **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



QUESTÕES DE CIÊNCIAS DO PISA: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Jeferson Ferreti Ribas¹

Fabiele Cristiane Dias Broietti²

Resumo

Estudos têm ressaltado a necessidade de uma educação em Ciências em que as pessoas sejam capazes de desenvolver ideias e maneiras científicas de pensar, resolver problemas e tomar decisões na vida pessoal, cívica e profissional. Diante de tal contexto, neste artigo apresentamos uma investigação da produção escrita de estudantes do Ensino Médio em uma questão de Ciências do PISA que aborda conceitos químicos, da temática “Massa de Pão”. O item analisado envolvia reconhecer quais experiências deveriam ser comparadas para averiguar se é o fermento que causa a perda de massa na mistura que compõe o pão. As produções escritas foram interpretadas à luz dos procedimentos da Análise de Conteúdo, originando 6 categorias *a posteriori*, em que verificamos que a maioria dos sujeitos investigados apresentaram dificuldades para explicar suas respostas, especialmente no que diz respeito ao processo científico envolvido na questão e, independentemente de terem assinalado a alternativa corretamente ou não, tiveram justificativas muito parecidas, tendo suas produções escritas classificadas nas mesmas categorias. Diante de tais resultados percebemos que as dificuldades dos estudantes podem estar relacionadas à não compreensão de alguns aspectos da literacia científica, como conceitos científicos e processos de investigação.

Palavras-chave: Produção escrita; Questões de Ciências; PISA.

Abstract

Studies have emphasis the need for a Science education in which people are able to develop scientific ideas and ways of thinking, problem solving, and making decisions in personal, civic and professional life. In this work present an investigation of the written production of High School students in a Science question of PISA, that deal with chemical concepts, of “Bread Dough” topic. The analyzed item involved recognizing which experiments should be compared to verify the cause of mass loss of bread dough. The written productions were interpreted through the assumptions of Content Analysis, giving rise to 6 categories, in which we verified that the majority of the students presented difficulties to explain their answers, especially regarding the scientific process involved in the question and, regardless of whether they answered correctly, presented similar justifications, having their written productions classified in the same categories. With these results realized that the students difficulties can be related to

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina. jferretiribas@gmail.com.

² Docente do Departamento de Química e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina. fabieledias@uel.br.

the lack of understanding of some aspects of scientific literacy, as scientific concepts and investigation processes.

Keywords: Written production; Sciences questions; PISA.

Considerações Iniciais

Vários documentos nacionais (PCNEM³, PCN+⁴, OCEM⁵) e a literatura especializada da área tem frisado a necessidade de uma educação em Ciência capaz de desenvolver ideias e maneiras científicas de pensar de modo que habilite o cidadão a viver e trabalhar em uma sociedade do conhecimento (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2013). Segundo os mesmos autores:

[...] é defendida a tese de que o ensino das ciências deve ser visto, em primeiro lugar, como promotor da literacia científica. Isso porque a crescente importância do conhecimento científico exige uma população cientificamente literada, ou seja, uma população de seguir debates científicos e envolver-se nas questões que a tecnologia coloca, quer para eles como indivíduos, quer para a sociedade como um todo (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2013, p. 164).

A literacia científica tem sido apontada e reconhecida como a meta primeira da educação em Ciências na escola. Embora haja tal concordância, não há consenso entre os autores da área quanto ao seu significado. A expressão tem sido usada com múltiplas interpretações que refletem diferentes quadros de referência. A diversidade das perspectivas repercute-se inclusive nas designações usadas, tais como: compreensão pública da Ciência; cultura científica; literacia científica e ainda alfabetização científica (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2013).

O termo letramento científico é definido, pela OCDE – no contexto do PISA –, com base em quatro principais dimensões de natureza diferenciada: conteúdos, processos, contextos e atitudes (OCDE, 2007). A primeira diz respeito ao conhecimento dos alunos e à sua capacidade para utilizar esses conhecimentos, enquanto executam processos cognitivos característicos da Ciência e da investigação científica, em contextos de relevância pessoal, social e global. A segunda está

³ PCNEM. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

⁴ PCN+. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

⁵ OCEM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

relacionada aos processos científicos, centrados na capacidade de adquirir, interpretar e agir baseado em evidências. A terceira dimensão define uma variedade de situações da vida cotidiana, e não limitados ao contexto escolar, que envolvam Ciência e tecnologia. Por fim, a dimensão das atitudes desempenha um papel significativo no interesse, na atenção e nas reações dos indivíduos frente à Ciência e à tecnologia (OCDE, 2007).

O PISA é um programa internacional que procura avaliar o nível educacional de estudantes dos países participantes por meio de provas que abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências (BRASIL, 2001). As questões de Ciências desse exame buscam relações com o contexto de vida dos estudantes, referindo-se à importância do letramento científico que, de acordo com a Matriz de Avaliação de Ciências do PISA 2015, “requer não apenas o conhecimento de conceitos e teorias da Ciência, mas também o conhecimento sobre os procedimentos e práticas comuns associadas à investigação científica e como eles possibilitam o avanço da Ciência” (OCDE, 2013, p.4).

Os resultados dessa prova indicam que o Brasil ocupa as últimas posições nas três áreas avaliadas, e dificilmente encontramos estudos detalhados do desempenho dos brasileiros especificadamente, como por exemplo, a análise das questões dessa prova e da produção escrita dos estudantes nessas questões, a fim de buscarmos entendimentos acerca de tais resultados.

Na análise das respostas dos estudantes, o importante é compreender a forma como eles se apropriam de um determinado conhecimento, que emergem nas suas produções escritas e que podem evidenciar dificuldades de aprendizagem (RIBAS *et al.*, 2015).

Perego (2006) destaca a importância de termos postura de investigação da produção escrita, uma vez que o professor geralmente apenas sabe que o estudante acertou ou errou em uma questão e dificilmente conhece as causas dos erros e a adoção de uma determinada estratégia durante a sua resolução.

Por meio da produção escrita dos estudantes é possível reconhecer estratégias utilizadas, possíveis dificuldades apresentadas, verificar os erros cometidos, além de ajudar o professor e o estudante a refletirem sobre pontos a serem revistos nos processos de ensino e de aprendizagem (CELESTE, 2008).

Diante do apresentado, neste artigo apresentamos um estudo que teve o objetivo de analisar a produção escrita de estudantes do Ensino Médio em uma questão de Ciências do PISA que envolve conceitos químicos, da temática “Massa de Pão”, buscando evidenciar algumas tendências de respostas, como as possíveis dificuldades apresentadas e a utilização ou não da linguagem científica.

Contexto da Pesquisa e Procedimentos Metodológicos

A fim de investigarmos a produção escrita de estudantes, foram selecionadas 14 questões de Ciências do PISA que abordam conceitos específicos de Química, distribuídas em 6 temas distintos, para compor uma prova escrita. Esse instrumento foi proposto a 46 estudantes do Ensino Médio, com a faixa etária estabelecida pelos referenciais do PISA (15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses), sendo 29 da primeira série e 17 da segunda série de uma instituição pública de ensino, localizada no Município de Londrina.

Neste estudo, apresentamos a análise da produção escrita de uma questão pertencente à temática “Massa de Pão” (Quadro 1).

Quadro 1 – Questão de tema “Massa de Pão”.

MASSA DE PÃO

Para fazer massa de pão, um cozinheiro mistura farinha, água, sal e fermento biológico. Após misturar a massa, ela é colocada em um recipiente por várias horas, a fim de permitir que o processo de fermentação ocorra. A fermentação é uma reação química na mistura: o fermento (um fungo unicelular) transforma o amido e os açúcares da farinha em dióxido de carbono e álcool.

Experiência 1

Experiência 2

Quais são as duas experiências que o cozinheiro deveria comparar para averiguar se é o fermento que causa a perda de massa na mistura?

Experiência 3

Experiência 4

A) O cozinheiro deveria comparar as experiências 1 e 2.
 B) O cozinheiro deveria comparar as experiências 1 e 3.
 C) O cozinheiro deveria comparar as experiências 2 e 4.
 D) O cozinheiro deveria comparar as experiências 3 e 4.

Explique sua resposta:

Fonte: “Caderno de Itens Liberados de Ciências do PISA”⁶.

De acordo com o relatório da OCDE (2007), ao selecionar uma resposta adequada para a questão “Massa de Pão”, o estudante deve identificar a variável a ser modificada (presença/ausência de fermento) e as variáveis a serem controladas (outros ingredientes). Além disso, o estudante deve reconhecer que a presença da tampa pode evitar que o gás escape, em comparação com a situação simulada. A questão é classificada como “Conhecimentos sobre Ciências”, categoria “Investigação Científica” e competência “Identificação de questões científicas”.

A produção escrita dos estudantes foi interpretada seguindo os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), uma metodologia empregada para analisar mensagens emitidas por diferentes meios de comunicação. No contexto desta pesquisa, a partir da análise das explicações dos estudantes foram estabelecidas categorias *a posteriori*, que emergiram por meio da leitura recorrente do *corpus*, em um processo de retomada de leitura dos dados.

A produção escrita foi codificada seguindo uma ordem numérica que variou de 1 a 46; E₃₅ por exemplo, corresponde à produção escrita do estudante de número 35.

Resultados e Discussão

Para compor os resultados deste estudo, primeiramente as respostas dos estudantes na questão de tema “Massa de Pão” foi analisada de acordo com o que está previsto no “Caderno de Itens Liberados do PISA”, conforme o apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Resposta esperada para a questão de tema “Massa de Pão”.

Crédito completo

Código 1: D. O cozinheiro deveria comparar as experiências 3 e 4.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas. *Código 9:* Não respondeu.

Fonte: “Caderno de Itens Liberados de Ciências do PISA”.

De acordo com essa correção, verificamos que receberam Código 1 os 12 estudantes que assinalaram a alternativa “D”, ou seja, 26,09% dos investigados. Já 33 estudantes receberam Código 0, pois assinalaram alternativas diferentes da resposta correta, correspondendo a 72,74% dos sujeitos e, apenas 1 (2,17% dos investigados) não respondeu à questão, recebendo Código 9 em sua resposta.

⁶ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_liberados_Ciencias.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Para análise da produção escrita dos estudantes na questão “Massa de Pão”, foi solicitado que eles explicassem sua resposta.

Os estudantes deveriam comparar as experiências para verificar se o fermento é o causador da perda de massa na mistura (massa de pão), levando em conta que um frasco tem fermento e o outro não. Os estudantes também deveriam levar em consideração os tipos de sistema – frasco com tampa ou sem tampa.

Se o fermento estiver em boas condições, nos sistemas contendo esse ingrediente ocorre a reação de fermentação da massa de pão, em que há a formação de gás carbônico na mistura, fazendo com que ela se expanda, ou seja, aumente de tamanho (THIS, 2007). Por outro lado, parte desse gás não fica retido na massa de pão, fazendo com que ela, ao final do processo reacional, tenha menor massa do que no início do processo.

Para verificar a perda de massa da massa de pão contendo o fermento, as experiências a serem comparadas deveriam estar em sistema aberto, uma vez que em sistema fechado, após a reação de fermentação, o gás carbônico que “escapa” dessa mistura ficaria retido no sistema e, a massa após o final do processo reacional seria a mesma do início, o que corrobora a Lei de Conservação de Massas proposta por Lavoisier: “Quando uma reação química é realizada em um recipiente fechado, a massa dos produtos (após a reação química) é igual à massa dos reagentes (antes da reação química)” (MAIA; BIANCHI, 2007, p.186).

Dentre os 46 estudantes investigados, E₀₆ não respondeu à questão e, E₂₉ e E₄₀ não apresentaram explicações às suas respostas. A produção escrita dos estudantes que explicaram suas respostas foram analisadas e agrupadas em 6 categorias, apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias construídas a partir das explicações dos estudantes na questão “Massa de Pão”.

Categorias	Descrição	Estudantes
1. Imagem da questão	Explicações que levam em conta o tamanho da massa de pão ilustrada em cada uma das quatro experiências da imagem da questão	A: E ₃₈ ; B: E ₁₀ ; E ₃₀ ; E ₃₃ ; E ₄₁ ; C: E ₀₂ ; E ₂₆ ; E ₃₇ ; D: E ₀₁ ; E ₃₅ ; E ₃₉ .
2. Descrição da imagem da questão	Apenas descreve a ilustração relacionada à alternativa assinalada	A: E ₀₉ ; E ₂₄ ; B: E ₀₅ ; E ₁₇ ; E ₂₀ ; E ₃₆ ; E ₄₆ ; C: E ₁₅ ; D: E ₁₄ .
3. Influência do ar ou gás oxigênio	Explicações indicando que a presença ou a ausência de ar ou gás oxigênio influencia na ocorrência da reação de fermentação	A: E ₁₉ ; E ₄₄ ; B: E ₁₆ ; E ₂₃ ; E ₄₅ ; D: E ₀₇ ; E ₃₁ .
4. Sistema fechado / aberto	Explicações indicando que o processo de fermentação é favorecido pelo sistema fechado ou aberto	A: E ₁₁ ; E ₁₂ ; E ₁₃ ; B: E ₄₂ ; C: E ₀₄ ; D: E ₀₃ .
5. Reação química	Explicações que sugerem a ocorrência de uma reação química	D: E ₂₂ ; E ₂₅ ; E ₄₃ .

6. Respostas / explicações confusas	Respostas / explicações que apresentam confusão	B: E ₀₈ ; E ₃₂ ; C: E ₂₇ ; E ₂₈ ; D: E ₂₁ ; B e C: E ₁₈ ; A e D: E ₃₄ .
-------------------------------------	---	--

Obs.: As letras maiúsculas em negrito indicam a alternativa assinalada na resposta de cada estudante.

Fonte: Autoria própria.

A seguir, apresentamos alguns exemplos das produções escritas classificadas na categoria 1 – Imagem da questão:

A: *Porque com o recipiente fechado, com ou sem fermento, a massa não diminui, o problema não está no fermento.* (E₃₈)

B: *Porque enquanto o recipiente está fechado a massa tem o mesmo peso, tamanho. Já quando o recipiente está aberto ela se diminui, pois o dióxido de carbono sai do recipiente e ela não cresce mais.* (E₃₀)

C: *A experiência sem fermento, porque mostra que tampado ele cresce e sem tampa não, então o fermento não é o causador.* (E₂₆)

D: *Porque só as duas que a massa diminuiu.* (E₃₅)

As explicações de E₃₈, E₃₀, E₂₆ e E₃₅, respectivamente, foram classificadas na categoria 1, uma vez que os estudantes constroem suas justificativas influenciados pelo tamanho da massa de pão ilustrada em cada uma das quatro experiências.

Esses estudantes recorrem ao outro conjunto de experiências para explicarem suas respostas. Ao assinalar a alternativa “A”, que compara as experiências com e sem fermento em sistema fechado (Experiências 1 e 2), E₃₈ justifica que a perda de massa da massa de pão não é ocasionada pelo fermento, uma vez que, com ou sem esse ingrediente, a massa de pão de cada uma das experiências desse sistema possui tamanho maior do que a massa de pão de cada experiência em sistema aberto (Experiências 3 e 4) – Ver imagem da questão (Quadro 1). Esses estudantes confundem a ideia de tamanho com a medida física massa, indicando que a massa de pão que possui tamanho menor, possui também, menor massa.

Na categoria 2 – Descrição da imagem da questão – foram alocadas as produções escritas que não caracterizam uma justificativa da resposta, apenas descrevem a ilustração da imagem da questão relacionada à alternativa assinalada, como por exemplo, em:

A: *Porque os dois recipientes estão fechados, do jeito que deixam a massa de pão para crescer. Porém, um tem fermento e o outro não.* (E₀₉)

D: *Porque os dois estão sem tampa e um está com fermento e outro sem.* (E₁₄)

Nas explicações classificadas na categoria 3 – Influência do ar ou gás oxigênio – os estudantes indicaram que a presença ou a ausência de ar ou de gás oxigênio no sistema reacional influencia a ocorrência da reação de fermentação na massa de pão, como o exposto em:

A: *Ele só quer descobrir se é o fermento que causa a perda, e a massa não pode ter contato com o oxigênio.* (E₄₄)

D: *Porque precisa ar na massa para o fungo agir.* (E₀₇)

Para E₄₄, as experiências comparadas devem estar em sistema fechado, pois menciona que, para verificar o efeito do fermento na massa de pão, a mistura não pode ter contato com o gás oxigênio, sugerindo que nesse sistema não tenha a presença desse gás. Já E₀₇ compara as experiências em sistema aberto para que a massa de pão entre em contato com o ar de fora do sistema e o processo reacional aconteça.

Os estudantes E₀₄, E₁₁, E₁₂, E₁₃ e E₄₂ fornecem explicações indicando que o processo de fermentação da massa de pão é favorecido em sistema fechado, enquanto que E₀₃ acredita que a massa de pão se desenvolve melhor em sistema aberto, por isso estes estudantes tiveram suas explicações alocadas na categoria 4 – Sistema fechado/aberto. A seguir, apresentamos a produção escrita dos estudantes E₁₂ e E₀₃, respectivamente:

A: *Pois é necessário deixar fechado para ocorrer fermentação, assim ele poderia ver se o fermento que causa tal perda.* (E₁₂)

D: *Porque um seria com o fermento e o outro não, e assim poderia responder, com o recipiente aberto para melhorar o desenvolvimento da massa, pra que ela cresça.* (E₀₃)

A seguir, apresentamos um exemplo da produção escrita classificada na categoria 5 – Reação química:

D: *Uma mistura com fermento e outra sem fermento, com o recipiente aberto. Assim, ocorrerá uma reação química no que há fermento, assim poderá comparar ambas.* (E₄₃)

Os estudantes E₂₂, E₂₅ e E₄₃ demonstram compreender que deve-se comparar uma experiência contendo fermento e a outra não, ambas em sistema aberto. E₄₃ indica a ocorrência de uma reação química no sistema que contém o fermento, podendo inferir que este ingrediente é o responsável pela perda de massa da massa de pão.

Os estudantes E₁₈ e E₃₄ assinalaram duas alternativas na questão de tema “Massa de Pão” e tiveram suas respostas classificadas na categoria 6 – Respostas/explicações confusas. Nesta categoria foram agrupadas as respostas confusas e explicações que não têm sentido ou apresentam confusão em relação a alternativa assinalada, como apresentamos, a seguir:

D: *O recipiente 3 está com o fermento e aberto, e o 4 está com o fermento, então eu acho que o fermento não interfere na perda da massa.* (E₂₁)

C: *Ele deve comparar um recipiente tampado com fermento e um aberto sem fermento.* (E₂₈)

Em sua resposta, E₂₁ assinalou a alternativa “D”, que compara as experiências com (experiência 3) e sem (experiência 4) fermento, respectivamente, ambas em sistema aberto. Porém, em sua explicação menciona que a experiência 4 possui fermento. Já E₂₈ assinalou a alternativa “C” e, em sua explicação, fez referência à descrição da alternativa “B”.

Nesta investigação, percebemos que 9 dos 12 estudantes que responderam corretamente a questão “Massa de Pão” apresentaram justificativas semelhantes às explicações dos estudantes que assinalaram outras alternativas de resposta. Assim, independentemente de terem assinalado a alternativa correta ou não, as justificativas dos estudantes foram alocadas nas mesmas categorias, exceto na categoria 5.

Além disso, verificamos que nenhuma das produções escritas apresentaram explicitamente explicações que justificassem corretamente o fenômeno investigado, ou seja, a questão solicitava conhecimento sobre Ciência, em relação ao processo de fermentação da massa de pão, em que as experiências a serem comparadas deveriam estar em sistema aberto, uma com e a outra sem fermento.

Considerações Finais

Neste estudo, investigamos a produção escrita de estudantes do Ensino Médio em uma questão de Ciências do PISA que envolve conceitos específicos de Química, da temática “Massa de Pão”.

As produções escritas foram classificadas em 6 categorias, com predomínio de explicações que levam em conta o tamanho da massa de pão ilustrada em cada uma das quatro experiências da imagem da questão seguido de explicações baseadas na descrição da ilustração relacionada à alternativa assinalada, o que representam 25,58% e 20,93% do total de produções investigadas, respectivamente.

Diante do nosso estudo, verificamos que independentemente de terem assinalado a alternativa correta ou não, as justificativas dos estudantes são muito próximas, tendo suas produções compartilhado das mesmas categorias. Com as análises, percebemos ainda, que os estudantes apresentaram dificuldades em compreender a questão, o que evidencia os resultados insatisfatórios dos estudantes brasileiros nesta avaliação, haja visto que a literacia científica está associada à compreensão de conceitos científicos decisivos; de processos de investigação, da natureza da Ciência e ao desenvolvimento de atitudes e capacidades de pensamento necessárias à tomada de decisões.

Referências



BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **PISA 2000**: Relatório Nacional. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

CELESTE, L. B. **A produção escrita de alunos do Ensino Fundamental em questões de Matemática do PISA**. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MAIA, D. J.; BIANCHI, J. C. A. **Química geral: fundamentos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

OECD. **PISA 2006 Estrutura da Avaliação**: Conhecimentos e habilidades em Ciências, Leitura e Matemática. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

_____. **PISA 2015 Matriz de Avaliação de Ciências**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PEREGO, F. **O que a produção escrita pode revelar?** Uma análise de questões de matemática. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RIBAS, J. F.; SALAMANCA-NETO, C. A. R.; BROIETTI, F. C. D.; STANZANI, E. L. Investigando a produção escrita de estudantes do Ensino Médio em uma questão de Ciências do PISA. In: CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO QUÍMICA, 4., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2015.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 163-188.

THIS, H. **Um cientista na cozinha**. São Paulo: Ática, 2007.

UM (RE)PENSAR A RESPEITO DE ELABORAR, APLICAR E CORRIGIR UMA PROVA ESCRITA

Emily Caroline Felix Cordeiro¹

Cristiano Forster²

Resumo

Com este artigo anseia-se promover um (re)pensar a respeito de elaborar, aplicar e corrigir uma prova escrita. O objetivo é mostrar como um instrumento avaliativo, quando bem elaborado e aplicado, pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem, servindo como oportunidade de aprendizagem, fonte de investigação e auto regulador desse processo. Com esse propósito foi analisado uma prova escrita, elencando-se pontos relevantes a se considerar durante as etapas dessa prova. Busca-se trazer comentários a respeito das práticas avaliativas em salas de aula e das mudanças de conduta que se fazem necessárias no decorrer do processo de ensino. Com isso, propicia-se um (re)pensar a respeito da importância de elaborar de maneira adequada um instrumento de avaliação e indicar algumas consequências na aprendizagem dos alunos e no ensino do professor que esse ato poderá causar. Mostra-se ainda, a relevância de não conceber o momento de avaliação como algo pronto e acabado após a correção de um instrumento avaliativo. Pelo contrário, almeja-se até mesmo a utilização, conforme necessário, dos equívocos dos alunos para construção de sua aprendizagem, oportunizando que a avaliação cumpra de fato o seu propósito de auxiliar os alunos enquanto constroem e elaboram o seu conhecimento e os professores enquanto modificam e ajustam o seu ensino, ou seja, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Matemática. Instrumento de Avaliação. Prova Escrita. (Re)pensar à prática.

Abstract

This article aims to promote (re)thinking about developing, applying and correcting a written test. The objective is to show how an evaluation tool, when well developed and applied, can collaborate in the teaching-learning process, serving as an opportunity for learning, research source and self-regulator of this process. For this purpose a written test was analyzed, listing relevant points to consider during the stages of this test. It seeks to bring comments about the evaluation practices in classrooms and the changes of conduct that are necessary in the course of the teaching process. Thus, it is possible to re-think about the importance of adequately elaborating an evaluation tool and indicating some consequences in the students' learning and in the teaching of the teacher that this act may cause. It is also shown the relevance of not conceiving the moment of evaluation as something ready and finished after the correction of an evaluation instrument. On the contrary, the aim is even to use, as necessary, the misconceptions of students to construct their learning, allowing the evaluation to actually fulfill its purpose of assisting students as they construct and elaborate their knowledge and teachers while modifying and adjust their teaching, that is, to assist in the teaching-learning process.

Keywords: Mathematics Education. Evaluation instrument. Written test. (Re)thinking to practice.

¹ Universidade Estadual de Londrina. emily.karolyne@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina. forster003@gmail.com

Introdução

O presente artigo anseia promover um (re)pensar a respeito das etapas que compõem um instrumento avaliativo, no caso a prova escrita, com base na monografia intitulada “Considerações à respeito de uma das práticas avaliativas de uma professora de matemática”, visando provocar uma reflexão das etapas que devem ocorrer num processo de avaliação da aprendizagem escolar.

As avaliações estão sempre presentes em nossas vidas, e se tratando das avaliações escolares, quando realizadas de maneira adequada podem ajudar muito no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, propiciando um repensar das práticas de ensino e ajudando na auto regulação da aprendizagem, fato esse que é esperado que aconteça continuamente durante o período observado.

O momento de elaboração de uma prova muitas vezes é negligenciado pelos professores, que influenciados pela falta de tempo acabam escolhendo algumas questões trabalhadas em sala de aula, modificando ou não alguns detalhes e dando para os alunos como prova. O tipo de questão que se propõe aos alunos é um importante aspecto a se considerar, se uma prova é de múltipla escolha ou de resposta aberta faz toda a diferença, mas não se costuma pensar nisso, apenas colocam-se questões sem muita reflexão. Justamente esses fatores são de importância singular nas etapas de elaboração, aplicação e correção de uma prova escolar que são foco desse artigo.

Avaliação da Aprendizagem Escolar

O processo de avaliação no meio escolar é muito importante, nele professor e aluno devem estar envolvidos para poder refletir a realidade observada. Hadji, (1994, p. 31) ressalta que “o acto de avaliação é um acto de “leitura” de uma realidade observável, que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados”. Por meio desses, deve-se buscar regulações necessárias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Devido à importância que o processo de avaliação possui, deve-se elaborar e utilizar instrumentos que sejam adequados e coerentes com a proposta de ensino que se quer. Uma avaliação deve ter objetivos e é isso que o professor deve ter em mente ao elaborar uma prova

escrita. Conforme Hadji (1994), deve-se ter claro uma grelha para poder comparar, pois é por meio dessa grelha que se faz uma leitura dos indivíduos envolvidos, visando expressar a realidade observada.

Essa grelha pode conter uma classificação para analisar as questões e uma possibilidade para isso pode ser a classificação de Tomas Butts (1997), que auxilia na identificação dos diferentes tipos de questões possíveis. Um questionamento que pode surgir é: Qual a relevância de se classificar as questões de uma prova? Entende-se que quanto maior a variabilidade das questões de uma prova mais completa ela poderá ser, o ideal é que apresente questões de cada uma das cinco classificações abaixo:

Quadro 1: Classificação Segundo Tomas Butts (1997)

Classificação Segundo Tomas Butts (1997)	
<u>Exercícios de Reconhecimento</u>	São os que pedem apenas que o aluno reconheça ou relembre um fato, uma definição, etc.
<u>Exercícios Algorítmicos</u>	São os que podem ser resolvidos por meio do uso de um algoritmo, ou um procedimento passo-a-passo.
<u>Problemas de Aplicação</u>	São os que precisam da mudança da linguagem escrita com palavras para uma linguagem matemática adequada de modo que se possam utilizar os algoritmos apropriados.
<u>Problemas de Pesquisa Aberta</u>	São os que não contêm no seu enunciado pista alguma para sua resolução.
<u>Situações - Problema</u>	São aquelas nas quais a primeira coisa a fazer é identificar o problema inerente, cuja solução vai ajudar a "manejar" as próprias situações

Fonte: os autores

Na busca de uma avaliação que seja mais equilibrada e menos injusta com os alunos faz se necessária que ela seja vista como oportunidade de aprendizagem e que priorize a prática de investigação, conforme destacam autores do GEPEMA³ que apresentam

[...] uma perspectiva de avaliação como prática de investigação, que visa levantar informações e assim fornecer subsídios para que, de um lado, o professor (re) oriente sua prática e, de outro, os alunos revejam as suas

³ Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Matemática e Avaliação - Grupo coordenado pela Prof.^a Dr.^a Regina Luzia Corio de Buriasco, que ocorre presencialmente as segundas feiras, possuindo como integrantes de alunos da graduação até doutores, mais informações sobre o GEPEMA podem ser encontradas no site: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/>

estratégias de estudo. A avaliação é tomada como uma oportunidade de aprendizagem para alunos e professores e está inserida em um contexto de ensino e aprendizagem. (PEDROCHI JUNIOR, 2012, p. 35)

A ideia da avaliação como prática de investigação propicia ainda o dinamismo que deve haver no processo avaliativo escolar, pois

[...] deixa de ser tomada como a etapa final de um ciclo e passa a ser realizada constantemente durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, deixa de ser vista como um elemento de ameaça e punição e passa a ser uma oportunidade de aprendizagem (BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009, p. 78).

Como um processo educacional deve sempre priorizar e favorecer a aprendizagem, não se deve ignorar a avaliação e deixar de fazer dela um momento de investigação e uma prática que oportunize a aprendizagem, favorecendo assim a todos os envolvidos, que poderão regular suas práticas de ensino-aprendizagem.

(Re)pensar de algumas questões da Prova

Nesta seção, serão apresentadas, discussões de algumas questões matemáticas de uma prova escrita. Assim são elencados alguns pontos que requerem atenção especial e podem levar a um (re)pensar no momento de elaboração, aplicação ou correção de um instrumento avaliativo.

Durante a elaboração de um instruemnto, deve-se tomar muito cuidado com os tipo de questões escolhidas para alcançar os objetivos desejados, o que vai ser mais detalhado no decorrer do artigo.

A aplicação é adaptada a cada instituição e deve estar de acordo com os objetivos do professor, que deve tranquilizar os alunos, para que entendam que o momento da prova pode auxiliá-los em sua apendizagem, sendo parte do processo avaliativo contínuo pelo qual estão passando.

Além disso, o professor deve manter-se isento e procurar interferir minimamente nesse momento, visto que comentários desnecessários podem conduzir a um resultado diferente do que ele realmente é. Ainda em relação ao professor, espera-se que atue no sentido de promover um ambiente harmonioso em sala de aula, mesmo após o término da realização da prova por parte dos alunos.

Na correção exige-se uma atenção especial, para tentar ser o menos injusto possível. Os

critérios de correção de uma prova devem ser especificados juntamente a sua elaboração, para favorecer uma correção e pontuação tão justa quanto possível. Estes critérios podem servir como uma “grelha” para iluminar e auxiliar o professor na hora da correção.

Um exemplo de critério de correção podem ser o seguinte:

- 50% da nota para estratégia – Interpretação e escolha correta da estratégia a ser utilizada para resolver o exercício, mostrando que entende o conceito ou princípio matemático envolvido na questão.
- 35% da nota para procedimento – Desenvolvimento correto da estratégia escolhida.
- 15% da nota para resposta final – Resposta correta do procedimento escolhido para desenvolvimento do exercício, independente se o resultado é o correto, mas deve ser coerente com o procedimento.

Na sequência apresentamos duas questões da prova juntamente com considerações tecidas para cada uma delas.

Quadro 2 – Reflexões Questão 01

Questão 01	
<p>De uma chapa quadrada de papelão recortam-se 4 discos, conforme indicado na figura. Se a medida do diâmetro dos círculos é 10 cm, qual a área (em cm^2) não aproveitada da chapa? (Valor: 1,0)</p>	
	<p>a) $40 - 20 \pi$ b) $400 - 20 \pi$ c) $100 - 100 \pi$ d) $20 - 20$ e) $400 - 100 \pi$</p>
Conteúdo: Geometria – Cálculo de Área	
Objetivo: Analisar como o aluno lida com questões que relacionam o cálculo de áreas de regiões poligonais com a área de regiões circulares.	
Classificação segundo Butts: Situação Problema.	
Justificativa da Classificação: Temos uma situação inicial que é o recorte de quatro discos de uma chapa quadrada de papelão, e então faz-se necessário o cálculo da parte não aproveitada.	

Uma resolução: Primeiramente, deve-se considerar que o raio é a metade do diâmetro, portanto de acordo com o exercício se este vale 10 cm, o raio valerá 5 cm. Assim, para encontrar a área não ocupada pelos discos, deve-se calcular a área total da chapa de papelão, e se tratando de um quadrado com quatro círculos internos ao quadrado, de modo que a união de dois dos diâmetros dos círculos possuem a mesma medida do lado do quadrado, valendo 20 cm. Logo:

$$A_{\blacksquare} = l^2$$

$$A_o = \pi r^2$$

$$4 \cdot A_o = 25\pi$$

$$A_{\blacksquare} = 20^2$$

$$A_o = \pi 5^2$$

$$4 \cdot A_o = 100\pi$$

$$A_{\blacksquare} = 400 \text{ cm}^2$$

$$A_o = 25\pi$$

$$A = A_{\blacksquare} - A_o = 400 - 100\pi$$

Resposta: Alternativa e).

Fonte: os autores.

A questão acima buscava contextualizar o conteúdo abordado e disponibilizava as alternativas visando que os alunos, em caso de encontrar uma resposta diferente das alternativas oferecidas, buscassem uma nova estratégia de resolução ou que evitassem equívocos como calcular somente a área dos discos ou somente a área do quadrado. Visto que as alternativas podem não ajudar e ainda limitar e/ou frustrar os alunos que não conseguirem encontrar as respostas apresentadas, fica como sugestão elaborar para futuras provas questões abertas, ou seja, sem alternativas evitando limitar e/ou interferir nas resoluções dos alunos.

Além do cálculo das áreas das figuras geométricas, a questão também leva o aluno a pensar sobre o que deverá fazer com elas e que relação devem ter entre si. Mesmo diante dos equívocos que os alunos, o professor pode interpretá-los e torná-los um momento de aprendizado, se eles forem valorizados e trabalhados ao invés de somente assinalado como errado.

Segue alguns equívocos que podem ser encontrados na resolução dessa questão:

Resolução Equivocada I:

O aluno calculou somente a área dos quatro círculos e não realizou a subtração dessa área encontrada da área do quadrado.

$$A_o = \pi r^2$$

$$4 \cdot A_o = 4 \cdot 25\pi$$

$$A_o = \pi 5^2$$

$$4 \cdot A_o = 100\pi$$

$$A_o = 25\pi$$

Com essa resolução podemos ver que ele consegue calcular corretamente a área de uma figura circular, porém tem dificuldade em contextualizar e fazer aplicações do assunto/conteúdo, podendo assim ser trabalhado mais questões deste tipo com o aluno. E no

momento da correção o professor deve tomar cuidado para não desconsiderar a questão por inteiro, conforme geralmente ocorre.

Resolução Equivocada II:

O aluno calculou somente a área do quadrado. Que seria uma parte correta da resolução esperada.

$$A_{\blacksquare} = l^2$$

$$A_{\blacksquare} = 20^2$$

$$A_{\blacksquare} = 400 \text{ cm}^2$$

Nesta resolução temos um equívoco semelhante ao primeiro, porém ao invés de calcular a área dos círculos o aluno calculou a área do quadrado, o que também não resolve o problema. Deve-se agir de maneira semelhante à correção da primeira resolução equivocada.

Resolução Equivocada III:

O aluno calculou a área de um círculo e realizou a subtração da área do quadrado pela área de somente um círculo.

$$A_{\blacksquare} = l^2 \quad A_o = \pi r^2 \quad A = A_{\blacksquare} - A_o = 400 - 25\pi .$$

$$A_{\blacksquare} = 20^2 \quad A_o = \pi 5^2$$

$$A_{\blacksquare} = 400 \text{ cm}^2 \quad A_o = 25\pi$$

A partir dessa resolução podemos ver que o aluno se equivocou quanto à quantidade de discos retiradas do quadrado. Aproveitando-se do fato que a avaliação deve ocorrer continuamente e não ser pontual, o professor pode observar com mais cuidado se ele faz isso com frequência ou se foi somente um momento de distração.

Resolução Equivocada IV:

O aluno calculou a área dos círculos utilizando o diâmetro ao invés do raio.

$$A_{\blacksquare} = l^2 \quad A_o = \pi r^2 \quad 4 \cdot A_o = 100\pi$$

$$A_{\blacksquare} = 20^2 \quad A_o = \pi 10^2 \quad 4 \cdot A_o = 400\pi$$

$$A_{\blacksquare} = 400 \text{ cm}^2 \quad A_o = 100\pi$$

$$A = A_{\blacksquare} - A_o = 400 - 400\pi$$

Este tipo de resolução pode ser bem comum, principalmente por aqueles alunos que leem tudo rápido visando terminar a prova. Quanto a essa questão o professor pode apresentar

um semelhante e ver se o erro foi pontual ou se caso não foi, trabalhar ou reforçar as nomenclaturas dos elementos das figuras geométricas circulares com o aluno, além de analisar a validade da resposta.

Como pode-se perceber podemos tornar o erro também um momento de aprendizagem favorecendo ainda mais a prova como oportunidade de aprendizagem e prática de investigação.

Quadro 3 – Reflexões Questão 02

Questão 02									
Um produto que inicialmente era vendido por R\$ 780,00 é vendido agora com um prejuízo de 30 % sobre o preço de venda inicial. Qual é o preço da venda final dessa mercadoria? (Valor: 1,0) Observação: Para possível resolução desse problema o aluno deve considerar prejuízo como desconto.									
Conteúdo: Tratamento da Informação – Matemática Financeira									
Objetivo: Verificar se o aluno soluciona questões relacionadas com situações envolvendo lucro e prejuízo.									
Classificação segundo Butts: Problema de Aplicação.									
Justificativa da Classificação: Um problema tradicional que envolve a aplicação de um algoritmo básico de resolução envolvendo porcentagem e o conceito de prejuízo.									
Uma resolução: Resolução 01: Para calcular o preço de venda final com o prejuízo de 30% um possível caminho é calcular primeiro o valor de 30% e depois subtraí-lo, logo: $30\% \text{ de } 780 = 0,30 \cdot 780 = R\$ 234,00$ Valor Final = R\$ 780,00 – R\$ 234,00 = R\$546,00. Resposta: O preço de venda final da mercadoria será de R\$ 546,00.									

- Resolução 02: Por regra de três:									
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: right;">%</td> <td style="width: 40%;">Preço de Venda</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">100 x = R\$ 54.600,00</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">100</td> <td>R\$ 780,00</td> <td style="text-align: right;">x = R\$ 546,00</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">70</td> <td>X</td> <td style="text-align: right;">Resposta: O preço será de R\$ 546,00.</td> </tr> </table>	%	Preço de Venda	100 x = R\$ 54.600,00	100	R\$ 780,00	x = R\$ 546,00	70	X	Resposta: O preço será de R\$ 546,00.
%	Preço de Venda	100 x = R\$ 54.600,00							
100	R\$ 780,00	x = R\$ 546,00							
70	X	Resposta: O preço será de R\$ 546,00.							

Fonte: os autores.

Outro modo de resolução para essa questão seria utilizando o fator multiplicativo, trata-se de uma resolução não muito utilizada, pois por vezes os alunos esquecem do que se referem termos como fator multiplicativo.

Resolução I:

Utilizando o fator multiplicativo:

Desconto de 30 % - Fator Multiplicativo de 0,70.

R\$ 780,00 . 0,70 = R\$ 546,00.

Resposta: Deverá ser uma venda de R\$ 546,00.

Em questões desse tipo deve-se tomar muito cuidado com as ambiguidades que as palavras como prejuízo, lucro e vantagem podem causar. Quando falamos de lucro, por exemplo, para uma pessoa ter lucro geralmente outra tem prejuízo. Deve-se pensar sempre em determinar para quem a questão quer proporcionar o lucro, ou dar a oportunidade de o aluno justificar porque selecionou o sujeito para ter lucro. Em questões que abordam temáticas como essas, pode-se trabalhar ainda com alguns temas transversais abordados nos PCN (1998), como ética e trabalho, enriquecendo ainda mais o momento de avaliação da aprendizagem.

Algumas Considerações

Ainda que o professor elabore uma grelha que dê suporte ao instrumento utilizado no processo de avaliação, detalhando tanto quanto possível os objetivos e os critérios de correção, selecionando questões classificadas como boas questões, fazendo-se tão claras quanto possíveis, toda prova será um momento único e nem sempre sairá como planejado, podendo propiciar um momento de ensino-aprendizagem diferente.

(Re)pensar a prática avaliativa não deve ser encarado como algo ruim, mas como uma mudança positiva que afetará o processo educacional. Foi possível perceber o quão relevante é deixar as questões acessíveis, de modo a evitar ao máximo ambiguidades que prejudiquem o desenvolvimento do aluno nas questões.

Este artigo buscou expor, a partir das análises e discussões apresentadas, que (re)pensar a prática não deve ser encarado como algo ruim, mas como uma mudança positiva que afetará o processo educacional. A partir de então, foi possível perceber o quão relevante é deixar as questões acessíveis, de modo a evitar ao máximo ambiguidades que prejudiquem o desenvolvimento do aluno nas questões.

Quanto a escolha do professor referente ao contexto das questões, é preciso tomar cuidado para não subestimar o aluno com contextos fracos e evitar ficar utilizando somente questões rotineiras e contextos óbvios, para que oportunize o contato com outras realidades, tais quais eles não estejam habituados e possam assim investigar e explorar o novo.

Convém ainda lembrar que a elaboração de questões de um instrumento de avaliação não devem ser feitas de modo fechado, direcionando a estratégia e modo de procedimento do aluno. Carece ter sempre em vista a formação de alunos críticos e ativos, e isso pode começar



em pequenas atitudes, como a escolha da ferramenta a se utilizar ou do caminho a se percorrer.

Ao dar liberdade de escolha para o aluno, pode-se aproveitar de um instante equivocado para propiciar a ele um momento de auto regulação, para a escolha de um novo percurso e novas ferramentas a serem escolhidas, fazendo da avaliação escolar de matemática um momento contínuo de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de; FERREIRA, Pamela Emanuelli Alves; CIANI, Andréia Buttner. Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos). **Bolema**, Rio Claro. v. Ano 22, nº 33, p. 69-96, 2009.

BUTTS, Thomas. **Formulando Problemas Adequadamente**. In: KRULIK, S.; REYS, R.E. A Resolução de Problemas na Matemática Escolar. São Paulo: Atual, 1997, p.32-48.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEDROCHI JUNIOR, Osmar. **Avaliação como Oportunidade de Aprendizagem em Matemática**. 2012. 56f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

FAZENDO DRAMA: AVALIAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM *PERFORMANCE* TEATRAL

Jefferson Lhamas dos Santos¹

Resumo

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem tem sido tema para discussão, na medida em que há, ainda, lacunas a serem preenchidas nos mais diversos contextos de educação. No ensino de língua estrangeira, especificamente na escola pública, também são discutidas propostas de ensino que possam oportunizar o aluno a ter uma aprendizagem efetiva, levando em conta a concepção de língua como prática social. Assim, este trabalho é uma proposta de grade avaliativa para o ensino de língua inglesa em contexto de escola pública a partir de atividades que envolvem *performance* teatral, baseada nos conceitos de ensino de língua estrangeira com Atividades Sociais. Tal grade foi concebida após leituras na área de avaliação no ensino e avaliação no ensino de línguas estrangeiras, bem como discussões em uma disciplina do curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, na Universidade Estadual de Londrina. Justifica-se, portanto, tal proposta, a partir da percepção da complexidade de se avaliar um aluno ao serem trabalhadas atividades com propostas de *performance* teatral, levando em conta a necessidade da criação de critérios e descritores. Quanto ao uso do teatro, percebe-se que tem trazido resultados que favorecem o ensino, em questões como interação, expressão verbal espontânea, integração de aspectos verbais e não verbais, interação da sala de aula à vida, ênfase na aprendizagem com foco na pessoa como um todo, promoção de autoconsciência, autoestima e confiança, motivação, dentre outros.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino de língua estrangeira; *performance* teatral.

Abstract

Assessment in the teaching-learning process plays a fundamental role and has been a topic for discussion, since there are still gaps to be filled in the most diverse contexts of education. In the foreign language teaching, specifically in the public school, proposals in teaching that can allow the student to have an effective learning, considering the conception of language as social practice. Thus, this paper is a proposal of an assessment grid for English language teaching in a public school context, many means of activities that involve theatrical *performance*, based on proposals of foreign language teaching with Social Activities. This grade was conceived after reading in the area of assessment in teaching and assessment in the teaching of foreign languages, as well as discussions over the Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, at the State University of Londrina. Therefore, this proposal is justified, by the perception of the complexity of evaluating a student when performing activities with proposals for theatrical *performance*, considering the need to create criteria and descriptors. Concerning the use of theater, it has been perceived that it has brought results that contribute to teaching, such as interaction, spontaneous verbal expression, integration of verbal and non-verbal aspects, classroom-life interaction, emphasis on learning with a focus on person as a whole, promotion of self-awareness, self-esteem and confidence, motivation, among others.

Keywords: Assessment; Foreign language teaching; theatrical *performance*.

¹ Aluno do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor de língua inglesa e espanhola pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). jefferson.santos28@seed.pr.gov.br

Introdução

A temática de Avaliação tem sido discutida por alguns autores a fim de preencher lacunas ainda existentes do tema com relação à educação e ao ensino de línguas estrangeiras (LUCKESI, 2005; LUCKESI, 2005; SCARAMUCCI, 2011; FURTOSO, 2011; RETORTA; MAROCHI, 2018). A avaliação, na educação, deve buscar investigar e produzir conhecimento, a fim de tomar decisões no processo de ensino-aprendizagem, do qual esta deve participar, participação esta que não deve ser entendida meramente como provas escritas ou testes. Ora, é preciso entender que testes são apenas mais um tipo de instrumento de avaliação e que existem muitos outros tipos de testes e instrumentos, a depender do contexto e dos objetivos específicos.

O ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade também é objeto de reflexão por estudiosos que se debruçam sobre alternativas a abordagens de ensino tradicionais. Assim, é importante destacar o papel das artes no ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais. A arte teatral, especificamente, também tem ganhado espaço neste cenário (MALEY e DUFF, 2005; LIBERALI, 2009; PEREIRA, 2011; MENDES, 2012; PINHEIRO, 2014; PRETINI JUNIOR; MENDES, 2016; LIBERALI, 2016), considerada como uma ferramenta presumível no ensino de línguas, apontando resultados favoráveis a uma aprendizagem que envolva o aluno, trabalhando questões não somente linguísticas, mas também outras habilidades que favoreçam o uso da língua como prática social, ou seja, uma prática de linguagem que envolva interação social. O teatro, cuja função era didática na Grécia antiga, contribui no desenvolvimento do homem como um todo, considerando as emoções, o autoconhecimento corpóreo e as possibilidades expressivas e comunicativas (CEBULSKI, 2007).

No ensino de línguas, surge, ainda, o ensino de língua inglesa através de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). Nessa perspectiva, há ênfase em um conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/ objetivo e é organizado a fim de trabalhar com os mais diversos componentes da atividade, que são os sujeitos, a comunidade, a divisão de trabalho, o objeto, as regras e os artefatos/instrumentos/ferramentas.

Diante disso, este estudo propõe uma grade de avaliação de desempenho de *performance* teatral em uma proposta de ensino de língua inglesa com Atividade Social.

Justifica-se este trabalho tendo em vista o desafio de se avaliar um aluno através de uma proposta que envolva *performance* teatral, uma vez que esse ensino, que pressupõe uma avaliação coerente, faz com que haja a necessidade de se avaliar de forma diferente às maneiras mais comumente utilizadas, como provas escritas, por exemplo.



Teatro e ensino de línguas

Alguns autores pesquisaram trouxeram contribuições a respeito da temática do teatro na educação (JAPIASSU, 1888; CEBULSKI, 2007; SPOLIN, 2015; KOUDELA, 2015). Mais especificamente, no ensino de línguas, outros também foram verificados (MALEY e DUFF, 2005; LIBERALI, 2009; PEREIRA, 2011; MENDES, 2012; PINHEIRO, 2014; PRETINI JUNIOR e MENDES, 2016; LIBERALI, 2016).

O teatro, arte bastante antiga, é capaz de despertar sentimentos no ator e na plateia. Inserida no ambiente escolar, é ferramenta que pode servir como um aliado no aprimoramento de várias habilidades. Além disso, no que concerne ao ensino de língua estrangeira, pode abrir possibilidades para uma aprendizagem que extrapola as questões meramente linguísticas.

Segundo Cebulski (2007), o teatro foi tido para os gregos como função didática para organizar o pensamento e a vida daquele povo. A autora defende que a práxis teatral contribui para o desenvolvimento do homem em sua totalidade, considerando o trabalho no campo das emoções, do autoconhecimento corpóreo e das possibilidades expressivas e comunicativas, aumentando as possibilidades de se pensar nele mesmo (indivíduo) e no outro.

A questão da interação nos jogos teatrais é apontada por Spolin (2015). A autora, que criadora dos jogos improvisacionais, afirma que tais recursos são altamente sociais.

No que se refere ao ensino de línguas, outros autores têm contribuído de maneira significativa. Maley e Duff (2005) apontam para o porquê do uso de técnicas teatrais no ensino de língua estrangeira. Observam que seu uso pressupõe a expressão verbal espontânea, integração de aspectos verbais e não verbais, interação da sala de aula à vida, ênfase na aprendizagem com foco na pessoa como um todo, promoção de autoconsciência, autoestima e confiança, motivação, transferência de aprendizado para o aluno, encorajamento a um estilo aberto em que a criatividade e a imaginação têm espaço, além de ser uma experiência agradável e de baixo custo.

Pereira (2011) aponta que a atividade teatral com objetivo de ensino de língua abre possibilidades de contextualização de forma mais abrangente que outras atividades que já são utilizadas em sala de aula de língua estrangeira. Sendo assim, para a autora, a construção de um espetáculo teatral no idioma alvo proporciona uma gama de possibilidades de desenvolvimento aos estudantes.

Pinheiro (2014) defende que o caráter lúdico e prazeroso dos jogos teatrais estimula as ações criadoras de professores e alunos. No contexto de ensino de línguas, a interação ocorre

em situações autênticas de comunicação e foco no fazer. Ele também destaca que o sistema proposto por Viola Spolin prepara para a comunicação não somente o ator, mas também, no caso do ensino de línguas.

Assim, percebe-se que, conforme apontam tais autores, o teatro abre margem para um trabalho amplo com os estudantes, contribuindo tanto para a aprendizagem de língua estrangeira, como para o trabalho com outras esferas humanas.

Ensino de língua inglesa em atividades sociais

O ensino de língua estrangeira por meio de Atividades Sociais tem ênfase em um conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/ objetivo (LIBERALI, 2009). Segundo Liberali (2009), esse ensino organiza-se de sorte a trabalhar com os mais diversos componentes da atividade, que são os sujeitos, os quais agem em relação ao motivo e realizam a atividade; a comunidade, que compartilha o objeto da atividade através da divisão de trabalho e das regras; a divisão de trabalho, que são ações intermediárias realizadas através da participação individual na atividade, a qual não alcança independentemente, porém, a satisfação da necessidade dos participantes; o objeto, que é aquilo que irá satisfazer a necessidade, o objeto desejado; regras, que são normas na comunidade, que podem ser explícitas ou implícitas; e os artefatos/ instrumentos/ ferramentas, os quais são os meios de mudar a natureza com o intuito de alcançar o objeto idealizado.

O foco do ensino nas Atividades Sociais está nas formas para produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros necessários para a efetiva participação em atividades que façam uma reflexão sobre a vida. Liberali (2009) enfatiza a questão apontada por Marx e Engels, sobre um ensino da “vida que se vive”. Essas atividades possibilitam, ainda, a criação da compreensão da zona de desenvolvimento proximal, conceito vygotskyano, atividades culturais que têm lugar e que descrevem quem faz o quê, para quem e por quê. Estabelece-se, pois, um laço entre a escola e a vida. Ora, integrar áreas diversas para promover a atividade social supera a encapsulação da aprendizagem, de maneira que esta atividade ultrapassa o uso apenas na escola.

Neste cenário, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1999 apud LIBERALI, 2009) aparece, sendo esta fundamental para pensar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de compreendê-lo e, de modo a conceber o objeto de ensino a ser trabalhado. Esta teoria foca o estudo de atividades

nas quais os sujeitos interagem com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes (LIBERALI, 2009). Assim, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem, ainda segundo Liberali (2009), a atuar coletivamente a fim de alcançar os objetos compartilhados que satisfaçam, ainda que em parte, suas necessidades individuais.

Em um exemplo fornecido por Liberali (2009) sobre o fato de participar de processo seletivo para emprego, esta atividade social foi transformada, conforme aponta o estudo, em um “brincar”, pois seria trabalhado com *performance*. O conceito revelado pela autora está baseado no ponto sobre “stage”, de Vygostsky, que discute psicologia nos termos de drama. Assim, para ele, o “stage” seria o local onde o desenvolvimento dramático ocorreria. Nele, aprendizes e professores não são somente espectadores dos eventos, mas se transformam em participantes/ atuantes performers improvisadores.

Liberali (2009) abre espaço para a utilização de performances nos procedimentos para se trabalhar Atividades Sociais. Entendemos, pois, que esta é uma maneira de chegarmos à realidade dos alunos de maneira mais objetiva, fugindo de padrões que apontem para ensino que traga apenas pontos gramaticais isolados, por exemplo. Pretini Junior e Mendes (2016) afirmam que propor tarefas de jogar, brincar e atuar em sala de aula põe os estudantes em contato com situações para que exista comunicação com palavras, gestos, feições, grunhidos ou sons. Em exercícios de dramatização, os alunos estão em situações as quais são obrigados a desenvolver formas fáticas de linguagem, importantes para este tipo de oportunidade de comunicação.

Avaliação no ensino de línguas estrangeiras

Segundo Luckesi (2012), o ato de avaliar é um ato de pesquisar, de investigar, de produzir conhecimento, que equivale à pesquisa científica. Assim, pretende desvendar como funciona a realidade e qual é a qualidade dessa realidade, pela ciência. Interessa, portanto, saber qual a causa e qual o efeito e, podendo operar-se com as causas há a possibilidade de mudar o efeito. Para o autor, a ciência produz conhecimento e a tecnologia produz soluções a partir do conhecimento. Avaliação produz conhecimento da qualidade e, na medida que se produz este conhecimento, a tecnologia seria análoga à intervenção. Ora, avaliação necessita ser praticada com o rigor da metodologia científica, se não é mera expressão da subjetividade. Um ponto destacado por Luckesi (2012) é que a avaliação é inclusiva, democratizando e equalizando a sociedade. Luckesi (2005) aponta, ainda, para um autoritarismo presente na prática da avaliação

escolar. Ele afirma que é importante estar ciente que a avaliação educacional, em geral e a da aprendizagem escolar, deve ser um meio e não um fim em si mesmo. Portanto, para o autor, entende-se que a avaliação não se dá em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, trazido por meio da prática pedagógica. Para ele, então, estando a prática da avaliação atualmente a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, é preciso situá-la em um contexto pedagógico diferente para o rompimento dos seus limites, a saber: um contexto em que a avaliação escolar esteja a serviço de uma pedagogia que compreenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Quanto à área de ensino de língua estrangeira, o que ocorre não é muito diferente da área de avaliação em geral. Furtoso (2011) afirma que o processo avaliativo tem sido, várias vezes, reduzido à testagem de conteúdo, de modo a ignorar as interações na escola e fora dela, em uma via de mão dupla, na co-construção do conhecimento.

Conforme apontam Retorta e Marochi (2018), quando pensamos em avaliação, a imagem que nos é frequente é de um teste ou prova. Porém, deve-se ter em vista que teste é apenas uma das formas mais usadas de avaliação. Existe, pois, vários tipos de testes com os variados propósitos específicos e critérios claros. Portanto, diante destas visões, é preciso conceber a avaliação muito além da prova escrita, comumente usada nos dias de hoje nos contextos de escola pública e privada.

Ainda para Retorta e Marochi (2018), quando um docente tem uma visão estruturalista da linguagem, seu ensino e avaliação vão enfatizar o ensino da língua segmentada. A crítica, segundo as autoras, a este tipo de avaliação, é a de que as questões são elaboradas de forma descontextualizada, em que o avaliador não se preocupa em avaliar o desempenho linguístico em uma prática social.

Para este trabalho, a concepção adotada, portanto, de avaliação, será aquela em que esta é um meio e não um fim em si mesma. Levando em conta, ainda, que a proposta traz uma avaliação com utilização de performances teatrais, entendemos que a *performance* será um teste de desempenho e de conhecimento linguístico.

Scaramucci (2011), sobre Avaliação de Desempenho, afirma que esta pressupõe que o melhor jeito de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa mostrar diretamente essa proficiência. Para ela, se desejamos, por exemplo, saber o quanto alguém consegue escrever, o melhor jeito é solicitar um texto. Ainda, a autora observa que avaliações de desempenho contrapõem-se às de conhecimento, pois, no primeiro caso, a

proficiência é determinada com base no que se sabe sobre a língua sem a necessidade de prová-la em situações de uso, ao passo que, no segundo, é imprescindível a demonstração destes conhecimentos.

Essa visão de avaliar com base em situações da vida real vai ao encontro do que propõe as Atividades Sociais no ensino de língua inglesa. Liberali (2009) aponta que a avaliação processual proposta para o trabalho com Atividades Sociais procuram perceber e interceder na forma como os estudantes estão participando das performances da vida no decorrer das atividades de ensino-aprendizagem. Ademais, possibilita um redirecionamento das ações didáticas para que todos os envolvidos possam repensar seus papéis e suas formas de atuar na construção de novas formas de ser no mundo. Ela cita, como exemplos, para alcançar isso, avaliação das performances orais e escritas a partir de quadro de ações esperadas para atuar na *performance*, portfólios de registro das várias etapas do desenvolvimento do trabalho com a Atividade Social, trabalhos individuais desenvolvidos de acordo com as etapas do processo, objetivos do trabalho e o conteúdo, trabalhos coletivos ou em grupo, textos reflexivos e provas que recuperem o mesmo tipo de propostas vividas nas tarefas e projeto.

Carvalho, Guerra e Schettini (2016), na perspectiva de trabalho com Atividades Sociais, discutem formas de avaliar tarefas, dentre estas, a *performance* de uma entrevista. As autoras propõem perguntas para o momento da avaliação da *performance*, como sobre a preparação para a entrevista, quais materiais foram utilizados para contextualizar a *performance*, se a apresentação da entrevista mostra que os apresentadores conhecem o tema, de que forma apresenta o estilo de uma entrevista com perguntas e respostas, como é a atuação dos apresentadores como entrevistador e entrevistado, se os apresentadores fizeram a *performance* da entrevista de emprego, como isso se deu, se criaram uma nova forma, como os apresentadores poderiam ter organizado apresentação para ter um resultado diferente da *performance*, como os apresentadores encenaram a entrevista, se poderia ser feita de outra forma, como a apresentação contribuiu para a aprendizagem de todos, quais foram as categorias utilizadas, quais aspectos linguísticos foram utilizados, dentre outras. Obviamente, aqui essas perguntas cabem mais à *performance* proposta de entrevista de emprego.

Proposta de grade de avaliação em língua inglesa a partir de tarefas com *performance* teatral

DESCRITORES	Pronúncia	Engajamento/ foco na atividade proposta	Expressão cênica (linguagem corporal, atuação no espaço cênico)	Adequação lexical	Competência interacional
4	Pronuncia claramente o tempo todo (100-95%) e sem nenhum registro de inadequações em nenhuma das palavras.	Participa efetivamente da encenação, sem perder o foco da atividade.	Aluno participa da encenação com autonomia, demonstrando desempenho em consonância com o contexto da cena, fazendo uso de gestos e linguagem corporal, além de usar o espaço cênico de forma também consoante à cena apresentada.	Apresenta vocabulário e sentenças em total acordo com a situação encenada.	Apresenta desenvoltura ao interagir com o colega em cena, respeitando o momento de fala do outro e a sua.
3	Pronuncia claramente grande parte do tempo (70-50%) e pronuncia com inadequações em até três palavras.	Aluno participa da encenação com momentos de perda de foco, não comprometendo a <i>performance</i> como um todo.	Aluno participa da encenação, demonstrando consonância com o contexto da cena em sua maior parte, fazendo uso de gestos e linguagem corporal, além de usar na maior parte do tempo o espaço cênico de forma consoante à cena apresentada.	Apresenta vocabulário e sentenças em parcial acordo com a situação encenada na maioria das vezes.	Aluno apresenta desenvoltura ao interagir com o colega em cena em grande parte do tempo, respeitando o seu momento de fala, bem como o do outro.
2	Pronuncia com dificuldade, mas com compreensão em parte do tempo (50-20%), pronunciando com inadequações entre três e cinco palavras.	Aluno participa da encenação com vários momentos de perda de foco na atividade, comprometendo parcialmente a <i>performance</i> .	Aluno participa da encenação, demonstrando consonância em uma parte mínima com o contexto da cena, com pouco uso de gestos e linguagem corporal, além de usar o espaço cênico minimamente de forma consoante à cena apresentada, comprometendo parcialmente o desempenho da <i>performance</i> .	Apresenta vocabulário e sentenças em desacordo com a situação encenada em grande parte das vezes.	Aluno apresenta desenvoltura ao interagir com o colega em cena em grande parte do tempo, respeitando minimamente o seu momento de fala, bem como do outro.
1	Pronuncia com dificuldade ou fala incompreensível, ou pronuncia com inadequações mais de três palavras.	Aluno participa da encenação com vários momentos de perda de foco na atividade ou perda de foco na atividade, comprometendo a <i>performance</i> .	Aluno participa da encenação, mas não demonstra consonância com o contexto da cena, sem ou pouco uso de gestos e linguagem corporal, além de não usar o espaço cênico de forma consoante à cena apresentada, comprometendo significativamente o desempenho da <i>performance</i> .	Apresenta vocabulário e sentenças em pouco ou total desacordo com a situação encenada.	Aluno apresenta pouca ou nenhuma desenvoltura ao interagir com o colega em cena, respeitando pouco ou nada o seu momento de fala, bem como do outro.



Considerações

O objetivo deste trabalho foi elaborar uma grade avaliativa de performances teatrais a ser utilizada no ensino de língua inglesa em contexto de escola pública. A perspectiva adotada neste mesmo ensino é a de Atividades Sociais. Todavia, tal grade pode ser usada para outros contextos e outras abordagens de ensino, a depender do contexto e dos objetivos do mesmo.

Espera-se, com esta grade, que o professor de escola pública tenha uma melhor dimensão dos aspectos que estão sendo avaliados nos alunos, sujeitos da aprendizagem, gerando uma avaliação mais transparente e confiável. As contribuições citadas pelo teatro, usado como ferramenta de ensino, tais como trato de comunicação não-verbal, utilização da voz, entre outras, aliados a um ensino que proponha o trabalho de situações da “vida que se vive” (MARX e ENGELS apud LIBERALI, 2009), tende, no nosso entendimento, a colaborar para que o aluno se torne um agente mais crítico, a fim de operar na transformação da realidade a qual está inserido.

Este trabalho tem vistas a promover o caráter emancipatório do aluno, em detrimento de conceitos de avaliação somente como provas escritas ou testes. Espera-se ter contribuído, minimamente, para expandir os conceitos de avaliação aliados a um ensino de língua inglesa com performances teatrais.

Referências

AVALIAÇÃO da Aprendizagem - Cipriano Carlos Luckesi. [s.i.]: Sm Brasil, 2012. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NeO-SW9qfIk&t=1205s>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP; Celpe-Bras. **Guia do Participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame.** Brasília: MEC/INEP/CELPE-Bras, 2013.

CARVALHO, Márcia Pereira de; GUERRA, Mônica Galante Gorini; HOHLENWERGER, Rosemary (Org.). **O processo avaliativo na disciplina de língua inglesa.** In: LIBERALI, Fernanda Coelho. Inglês: Linguagem em Atividades Sociais. São Paulo: Blucher, 2016. Cap. 10. p. 163-185.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **O Teatro, como Arte, na Escola: Possibilidades educativas da tragédia grega Antígone.** 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppgc.ufpr.br/teses/M07_cebulski.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.



FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online.** 2011. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103505>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009. 63 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/28033452/Atividade_Social_nas_Aulas_de_L%C3%ADngua_Estrangeira>. Acesso em: 08 ago. 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.). **Inglês: Linguagem em Atividades Sociais.** São Paulo: Blucher, 2016. 186 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALEY, Alan; DUFF, Alan. **Dramas Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.** 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 246 p.

MENDES, Nilton. **Performance no Ensino de Inglês.** 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13598>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PEREIRA, Tatiana Cibele Mendonça. **O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa: a experiência em uma escola pública.** Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. **Contribuições dos Jogos teatrais para o Ensino de Língua Estrangeira (italiano).** 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, USP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>>. Acesso em: 02 maio 2018.

PRETINI JUNIOR, Airton; MENDES, Nilton. **Jogar, brincar e atuar no palco da sala de aula: criar tarefas baseadas em performance.** In: LIBERALLI, Fernanda Coelho. **Inglês: linguagens em atividades sociais.** São Paulo: Edgard Blücher, 2016. Cap. 3. p. 57-71.

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa. **Avaliação e Línguas Estrangeiras: da Teoria à Prática.** Curitiba: Crv Ltda, 2018. 162 p.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. São Paulo: Rev. Fac. Educ. V.24 N.2 São Paulo Jul./dez. 1998, 1998. 10 p.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **Validade E Conseqüências Sociais Das Avaliações Em Contextos De Ensino De Línguas.** Ling Varvm Arena, Campinas, v. 2, p.103-



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



120, 2011. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um Manual para o professor**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 321 p. Tradução de Ingrid Dormien Koudela.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Eliana Soares¹
Valdirene Zorzo-Veloso²

Resumo

Historicamente a educação inclusiva tem se apresentado como um grande desafio para as políticas públicas, comunidade escolar e estudantes portadores de necessidades especiais. A avaliação, por si só, já é um tema desafiador e se torna ainda mais complexo quando se estende a educação inclusiva. Para o professor especialista em língua estrangeira, o currículo inflexível e generalizado apresentado nas escolas particulares, problematiza e fomenta a busca por uma aprendizagem que privilegie o olhar sobre as diferenças. O presente artigo busca alinhar as ações inclusivas presentes nos documentos legais à Taxonomia de Bloom sobre os processos cognitivos, para produzir as grades diagnóstica e avaliativa de aprendizagem voltadas para um aluno portador de necessidades especiais na educação básica de uma instituição particular, o qual foi o gerador da situação problema que se busca responder. Por meio das grades elaboradas foi possível reconhecer as habilidades que precisam ser desenvolvidas, produzir atividades adaptadas e avaliar a curva de aprendizagem do aluno. A experiência corrobora com a literatura sobre o tema e salienta a necessidade do professor especialista em língua estrangeira atentar para os documentos legais e especificidades de cada dificuldade de aprendizagem apresentada. Tornando-o assim, mais sensível a adaptação de um currículo geral a propostas inclusivas.

Palavras-chave: Avaliação. Educação inclusiva. Língua Estrangeira.

Abstract

In the last decades, inclusive education has presented itself as a major challenge for public policy, school community and students with special needs. The assessment test by itself is already a challenging and comprehensive subject that is even more complex when treats to inclusive education. For the foreign language teacher, an inflexible and generalized curriculum in private schools problematize and foster a search for learning that privileges the differences. The present article aims to align the inclusive actions to Bloom Taxonomy for the cognitive processes for the production of diagnostic notes and learning evaluation for a student with a specific needs of a private school, who was the origin of problem situation. The application of the elaborated material permitted to recognize the skills that need to be researched, produce tailored activities, and evaluate the learner's learning curve. The experience was confirmed by the literature on the subject and also was the necessity of a foreign language specialist teacher makes a real effort to learn about specific documents of each learning task. Then, the teacher could be more sensitive to adapt the general curriculum into an inclusive one.

¹ PG- UEL. esoares.eliana@gmail.com

² UEL. valdirene@uel.br

Keywords: Evaluation. Inclusive education. Foreign language.

Introdução

Segundo documentos como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) e os Saberes e Práticas da Inclusão- Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (SEESP/MEC; 2001), é possível perceber o avanço das políticas públicas no cerne da inclusão para pessoas com incapacidades cognitivas ou adaptativas na educação brasileira.

Apesar dos esforços da comunidade acadêmica para atender aos preceitos desses documentos e de pesquisadores na área da educação especial, os dados coletados no ano de 2017 e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ainda apontam uma deficiência no atendimento educacional especializado. De um montante de “930.683 alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular e no EJA (Educação de Jovens e Adultos)”, em torno de 81% estão matriculados em instituições públicas comuns. Apenas metade desse número consegue ter acesso ao serviço especializado, garantido pela LBI nº13.146/2015, serviço esse que inclui instalações e profissionais capacitados³.

A lei sugere que um conjunto de práticas sejam adotadas para atender de maneira eficiente os alunos com necessidades especiais, envolvendo a adaptação da escola e do currículo para as necessidades encontradas, professores alinhados com a coordenação pedagógica e com a equipe da educação especial. Espera-se que a prática colaborativa entre a comunidade escolar envolvida possa contribuir para reflexões que levem a um novo posicionamento frente às abordagens avaliativas.

Segundo a BNCC (2017, p.16), deve-se materializar o conhecimento por meio de um “currículo em ação” (grifo nosso), a fim de viabilizar a “formação e desenvolvimento humano” (grifo nosso) de forma global. Ainda sobre o documento, observa-se a ação pedagógica desdobrada nas seguintes dimensões: o educador; o espaço usado para o processo de ensino e

³ Fonte de dados divulgados em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-alunos-especiais-em-escolas-comuns-cresce-6-vezes-em-10-anos.ghtml>

aprendizagem; os recursos usados para promover o conhecimento; a metodologia de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares e o processo de avaliação.

No contexto das necessidades especiais, deve-se atentar para as características funcionais e competências curriculares alcançadas e pelas necessidades presentes.

Neste trabalho o enfoque se dará no processo de avaliação e nas diretrizes presentes nos documentos LBI (Lei Nº 13.146/2015), BNCC (2017) e Saberes e práticas da inclusão- Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (SEESP/MEC), seguido pelo encaminhamento metodológico para produção das grades diagnóstica e avaliativa como resultado e considerações finais.

Referencial teórico

A avaliação constitui um processo de ensino e aprendizagem, e deve ser realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola, observando a situação de aprendizagem de cada aluno e sua relação com o programa curricular (BNCC, p.16). Porém, no contexto de atuação da escola particular, o qual será foco deste trabalho, percebe-se que há uma adversidade por parte dos professores em avaliar os alunos laudados com alguma deficiência de ordem mental e de aprendizagem durante a segunda etapa do ensino básico. A escola segue o regimento, bem como a legislação vigente até o momento. Contudo, nós (professores) encontramos grandes dificuldades em estabelecer critérios que colaborem com uma avaliação heterogênea e inclusiva. Uma vez, que a cada ano mais alunos laudados com diferentes patologias ingressam nas escolas particulares e estas não possuem uma equipe avaliadora especialista em pessoas com necessidades especiais, fica a questão: *Que critérios e diretrizes devem ser observados e abordados na prática pedagógica dos professores especialistas para auxiliar no desenvolvimento destes alunos portadores de necessidades de educação especial?*

Dado que a Taxonomia de Bloom revisada por Anderson (2001)⁴, retrata com inteligibilidade a relação entre as *Dimensões do Processo Cognitivo* e *As Dimensões do Conhecimento* percorridas pelo aluno em seu processo de aprendizagem, foi possível potencializar as atividades, por meio do uso dos verbos direcionadores e conseqüentemente, compreender em quais processos de aprendizagem os alunos se encontram e como seria

⁴ Disponível em: <http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy/>. Acesso em: 01 nov. 2018.

possível expandir suas habilidades cognitivas alinhando-as com as dimensões do conhecimento e habilidades requeridas pela BNCC (2017).

Partindo do fomento desta questão e do conhecimento de documentos norteadores, este trabalho apresenta na sequência uma síntese de como o processo avaliativo está posto para o contexto das pessoas deficientes, quais ações são especialmente necessárias, a avaliação como ferramenta de análise no processo cognitivo apresentado pela Taxonomia de Bloom e a elaboração de uma grade de avaliação como suporte para a prática pedagógica contendo alguns critérios e diretrizes que devem ser observados e desenvolvidos nestes alunos, mediante resultados e considerações apresentadas no documento Saberes e práticas da inclusão - Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (SEESP/MEC), construído a partir da LBI (Lei Nº 13.146/2015).

O processo da avaliação em contexto especial

Entre todos os processos de ensino e aprendizagem para pessoas com Necessidades Educativas Especiais (doravante NEE), ganham destaque neste estudo os processos avaliativos no ensino e aprendizagem voltados para língua espanhola. Compreende-se que a avaliação para esse contexto de ensino deve ser dinâmica e fazer parte de um processo mais amplo, por meio de uma avaliação processual e sociointeracionista (BNCC, 2017). Considerando a natureza sociointerativa do processo da aprendizagem, a BNCC estabelece a avaliação como procedimento construtor na formação do aluno, uma vez que por meio da avaliação é possível detectar o que o aluno já sabe, organizar e construir conhecimento mediados pelos educadores sob forma de conteúdos planejados e pragmáticos, proporcionando a interação entre o saber e o saber fazer, como se pode perceber neste inserto da BNCC (2017):

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (p.17)

Sendo assim, cabe à educação escolar atentar-se e desenvolver as habilidades cognitivas e as competências referentes ao saber e fazer no educando. Como aponta Oliveira (2008) em um instrumento de grande valia para os profissionais da educação, o “Referencial sobre

Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental (doravante RAADI)”. Tal documento contempla as adaptações curriculares e direciona o processo avaliativo para os alunos com necessidades especiais, sendo um referencial dividido em Ciclos I e II, e em vários segmentos e áreas de conhecimento, ao qual se tomou como base o referencial para língua inglesa, a fim de identificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Práticas avaliativas para alunos com necessidades especiais

Apesar de não haver um registro que comprove um número crescente de alunos deficientes nas instituições particulares após a LBI (Lei Nº 13.146/2015) que garante o acesso às pessoas deficientes a escolas particulares sem que se cobre qualquer taxa extra para esse atendimento, estas instituições de ensino lidam com um grande desafio de promover uma educação inclusiva diante de um currículo, em grande parte, pré-estabelecido e inflexível.

Além do currículo, observa-se a pouca oferta de conhecimento necessário para lidar com situações específicas de NEE, já que estas escolas não recebem o auxílio de equipes especializadas para o público de NEE, como ocorre nas redes pública e municipais.

Encaminhamentos Metodológicos

Após leitura e estudo da LDI, entre outros documentos oriundos dela como SEESP/MEC, elaborou-se uma proposta de grade critérios avaliativos para a disciplina de língua espanhola para um aluno com deficiência cognitiva e adaptativa. A escolha por este caso em especial, se dá justamente por este aluno representar uma parte expressiva do público presente nas salas de aula dessa instituição de ensino particular. Nesta sala em especial, composta por 20 alunos, cerca de 6 alunos possuem alguma patologias, de acordo com laudos fornecidos pela coordenação da instituição, portadores de Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH)⁵, autismo e Portador de Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e de ordem de aprendizagem - baixo nível de cognição, dislexia e disgrafia.

Sendo assim, analisou-se as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB, 1999) que apresentam competências cognitivas

⁵ Para mais informações sobre o transtorno, acesse o link: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>

agrupadas em “três níveis distintos” de ações e operações mentais: nível básico (construção de conceitos), operacional (estabelecimento de relações entre os objetos) e global (conhecimentos a situações diferentes e à resolução de problemas inéditos). Os níveis descritos no SAEB apresentam características similares a Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson (2001), ao que se refere ao emprego de determinados verbos para classificá-los.

Posto isso, toma-se como base todo o referencial citado, juntamente com os estudos realizados sobre avaliação e a Taxonomia de Bloom para a elaboração uma grade de critérios usada para mensurar e adaptar instrumentos avaliativos que atendam o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos laudados com NEE.

Tais indicadores funcionais dos alunos deficientes buscam identificar as necessidades educacionais dos mesmos e direcionar a ação do professor ao formular atividades, situações-problemas, trabalhos em grupo ou individuais, portfólios, entre outros possíveis instrumentos avaliativos desenvolvidos para expandir as habilidades cognitivas de seus alunos.

Resultados

A grade elaborada a seguir, tem como objetivo favorecer o reconhecimento das habilidades e limitações que devem ser trabalhadas pelo professor, além de proporcionar um registro do processo de aprendizagem do aluno deficiente, servindo assim, como indicador do progresso desse aluno.

Quadro 1 - Avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem dos portadores de NEE

Escola: _____		Disciplina de Língua Espanhola			
Aluno: _____		nº _____			
Série: _____		Período: _____			
Expectativas de aprendizagem para avaliação da aprendizagem na ordem de deficiência mental e de aprendizagem	RS	RP	CA	NR	
L1. Expressa interesse pela disciplina.					
L2. Compreende ordens, recados, histórias ouvidas, diálogos e textos escritos.					
L3. Identifica a idéia principal ou sentimento que o autor quer transmitir.					
L4. Identifica diferentes códigos como o oral, o escrito, o gráfico, o numérico e o pictórico.					

L5. Expressa-se por meio das representações mentais referentes às idéias centrais do texto lido, palavras, gestos, sinais linguísticos, desenhos, etc. ⁶				
L6. Expressa-se por meio de frases simples.				
L7. Expressa-se por meio de parágrafos e frases mais elaboradas.				
L8. Conhece o vocabulário, já ensinado, em textos.				
L9. Conhece os indicadores para as comunicações verbais desde as ordens simples até as narrativas mais complexas.				
L10. Representa a sequência dos fatos e de sua localização temporal.				
L11. É capaz de detectar erros.				
L12. Faz uso de estratégias para leitura e interpretação de textos escritos e/ou orais.				
L13. Em caso da leitura (oral ou silenciosa) há relação entre o ritmo em que executa a tarefa e a compreensão das ideias contidas no que lê.				
L14. Faz uso de estratégias de memorização.				
L15. Organiza a comunicação oral, escrita, por sinais ou códigos, acerca de determinado assunto, com lógica.				
L16. Organiza-se para a resolução de situações- problema, incluindo-se desde a interpretação da situação até as inferências necessárias para a busca das soluções.				
L17. Domina o emprego de conectivos como preposições e conjunções.				
L18. Conhece seus próprios processos de pensar e resolver problemas (metacognição).				
L19. Utiliza e o uso de recursos como os gráficos, computacionais, os códigos aplicáveis, sinais, e outros meios de comunicação.				
L20. Realiza juízos morais com consciência.				
L21. Tem flexibilidade e adaptação a mudanças.				
L22. Apresenta uma rotina condizente com sua deficiência.				
L23. Demonstra atitude diante do erro.				
L24. Apresenta atitude social adequada ao contexto da sala de aula.				
(RS) – realiza satisfatoriamente (RP) – realiza parcialmente (CA) – realiza com ajuda (NR) – não realiza				

Fonte: Grade elaborada pela autora

⁶A leitura tanto pode ser oral como silenciosa, sendo que autores (Capovilla, 2002).

Na sequência, relacionando esses níveis de competências com os níveis presentes na Taxonomia de Bloom revisada (2001), para a compreensão escrita do gênero conto, propusemos a seguinte grade:

Quadro 2 - Análise de habilidades adaptadas para o gênero conto

Escola: Disciplina de Língua Espanhola Aluno: _____ nº _____ Série: _____ Período: _____			
Grade de Habilidades Adaptadas			
Expectativas de domínio	Processos de Bloom		
Compreensão escrita	compreender	aplicar	Analisar
a) Faz inferências sobre o sentido do texto com base no conhecimento sobre o gênero.			X
b) Identifica as características dos personagens que podem favorecer ou dificultar o desenrolar da história.	X		
c) Atribui intenções ao comportamento dos personagens.			X
d) Compreende e responde de maneira eficiente a expressões verbais ou não verbais apresentadas no texto.	X		
e) Utiliza assertivamente as expressões verbais para expressar suas ideias.		X	
f) Domina expressões do sentido figurado como refrãos e ditados populares da língua-alvo,		X	
g) Segue as instruções dadas na atividade.		X	
h) Compreende o contexto de uso da língua, segundo o emissor.	X		
i) Identifica e utiliza as estruturas da língua estrangeira para formular suas respostas.	X	X	
j) Planeja e toma decisões em concordância com as instruções dadas.		X	X
h) Compreende e aplica as estruturas linguísticas estudadas	X	X	

Fonte: grade elaborada pela autora.

A grade formulada oferece possibilidades de elaboração de atividades dentro dos eixos 2, 3 e 4 da Taxonomia de Bloom. Tais eixos foram selecionados para a elaboração das atividades de avaliação escrita e individual do aluno. Para outras práticas avaliativas construídas em grupo, outras competências podem ser observadas segundo a Taxonomia de Bloom, como “avaliar” e “criar” sob as dimensões dos conhecimentos factual e conceitual.

Considerações finais

A escolha pelo foco nestas ordens deve-se ao aumento de alunos laudados e com diversos diagnósticos e, principalmente, pela necessidade de compreender como avaliar esses alunos individualmente por parte do professor especialista, considerando suas especificidades. Uma vez que, tendo em vista os termos das políticas públicas integradoras, os professores devem ser estimulados a rever a sua forma de avaliar, reconhecendo a necessidade de adaptá-las aos transtornos que se apresentam tão regularmente.

O conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno e uma adaptação curricular coerente com os desafios do aluno baseada na Taxonomia de Bloom, proporciona uma visão mais clara e segura de como avaliar os alunos deficientes. Obviamente que os aspectos considerados foram gerais, mas ainda assim, já apresenta um avanço na prática do professor que pode avaliar e considerar o deve ou não ser apresentado ao aluno portador de NEE em sua ação. Ainda há muito para se aprender com este desafio, além de compreender que cada aluno com necessidades especiais apresenta características diferentes entre si. Pois não há como ignorar essa situação e nem mesmo ser insensível ao fato de que somos responsáveis pela evolução desses alunos diretamente.

Referências

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. SEESP/MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



_____. Ministério da Educação. Secretarias de Educação Fundamental e Especial.
Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares: ensino de 1a e 8a série.
Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N° 9394 de 1996.** Brasília, DF, 1997.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. **Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración.**
Granada: Aljibe, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. **Currículo e deficiência intelectual: a construção de um referencial de avaliação.** In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, IV. Anais... São Carlos: UFSCAR, 2010.

AUTORREGULAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Stéffani Priscila Léo dos Santos Rocco¹

Paula Mariza Zedu Alliprandini²

Resumo

O objetivo desse estudo foi verificar e analisar as publicações científicas relativas à autorregulação da aprendizagem relacionada a produção da escrita acadêmica. Esse trabalho justifica-se pela necessidade de pautar na literatura e debater o que se discutiu sobre o assunto nos últimos anos. Deste modo, realizou-se uma revisão sistemática das publicações disponíveis nas seguintes bases de dados nacionais: Portal de Periódicos Capes/MEC, Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências – LILACS e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para tanto, estabeleceu-se um recorte temporal dos últimos dez anos (2008 a 2018) e utilizou-se as seguintes palavras-chave: Autorregulação e Escrita. O critério de inclusão estabelecido foi a seleção de trabalhos em língua portuguesa e que abordassem a relação da autorregulação e escrita. Como critério de exclusão foram descartados materiais duplicados e trabalhos que abordassem apenas sobre escrita ou somente sobre autorregulação. Sobre a temática, foram identificados 4 artigos. As pesquisas revelaram a necessidade do desenvolvimento de programas para intervir na produção escrita dos estudantes. Os trabalhos também apontam que a intervenção pode contribuir na competência escrita e no desenvolvimento da autorregulação, além de colaborar para aprendizagem e sucesso escolar e acadêmico. É importante considerar a escassez de publicações nesta temática, o que indica a há necessidade de mais estudos sobre o processo de autorregulação da aprendizagem na produção escrita.

Palavras-chave: Autorregulação; Escrita; Intervenção.

Abstract

The study aims to verify and analyze the scientific publications related to learning's self-regulation related to the production of academic writing. The work prerogative gives itself by the need to analyze the literature and discuss what has been discussed on the subject in recent years. Thus, a systematic review of the available publications was carried out in the following national databases: Capes / MEC Journals Portal, Latin American and Caribbean Literature in Sciences - LILACS and BDTD - Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. For that, a temporal cut of the last ten years (2008 to 2018) was established and the following keywords were used: Self-regulation and Writing. The inclusion criterion selected papers in Portuguese language and that approached the relation of self-regulation and writing. Exclusion criteria were

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPEDu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: prisantosleo@gmail.com.

² Professora Associada junto ao Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Brasil. Email: paulaalliprandini@uel.br.

discarded duplicate materials and papers that dealt only with writing or only about self-regulation.

On the topic, 4 articles were identified. Research has revealed the need to develop programs to intervene in students' written production. This paper also points out that the intervention can contribute to the written competence and the development of self-regulation, besides collaborating for learning and academic and academic success. It is important to consider the scarcity of publications, thus, there is a need for further studies on the process of self-regulation of learning in written production.

Keywords: Self-regulated; Writing; Intervention.

Introdução

Para que a fala seja materializada em contextos sociais ocorrerá a escrita, em contextos acadêmicos essa prática se torna fundamental, por esse motivo, considera-se relevante a leitura e reflexão sobre a produção escrita dos alunos no ensino superior, de modo a pensar, questionar e rever melhorias. É no nível superior de ensino que a escrita será utilizada com maior frequência, pois as competências de produção textual assumem valores mais intensos, já que, os alunos passam muito tempo lendo, selecionando, relacionando e retendo informações que lhe são apresentadas sob a forma de texto, além de precisarem externalizar por meio da escrita o conhecimento adquirido (NAVA, 2017).

Sobre as produções textuais no ensino superior, a autora também aponta que há problemas nas produções textuais e que as mesmas são de natureza diversas, que de fato, prejudicam o desenvolvimento do processo de escrita dos alunos de modo abrangente.

Devido condições essenciais esperadas e cobradas ao aluno, Polydoro, Emílio e Carmo (2017, p.148) apontam que no ensino superior, experiências de aprendizagem tornam-se um processo complexo, envolvendo diversos aspectos, os quais leitura e escrita são essenciais para o conhecimento do aluno. A partir da afirmação das autoras, considera-se que dificuldade e o desinteresse na escrita podem acarretar na defasagem acadêmica, pois a escrita é uma atividade dominante no ambiente acadêmico e o desenvolvimento da competência escrita auxilia na prática de todas as áreas do conhecimento.

Um escritor competente envolve mais que conhecimento de vocabulário e gramática, Malpique e Veiga-Simão (2012, p.157), apontam que, “a escrita exige-lhe conhecimentos que vão de níveis microestruturais (desde correção ortográfica, morfológica, semântica, sintaxe à pontuação) até níveis macroestruturais (tipologias de texto, coerência e coesão)”.

A escrita por se tratar de uma atividade autoplanejada, depende do nível de autorregulação do aluno (PEDERSEN; POLYDORO, 2017), Para Zimmerman (2000) apud Simão e Frison (2013, p.2) “a autorregulação é a competência de o indivíduo autogerir pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e ciclicamente adaptadas para a obtenção de metas e de objetivos pessoais”. O aluno que autorregula a sua aprendizagem é agente, proativo, perseverante e resiliente diante das dificuldades. Sendo assim, no intuito de estimular habilidades e competências de escrita nos alunos a partir do uso de estratégias de autorregulação, é importante a intervenção de um mediador no sentido de implementar tais estratégias para que o aluno autorregule a sua aprendizagem.

Veiga, Frison e Machado (2015, p.6) apontam que, “tornar os alunos escritores mais autorregulados implica promover situações que lhes permitam compreender que a escrita é um instrumento de comunicação que exige aprendizagem pessoal e social”. A tomada de consciência sobre a própria aprendizagem possibilita a autorregulação do conhecimento.

Levando em consideração essas reflexões, o objetivo geral desse artigo foi realizar uma revisão sistemática sobre as publicações científicas relativas à autorregulação e escrita referente as publicações dos últimos dez anos. Para objetivos específicos, analisar e descrever as contribuições dos trabalhos selecionados. Deste modo, a pesquisa justifica-se pela necessidade de pautar na literatura o que foi publicado e debatido sobre o assunto nos últimos anos.

O presente trabalho trata de uma revisão sistemática, considerando todas as etapas de busca no intuito de localizar os estudos sobre a temática de modo organizado, deixando explícito o método sistemático de busca, além de avaliar a validade dos resultados. (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011).

O processo de busca foi realizado nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes/Mec (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação – (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS (<http://lilacs.bvsalud.org/>), o qual é a principal fonte de informação da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS, e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>) e como estratégia de busca, foi definido as palavras-chave: Autorregulação e Escrita.

Para realizar a busca no site do Portal de Periódicos Capes/Mec (<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez78.periodicos.capes.gov.br/>) foi necessário a opção de acesso remoto, que está disponível para usuários vinculados à Instituições participantes da rede de Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Após indicar a Universidade credenciada e realizar o login, foi

possível realizar a busca. Ao acessar o Portal de Periódicos, optou-se por “Buscar assunto” e utilizou-se as seguintes palavras-chave: Autorregulação AND Escrita. Na sequência, foi selecionado o período de publicação de 2008 – 2018.

Para a busca na plataforma LILACS (<http://lilacs.bvsalud.org/>), no tópico Pesquisa utilizou-se as seguintes palavras-chave: Autorregulação AND Escrita, sendo que a busca resultou na mensagem: “Não foram encontrados documentos para sua pesquisa”. Por esse motivo, para obter resultado detalhado optou-se pelo item “busca avançada” com as mesmas palavras chave: Autorregulação AND Escrita.

Na sequência, foi realizada a busca na plataforma BDTD (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e as seguintes palavras-chave foram utilizadas: Autorregulação AND Escrita. A busca foi feita pela opção “Todos os campos”. As bases de dados foram escolhidas por serem ligadas a área da Educação e Psicologia.

O processo da pesquisa foi realizado em novembro de 2018 e resultou em 110 publicações, compondo 40 artigos disponíveis no Portal de Periódicos Capes, 59 trabalhos na base de dados LILACS e 11 no BDTD, sendo 6 teses e 5 dissertações. Os critérios de inclusão foram: artigos que abordassem a relação entre autorregulação e intervenção no processo da produção escrita no ambiente educativo e somente artigos de língua portuguesa. Para seleção dos trabalhos, foi feita a leitura do título dos artigos e dos resumos e quando somente a leitura do resumo não era suficiente, realizou-se a leitura completa do artigo.

Os critérios de exclusão foram: materiais duplicados, artigos que abordassem apenas sobre escrita ou somente sobre autorregulação. Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão adotados para essa revisão, foram selecionados um total de 5 trabalhos, sendo 2 disponíveis na base de dados LILAC, 2 no Portal de Periódicos Capes e 1 dissertação na BDTD, porém, houve a necessidade de desconsiderar a dissertação encontrada na BDTD, a qual foi desconsiderada, considerando que o artigo correspondente já havia sido selecionado.

Resultados da revisão

Conforme pode ser observado, o Quadro 1, apresentado a seguir, evidencia o título dos trabalhos selecionados, local de publicação, autoria, ano de publicação, assim como o link para acesso ao trabalho completo.

Quadro 1 - Título do trabalho, Local de publicação, Autores, Ano de publicação e Link para acesso.

Título	Local de publicação	Autor	Ano	Link
(1) Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico.	Psicologia da Educação	FERNANDES, V. R.; FRISON, L. M.B.	2015	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975201500020003
(2) A aprendizagem da escrita de textos com o Self-Regulated Strategy Development (SRSD).	Galego-Portuguesa de Psicología e Educación	FERREIRA, S.; PRATA, M.; FESTAS, I.; DAMIÃO, M. H.	2015	http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.01.930
(3) Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem.	Caderno de Pesquisa	VEIGA-SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F.	2015	http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100030&script=sci_abstract
(4) Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado.	Psicologia: teoria e prática	FERNANDES, C.D; MURAROLL, P.L.	2016	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100012

Fonte: autores (2019)

Pode ser observado que nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2017 e até novembro de 2018 não foi encontrado nenhum trabalho sobre a temática. As publicações de artigos constam a partir do ano de 2015, com um total de três publicações e apenas uma publicação no ano de 2016, passando a ser a publicação mais atual selecionada a partir dos critérios definidos.

Após a análise quantitativa dos resultados obtidos, por meio da leitura na íntegra, foi verificado o objetivo, método e resultados dos trabalhos. Dos trabalhos selecionados, três apresentaram a aplicação de estratégias de autorregulação e a intervenção na escrita, a partir de projetos, práticas, técnicas, instrumentos e programas. (FERNANDES; FRISON, 2015; FERREIRA; PRATA; FESTAS; DAMIÃO, 2015; VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015).

Além disso, os trabalhos se assemelham em relação ao referencial teórico adotado, pois se baseiam na Teoria Social Cognitiva e a maioria dos trabalhos utilizam os autores: (FRISON, 2006, 2007, 2010, 2012; ROSÁRIO, 2000, 2006, 2007, 2008; VEIGA-SIMÃO, 2002, 2012; ZIMMERMAN, 1986, 1994, 1997, 2000, 2001, 2009, 2013).

O quarto trabalho apresentou uma reflexão teórica sobre a aquisição da leitura e escrita baseada na teoria de Berninger e colaboradores, o que não foge da temática porque ressalta a autorregulação como um processo que deve ser desenvolvido pelo sujeito. (FERNANDES, MURAROLL; 2016).

O artigo de Fernandes e Frison (2015), é fruto da dissertação da autora Fernandes (2012), e relata a aplicação de uma intervenção denominada “Oficinas de desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem” com um grupo de alunos do ensino superior, no intuito de desenvolver estratégias de aprendizagem autorregulatórias, voltadas para a produção de um artigo científico. Foram ofertadas 25 vagas, porém apenas 8 alunos participaram das práticas reflexivas. Os encontros incluem a intervenção e aplicação do questionário Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias - CEA, desenvolvido por Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle (2007).

Neste estudo, Fernandes e Frison (2015, p. 44) destacaram que, “cada encontro da prática reflexiva buscou investir em atividades específicas que atendessem aos objetivos pretendidos com a escrita do artigo científico”. As autoras abordam que com o decorrer da prática é possível que os alunos do ensino superior vivenciem e desenvolvam diversas estratégias de aprendizagem, tais como: definição de objetivos educacionais; compreensão da leitura; resolução de problemas; elaboração e conhecimento dos itens metodológicos de um artigo; organização do tempo e do espaço. O uso dessas estratégias estimula os alunos a terem mais autonomia em suas tarefas acadêmicas. (FERNANDES E FRISON, 2015).

Com os resultados obtidos, as autoras confirmaram a necessidade de vivenciar estratégias de aprendizagem autorregulatórias como ferramentas imprescindíveis para a formação de um aluno autorregulado.

O trabalho de Ferreira, Prata, Festas, Damião (2015), apresenta um estudo quase experimental, dividido em pré-teste, pós-teste e *follow-up* para o ensino da escrita através do Programa de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação – (*Self-Resulated Strategy Development - SRSD*), o qual é um modelo de instrução de escrita e autorregulação. O estudo aconteceu em duas escolas do ensino básico em turmas do 8º ano de escolaridade, no intuito de verificar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e da autorregulação na construção de

textos e desempenho escolar dos alunos. Participaram 220 alunos do 8.º ano de escolaridade, de duas escolas públicas da área urbana de um distrito de Coimbra (Portugal). As sessões foram realizadas nas aulas de Português com duração com 45 minutos cada e tratou da planificação e composição escrita do gênero textual ensaio de opinião e do texto expositivo.

Para Ferreira, Prata, Festas e Damião (2015, p.2) “um texto é mais do que uma simples sequência de frases ou enunciados e a sua compreensão e produção estão ligadas a uma competência textual”. Por esse motivo, o trabalho demonstrou a importância do ensino de estratégias para a composição escrita, utilizando o recurso do modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), constatou que o programa pode ser aplicado desde que o aluno saiba ler e escrever, “é eficaz na melhoria da qualidade de escrita, independentemente das características dos alunos, do ano de escolaridade que frequentam ou do tipo de texto trabalhado” (p.5). Segundo os pesquisadores, os resultados ainda se encontram em fase de tratamento, no texto, não se apresenta resultados.

O estudo de Veiga-Simão, Frison e Machado (2015), advém da técnica de análise de conteúdo. As autoras formularam um instrumento de análise para estudo de 24 resumos realizados pelos candidatos ao mestrado. De modo a verificar se os autores dos resumos evidenciam em seus textos conhecer as características desse gênero discursivo e se mostram competência autorregulada ao fazê-lo. Para a construção do instrumento de análise dos resumos, foi necessário que as autoras verificassem cuidadosamente as características do gênero, levando em consideração os seguintes fatores: ideias principais do texto, tema e ponto de vista do autor.

As autoras ainda pretenderam além de analisar essas características nos resumos dos candidatos, também “[...] validar esse instrumento para ser utilizado em outras situações em que haja um contexto resumitivo.” (VEIGA-SIMÃO, FRISON E MACHADO, 2015, p. 45)

Dos resultados obtidos Veiga-Simão, Frison e Machado (2015), dos 24 resumos analisados, cinco deles foram considerados de acordo, porque expressaram semanticamente os traços de escrita e de organização discursiva. Outros 13 resumos não apresentaram as características esperadas e seis apresentaram problemas graves, como cópia do trabalho original.

O trabalho de Fernandes e Muraroll (2016), trata de um artigo para reflexão, pois é um modelo teórico sobre a aquisição de leitura e escrita, além de processos cognitivos. Os autores apontam sobre a produção da escrita apoiados na perspectiva cognitiva. Sendo assim, “os processos específicos de escrita compreendem a geração de ideias, a representação dessas ideias

em linguagem, a transcrição (integração da ação motora e do conhecimento ortográfico) para, finalmente, produzir um texto escrito”. (p.154)

Foram apresentados alguns resultados de pesquisa que respaldaram a elaboração do modelo teórico e a relação entre os processos de leitura e escrita, em que são expostos processos relacionados com o sistema de escrita e leitura. Finalizam ao ressaltar a importância dos processos cognitivos básicos e das funções executivas, pois a escrita e a leitura são mais eficientes quando as crianças fazem uso das funções executivas, principalmente dos processos de estabelecimento de objetivos, planejamento, monitoramento e autorregulação.

Considerações Finais

A análise realizada certificou a relação entre autorregulação e a produção escrita. Os estudos descrevem projetos, oficinas e instrumentos que podem contribuir para a intervenção na escrita e no desenvolvimento de estratégias de autorregulação, podendo ser aplicados por professores e mediadores. Deve considerar que os trabalhos analisados abordaram os gêneros textuais: artigos científicos, ensaio de opinião e resumos, aplicados nos seguintes níveis de escolarização: ensino fundamental, graduação e pós graduação.

O estudo aponta a importância da escrita e sua necessidade na prática contínua no contexto educativo. Os trabalhos selecionados indicam que intervenções na escrita são necessárias e imprescindíveis para a construção de um aluno autorregulado, pois essas vivências contribuem ao aluno na criação de estratégias no que se refere a construção, desenvolvimento e monitoramento, propiciando a qualidade de sua composição escrita.

Um fator que deve ser apontado é a limitação dos resultados, pois a busca contemplou apenas trabalhos em língua portuguesa, afunilando de modo considerável os resultados. Entretanto, é importante também apontar a escassez de produções científicas envolvendo a autorregulação e a intervenção nas produções escritas, o que indica a necessidade de maior investimento em pesquisas nesta área de conhecimento.

Referências

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. esc. enferm. USP**. vol.45, n.5, p.1260-1266, 2011.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342011000500033&script=sci_abstract > Acesso em: 15 nov. 2018.

FERNANDES, D. C.; MURAROLL, P. L. Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado. **Psicol. teor. prat.** São Paulo. vol.18 n.1, p. 1-5, abr. 2016. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100012 > Acesso em: 15 nov. 2018.

FERNANDES, V. R; FRISON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 41, p. 37-49, dez. 2015. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200003 > Acesso em: 15 nov. 2018.

FERREIRA, S. et al. A aprendizagem da escrita de textos com o Self-Regulated Strategy Development (SRSD). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], vol. Extr. N. 1, p. 169-173, oct. 2015. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.01.930>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MALPIQUE, A; VEIGA SIMÃO, A. M. Cinderela e o sapato de cristal: ensinando estratégias de autorregulação para a composição escrita. In: VEIGA SIMÃO, A. M; FRISON, L. M. B; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas.** (155-178) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

NAVA, M. R. S. “A Escrita como Ferramenta Epistêmica”. In: **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva.** p.121-132. Porto Alegre, Editora Letra1, 2017.

POLYDORO, S. A. J; CARMO, M. C; EMÍLIO, E. R. V. “Intervenções em Autorregulação da Escrita no Ensino Superior”. In: POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva.** (149-162). Porto Alegre, Editora Letra1, 2017.

SIMÃO, A. V; FRISON, L. M. B. Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens Teóricas e Desafios para as Práticas em Contextos Educativos. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel., jul/agos. 2013. 2–20. Disponível em:<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>> Acesso em: 13 nov. 2018.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B; MACHADO, R. F. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.155 p.30-55 jan./mar. 2015.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00030.pdf> Acesso em: 15 nov. 2018.

CONTRIBUIÇÕES DO DIÁRIO DE BORDO NO PROCESSO AVALIATIVO DE MATEMÁTICA

Lucina Del Castanhel Peron¹
Clélia Maria Ignatius Nogueira²

Resumo

As discussões propostas no presente artigo foram suscitadas no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional, período em que foi elaborada e efetivada a produção didático-pedagógica intitulada, *Matemática (...) para além da sala de aula*, que consistiu na realização de oficinas de Educação Matemática, como uma possibilidade para promover a aprendizagem, instrumentalização e reflexão de futuros docentes, em relação ao ensino e aprendizagem de Matemática. O desenvolvimento das oficinas foi fundamentado nos princípios do trabalho colaborativo. Foram nove encontros presenciais que aconteciam no contra turno escolar e possuíam carga horária de quatro horas cada um. Participaram das oficinas cinquenta e um estudantes, com idades entre dezesseis e dezoito anos, devidamente matriculados nas turmas do terceiro e quarto ano do curso de Formação de Docentes. Durante a realização das oficinas os estudantes foram motivados a registrarem seu percurso de aprendizagem em um diário de bordo. Neste trabalho objetivamos analisar a potencialidade do diário de bordo como instrumento avaliativo da aprendizagem matemática dos participantes das oficinas, por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Posteriormente a realização das análises, concluímos que o diário de bordo se configura como um instrumento avaliativo adequado que permite ao professor identificar a evolução na aprendizagem dos conteúdos matemáticos pelos estudantes, desde que seja considerada a unidade do processo formativo e não as excepcionalidades pontuais de um registro único.

Palavras-chave: Diário de bordo; registro escrito; aprendizagem.

Abstract

The discussions proposed in this article were raised in the scope of the Educational Development Program, during which the didactic-pedagogical production was elaborated and effected, *Mathematics (...) for beyond the classroom*, which consisted of the workshops of Mathematics Education, as a possibility to promote the learning, instrumentalization and reflection of future teachers, in relation to the teaching and learning of Mathematics. The development of the workshops was based on the principles of collaborative work. There were nine face-to-face meetings that happened in the counter-shift and had a four-hour workload. Fifty-one students, aged between sixteen and eighteen, duly enrolled in the classes of the third and fourth year of the Teacher Training course, took part in the workshops. During the workshops the students were motivated to record their learning course in a logbook and in this work we aimed to analyze the potential of the logbook as an evaluation instrument of the mathematical learning of workshop participants through a qualitative research of exploratory, descriptive. Subsequent to the analysis, we conclude that the logbook is configured as an adequate evaluation instrument that allows the teacher to identify the evolution in the learning

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, lucianaperon@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, voclelia@gmail.com.

of mathematical contents by students, since it is considered the unit of the formative process and not the occasional exceptions of a single register.

Keywords: Logbook; written record; learning.

Introdução

Este trabalho apresenta uma releitura, agora com objetivos investigativos, dos resultados da implementação de uma produção didático-pedagógica, realizada no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). A pesquisa foi desenvolvida no bojo do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (FDEI), ofertado pelo Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal, no município de Medianeira, estado do Paraná, estabelecimento em que a primeira autora do texto compunha o quadro próprio do magistério.

A produção didático-pedagógica intitulada: *Matemática (...) para além da sala de aula*, foi efetivada por meio da realização de Oficinas de Educação Matemática que abordavam conteúdos específicos de Matemática e discutiam estratégias metodológicas como uma possibilidade para promover a aprendizagem, instrumentalização e reflexão dos futuros docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação à disciplina de Matemática.

O desenvolvimento das oficinas foi fundamentado nos princípios do trabalho colaborativo. Para Fiorentini, (2004), vários são os aspectos característicos ou princípios fundamentais de um trabalho colaborativo: voluntariedade, identidade, espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo, princípios estes que devem ser respeitados para o bom andamento de um trabalho neste modelo.

A escolha dos temas para a realização das Oficinas esteve pautada nas dificuldades apresentadas pelos discentes durante a realização de um questionário, anterior à elaboração da produção didático-pedagógica.

Durante a realização das oficinas os participantes foram motivados a realizarem os registros de suas experiências e reflexões em um *Diário de Bordo*, como forma de potencializar a construção de seus conhecimentos, apoiadas, teoricamente em Powell e Bairral (2006) que consideram que ligação entre a escrita e a Matemática atua como suporte no aprendizado. Desta forma, como resultado colateral da implementação realizada foi produzido um vasto material que motivou a releitura aqui relatada, com o objetivo de analisar a potencialidade do *Diário de*

Bordo como instrumento avaliativo da aprendizagem matemática dos participantes das oficinas, por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo.

O contexto do projeto

O projeto *Matemática (...) para além da sala de aula*, foi implementado no âmbito da política pública conhecida como PDE. O PDE se constitui como uma formação continuada para os docentes da Educação Básica do Estado do Paraná, que foi regulamentado no ano de 2010, pela Lei complementar n. 130/2010³, mas teve sua proposta de implantação citada no Plano de Carreira do Magistério, Lei Complementar n. 103/041⁴, ainda no ano de 2004, o ingresso das primeiras turmas foi 2005, com amparo legal do Decreto n. 4.482/052⁵ e sua normatização na Resolução n. 4.341/073⁶, no ano de 2007, possibilitando aos cursistas a continuidade da progressão na carreira do quadro próprio do magistério.

Conforme indicado no Documento Síntese do PDE, “[...] o programa tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (PARANÁ, 2012, p. 1), em prol da educação paranaense.

De acordo com Fontana (2018), o programa tem um formato que supera as formações tradicionais objetivando instrumentalizar o professor “[...] para as mudanças das práticas pedagógicas e a melhoria dos indicadores das escolas” (FONTANA, 2018, p. 249).

Foi neste contexto de formação continuada que o projeto *Matemática (...) para além da sala de aula*, foi realizado com objetivo de “[...] promover a aprendizagem, instrumentalização e reflexão dos futuros docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação à disciplina de Matemática” (PERON; SOUZA, 2012, p.06).

Curi (2004), alerta que muitos dos conteúdos matemáticos que devem ser trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, foram estudados superficialmente pelos docentes durante sua formação inicial e desta forma não sentem segurança no momento de transpô-los

³ Para maiores esclarecimentos consulte: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184>. Acesso em 02 de fevereiro, 2019.

⁴ Para maiores esclarecimentos consulte: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

⁵ Para maiores esclarecimentos consulte: <http://www.leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4482-2005-parana-implantado-o-programa-de-desenvolvimento-educacional-pde-que-disciplina-a-promocao-e-progressao-do-professor-no-nivel-iii-da-carreira>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

⁶ Para maiores esclarecimentos consulte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2007_a_2012/resolucao43412007.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2019

didaticamente. Por essa razão durante as oficinas privilegiamos a reflexão e a construção do conhecimento matemático dos participantes, dotando os futuros docentes de mecanismos capazes de fazê-los aprender a estudar sozinhos, de buscar conhecimentos de maneira autônoma, assim, os docentes devem ser capazes de buscar os conhecimentos em relação aos quais se sentem inseguros, suprimindo desta forma as lacunas decorrentes da formação superficial, visto que nenhuma formação, inicial ou continuada dá conta de ensinar tudo.

Concomitante aos estudos dos conteúdos matemáticos, durante os encontros foram realizados estudos metodológicos e pedagógicos de modo a oferecer subsídios para ação futura dos estudantes, por meio da discussão e reflexão de textos a respeito da identidade do professor, o seu saber e o seu fazer. A abordagem dos conteúdos durante as oficinas foi a partir da literatura de Malba Tahan e de jogos matemáticos.

A proposta⁷ de trabalharmos com jogos teve por objetivo considerarmos outras metodologias - não apenas a expositiva - que podem ser aplicadas em sala de aula para o fazer pedagógico com os conteúdos matemáticos. Segundo Souza (2011), “[...] o jogo ajuda unir as pessoas e fazer vínculos entre os povos, por facilitar a comunicação entre os seres. Além disso, é uma ferramenta metodológica para a formação das crianças de forma integral, auxiliando-as no conhecimento e compreensão do mundo social que a cerca” (SOUZA, 2011, p. 11). Ressaltamos que o estudo dos conceitos matemáticos iniciava desde a construção dos materiais necessários para efetivação do jogo.

Quanto à opção pela literatura concordamos com Smole; Cândido; Stancanelli (1998), que ressaltam que a literatura quando usada de modo desafiante durante as aulas de Matemática pode convidar às diversas interpretações e colaborar para restaurar o “[...] som de diferentes vozes no discurso matemático” da sala de aula.

Diário de Bordo

Durante a realização das oficinas os participantes foram convidados a registrarem seu percurso de formação em um caderno que denominamos de *Diário de Bordo*.

Segundo Cañete (2010) a expressão *Diário de Bordo* é utilizada em uma referência aos diários dos navegadores, “[...] podemos considerar esses documentos de suma importância durante uma viagem, pois todas as atividades e acontecimentos são registrados, além de guardar

⁷ Para consulta do material completo da produção didático-pedagógica, acesse http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unioeste_mat_pdp_luciana_del_castanhel_peron.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

informações relevantes sobre o percurso da viagem e servir como fonte de recordação e memória” (CAÑETE, 2010, p. 12), neste sentido concebemos o diário de bordo como um importante registro escrito das atividades desenvolvidas e dos conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo do processo formativo.

Apesar de não ser recorrente o uso da escrita durante as atividades matemáticas, Powell e Bairral (2006), destacam que “[...] há alguns anos educadores matemáticos têm explorado a ligação entre escrita e a matemática, particularmente a escrita como suporte no aprendizado” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 50), pois compreendem que “[...] a escrita ajuda os alunos não só a adquirirem um vocabulário rico como também a usarem-no no contexto da sua compreensão matemática” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 27).

A proposição do trabalho docente a partir do registro escrito dos alunos apresenta-se como uma das maneiras de transpor o modelo tradicional de ensino da Matemática, “[...] o modelo predominante de ensino da matemática pressupõe que a aprendizagem ocorre na medida em que o indivíduo é simplesmente transportado de uma experiência para outra” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 48). Os autores complementam,

Nesse modelo, as experiências são situações didáticas nas quais se apresenta a matemática de uma forma preconcebida, atomizada, em que predominam regras. Conseqüentemente, a aprendizagem torna-se, em grande medida, uma atividade intelectual passiva na qual a necessidade de construção de significado é minimizada. (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 48).

No modelo tradicional de ensino poucas são as situações oportunizadas que solicitam que os alunos reflitam “[...] sobre a matemática que vão aprender sobre o que pensam dessa área ou sobre eles próprios em relação à disciplina. Quando essa prática acontece, reflexões de outras pessoas são-lhes narradas e pede-se simplesmente que eles as memorizem” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 47-48), os autores salientam ainda que aprendemos por meio de reflexões sobre nossa experiência e que “[...] um instrumento poderoso de reflexão sobre o pensamento é a escrita” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 50).

Com esses considerados os autores sugerem que o ensino da matemática seja por meio de “[...] um modelo mais complexo e dinâmico, que leve em consideração a estreita relação entre experiência e a reflexão. O conhecimento não se situa apenas na experiência, [...] mas também nos atos mentais que são experimentados” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 48).

O modelo sugerido indica a ligação dialética existente entre a experiência e a reflexão e, ainda entre estas e um tipo particular de reflexão crítica. Nos momentos didáticos desse modelo, as experiências são situações nas quais o indivíduo não só se torna consciente do ambiente que o rodeia como também sente e atua sobre ele. As reflexões sobre as experiências são pensamentos sobre ideias, coisas ou objetos e sobre sentimentos (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 49).

Compreendemos, com os autores, a escrita “[...] como um processo que transforma continuamente a cognição e o aprendizado de quem a produz” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 12), e, portanto, contribui tanto com o processo cognitivo do aluno, quanto ao processo avaliativo realizado pelo professor.

Ao assumirmos com Powell e Bairral (2006, p.26) que “[...] a escrita força os interlocutores a refletir, diferentemente sobre sua experiência matemática. Enquanto examinamos nossas produções, desenvolvemos nosso senso crítico” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 26), conjecturamos que o trabalho com os *Diário de Bordo* pode promover um viés reflexivo sobre a atividade desenvolvida conjuntamente com a construção dos conhecimentos matemáticos, o que motivou nossa investigação.

Metodologia

O trabalho foi realizado a partir da releitura de informações produzidas com registros efetuados em um *Diário de Bordo* por participantes de oficinas realizadas durante uma implementação de cunho didático metodológico com alunos do FDEI (antigo Curso de Magistério). A releitura constitui-se em uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho descritivo e exploratório visando analisar a potencialidade do *Diário de Bordo* como instrumento avaliativo da aprendizagem matemática dos participantes das oficinas.

O locus dos registros situou-se no Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal, no município de Medianeira, estado do Paraná, em decorrência da implementação da produção didático-pedagógica intitulada, *Matemática (...) para além da sala de aula* que foi realizada durante nove semanas, com encontros presenciais que aconteciam no contra turno escolar com carga horária de quatro horas, apenas com primeiro encontro realizado em uma segunda-feira, os subsequentes nas terças-feiras, mais as horas extras que eram compostas por atividades de leitura, pesquisa e confecção de material.

Os conteúdos trabalhados em cada encontro foram elencados de acordo com os dados coletados em um questionário realizado anteriormente à elaboração da produção didático-

pedagógica, com os participantes do curso a respeito dos conteúdos que eles teriam mais dificuldades se fossem ensinar em sala de aula. Entre os conteúdos apontados no questionário como mais difíceis de serem ensinados encontramos as *frações* na liderança, seguida pelo Sistema de Numeração Decimal/operações, formas geométricas e porcentagem.

Para participar das oficinas convidamos um total de setenta e seis estudantes, com idades entre dezesseis e dezoito anos que estavam devidamente matriculados nas turmas de terceiro e quarto anos do curso de FDEI. A primeira devido ao fato de conter em sua grade curricular a disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática e a segunda devido à realização dos estágios nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, anos em que os estudantes manifestaram insegurança com relação aos conteúdos a serem ensinados.

Ressaltamos que a participação nas oficinas não era obrigatória e que não oferecia certificação. Devido à alta carga horária dos encontros, cada oficina era independente, ou seja, o estudante poderia participar de oficinas aleatórias sem prejuízos na compreensão do conteúdo trabalhado. Devido a essa configuração tivemos uma alta rotatividade de estudantes durante os encontros, foram cinquenta e um estudantes participantes, e destes um grupo mostrou-se assíduo e participativo estando presente em todas as oficinas, esse grupo era composto de trinta e seis estudantes.

A professora PDE, doou a cada participante um caderno que foi chamado de *Diário de Bordo*. Os registros nos diários de bordo foram produzidos individualmente durante encontros de implementação, apesar das inúmeras discussões e reflexões serem realizadas coletivamente. A proposta era que o *Diário de Bordo* fosse preenchido em dois momentos da oficina, em um primeiro momento quando os estudantes eram convidados a expressar por escrito todo conhecimento e dúvidas a respeito do assunto que seria trabalhado na oficina, e um segundo momento ao final da oficina quando os alunos poderiam acrescentar informações referentes ao conteúdo trabalhado, avaliar as atividades desenvolvidas apresentando os limites e as possibilidades com o trabalho futuro em sala de aula. Essa dinâmica foi alterada conforme decisão dos estudantes que passaram a realizar seus registros concomitantemente a realização das atividades.

Os estudantes não precisavam se identificar nos diários de bordo, poderiam utilizar pseudônimos, para colaborar na identificação de seu diário no início das atividades de modo a garantir que o aluno utilizasse sempre o mesmo caderno. Ao final de cada encontro era realizada a troca de diários entre os participantes para a realização da leitura em voz alta dos registros. Tal atividade era fundamental para a realização de correções e explicações complementares,

percebendo a importância da leitura os participantes decidiram que cada um realizaria a leitura em voz alta do seu diário, de modo a facilitar o registro de contribuições feitas pelo professor PDE e pelos colegas.

Os registros realizados pelos estudantes nos diários de bordo durante as oficinas, foram analisados durante e ao final do processo de implementação, de maneira que os estudantes pudessem se auto avaliar e se sentirem sujeitos de sua aprendizagem. Como já tínhamos, naquele momento, a intenção desta investigação posterior, esta forma de produção dos registros foi pensada de maneira a se constituir como fonte principal de dados para a análise da potencialidade do *Diário de Bordo* como instrumento avaliativo da aprendizagem matemática. Para a construção deste artigo, apesar de termos em posse cinquenta e um diários foram analisados apenas os trinta e seis, produzidos pelos estudantes que participaram de todos os encontros.

Resultados

Realizando a análise dos diários identificamos que os registros escritos referentes às primeiras oficinas eram majoritariamente descritivos, caracterizados pela narração das ocorrências do encontro, com pequeno número de dúvidas enunciadas e com menções incipientes em relação aos conteúdos matemáticos trabalhados.

A evolução do registro descritivo para o registro reflexivo que possibilitava a avaliação da aprendizagem matemática foi identificada a partir da quarta oficina, sendo notória a atenção que os estudantes passaram a ter quanto ao fato de enunciar a sua aprendizagem a respeito dos conteúdos matemáticos trabalhados, ao uso dos termos adequados, sendo possível aos pesquisadores identificar a produção de enunciados referentes aos conteúdos matemáticos, elaboração e resolução de exemplos complementares e anotações preciosas a respeito de procedimentos realizados de maneira equivocada acompanhados de sua correção.

Consideramos que o avanço nos registros dos diários de bordo ocorreu em virtude da participação efetiva dos estudantes na realização das atividades e nas discussões coletivas, pois, “[...] ao proporcionar aos estudantes oportunidades de trabalharem com conceitos e termos matemáticos, a escrita ajuda-os a tornarem-se mais confiantes na matemática e a engajarem-se no material aprendido mais profundamente” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 27). A reflexão a respeito do próprio processo de aprendizagem é fundamental,

A reflexão sobre a matemática que estão aprendendo leva os discentes a importantes avanços cognitivos e afetivos. Estudantes adquirem mais controle sobre sua aprendizagem e desenvolvem critérios para fiscalizar seu processo. Essa capacidade de controlar e fiscalizar o processo do aprendizado causa sentimentos de realização. Alunos também desenvolvem confiança e motivação para fazer e entender matemática (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 28).

A dinâmica proposta enquanto grupo de trabalho colaborativo foi essencial, permitindo aos integrantes a compreensão da sua limitação e também o conhecimento da limitação dos colegas, encontrando no grupo de trabalho colaborativo a acolhida e auxílio para o seu desenvolvimento intelectual. Fatos como a decisão de que, cada participante realizaria a leitura do seu *Diário de Bordo* sem receio de exposição e na certeza da colaboração, demonstram os vínculos estabelecidos no processo formativo.

Considerando o objetivo de analisar a potencialidade do *Diário de Bordo* como instrumento avaliativo da aprendizagem matemática, reforçamos que a postura do professor com relação à produção escrita dos alunos deve ser de correção, mas também de incentivador. Powell e Bairral (2006) ressaltam que quando um professor responde as produções escritas dos alunos ele “[...] pode, por exemplo, dar retorno a suas afirmações, interpretações, a seus questionamentos e descobertas. Nessa prática de releitura crítica o incentivo deve ser constante” (POWELL; BAIRRAL, 2006, p. 28).

Conclusões

Ao considerarmos o *Diário de Bordo* como instrumento avaliativo da aprendizagem matemática dos alunos, concluímos que devemos priorizar a evolução do mesmo no processo formativo. Avaliando desta forma como o discurso matemático foi aperfeiçoado ao longo dos registros, identificando elementos que passaram a compor os textos produzidos e as reflexões suscitadas. Realizar a análise de um único diário produzido pelo estudante inviabiliza a avaliação, pois, um único registro pode não conter os subsídios necessários para compreender o percurso da aprendizagem do estudante, representa apenas um recorte da totalidade e finalizamos afirmando que avaliar a partir dos registros escritos representa a intenção do professor em “ouvir” os estudantes no propósito de compreender suas dificuldades e conclusões a partir das reflexões.

Referências



CAÑETE, L. S. C. O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor. 2010. 151f. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CURI, E. **Formação De Professores Polivalentes**: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004, São Paulo. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – PUC, São Paulo, 2004.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M C.; ARAÚJO, J. L. (Org). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.47-76.

FONTANA, M. I. A pesquisa na formação continuada de professores: desafios do programa de desenvolvimento educacional do Paraná. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 248-263, mai./ago, 2018.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

PERON, L. D. C.; SOUZA, J.R. Matemática (...) para além da sala de aula. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE).

POWELL, A.; BAIRRAL, M. **A escrita e o pensamento matemático**: interações e potencialidades. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SMOLE, K. C. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANELLI, R. **Matemática e literatura infantil**. Belo Horizonte. Lê, 3ª ed, 1998.

SOUZA, J. R. (organizador). **Atividades Matemáticas na formação de professores**: o lúdico como estratégia de ensino – aprendizagem. Foz do Iguaçu: 2011.

MÉTODOS AVALIATIVOS NO ENSINO SUPERIOR: OUTRAS POSSIBILIDADES AVALIATIVAS

Rodrigo Gonçalves¹

Rikeli Ferreira Thives Hackbarth²

Resumo

Essa pesquisa busca analisar os métodos avaliativos no ensino superior e conhecer todas as suas possibilidades avaliativas, prezando por uma avaliação mais justa e com um maior aprendizado dos alunos. A pesquisa bibliográfica embasou as teorias dessa pesquisa e a coleta de dados foi feita por meio de dois questionários distintos, sendo um específico para os docentes e outro específico para os discentes, ambos com perguntas fechadas e abertas, trazendo perguntas voltadas para a sua realidade acadêmica. Os resultados obtidos demonstram o que já era esperado, sendo a prova o método avaliativo mais comum no ensino superior. Porém, percebe-se que o sistema de educação brasileiro não permite dedicação total à docência, exigindo do docente uma preparação diferenciada na educação quando ele tem outra atividade profissional em paralelo com a atuação acadêmica, mesmo que isso desfavoreça a preparação de outros materiais para a avaliação e ensino por parte dos docentes. E os discentes têm interesse em novos métodos, mesmo não tendo conhecimento de como produzi-los, existe uma abertura para esse aprendizado. E a prova tradicional, como já conhecemos, ela não garante como avaliação fiel para saber se os discentes realmente aprenderam determinado assunto, pois existem inúmeros fatores que afetam diretamente os discentes nesse método avaliativo.

Palavras-chave: Ensino superior; Avaliação³; Prova⁴; Docentes; Discentes.

Abstract

This research seeks to analyze the evaluation methods in higher education and to know all its evaluation possibilities, favoring a fairer evaluation and with a greater learning of the students. The bibliographic research was based on the theories of this research and the data collection was done through two distinct questionnaires, one specific for the teachers and the other specific for the students, both with closed and open questions, bringing questions focused on their academic reality. The results obtained demonstrate what was expected, and the test is the most common evaluation method in higher education. However, it is perceived that the Brazilian education system does not allow total dedication to teaching, requiring the teacher to prepare a differentiated education when he has another professional activity in parallel with the academic performance, even if this would deprive the preparation of other materials for the evaluation

¹ Uniasselvi. rgoncalves86@yahoo.com.br

² Uniasselvi. rikelifth@gmail.com

³ Segundo Libâneo (1994, p. 195), “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”.

⁴ Conforme Libâneo (1994, p. 205), a prova dissertativa é “um conjunto de questões ou temas que devem ser respondidos pelos alunos com suas próprias palavras”. E a prova objetiva, de acordo com Libâneo (1994, p. 207), “pede-se que o aluno escolha uma resposta entre as alternativas possíveis de resposta”.

and teaching by teachers. And students are interested in new methods, even though they are not aware of how to produce them, there is an openness to this learning. And the traditional test, as we know, does not guarantee as a reliable evaluation to know if the students really learned a certain subject, because there are innumerable factors that directly affect the students in this evaluation method.

Keywords: Higher education; Evaluation; Proof; Teachers; Students.

Introdução

Desde o início escolar, a prova escrita é utilizada como o principal método de avaliação para avaliar o aluno sobre um determinado assunto, em raros casos há outras alternativas.

Para formar alunos diferentes, é preciso avaliá-los de formas diferentes. Cabe ao professor ser esse agente de mudança, pois ele é quem tem esse papel transformador na evolução intelectual.

Nessa pesquisa, busco saber quais métodos avaliativos são mais eficazes no aprendizado do aluno do ensino superior, compreender o formato mais justo de avaliar o seu conhecimento e dar maior possibilidade de aprendizado ao aluno.

O método avaliativo atual

Nos dias atuais, a relação do professor com o aluno continua sendo “magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos.” (ARANHA, 1996, p. 158). O docente tem o devido conhecimento, por essa razão está lá, mas ele torna o personagem central na transmissão desse conhecimento. Dessa forma, de acordo com Gil (1997), o aluno fica passivo apenas ouvindo o professor, não compartilha com os outros alunos e com o próprio professor todo o aprendizado que tem ou poderia ter por meio de uma pesquisa, deixando de dividir o conhecimento em sala de aula, apenas aceitando o que é transmitido para ele.

A avaliação “é um processo de coleta de dados sobre a aprendizagem e tem por objetivo analisar o progresso dos estudantes com vistas à tomada de decisões quando ao que fazer para garantir que a aprendizagem seja cada vez mais efetiva” (SUHR, 2012, p. 84), e limitando-se a poucos métodos avaliativos, acreditando ser o suficiente para garantir o aprendizado, não garante a aprendizagem do aluno.

Zabala (1998) citou que o conhecimento que se tem de determinado assunto não é o que define ter aprendido, mas o domínio sobre ele e transferir para algo prático vai garantir maior

possibilidade de aprendizado. E também, só considerar o que está nos livros acaba não valorizando todo o conhecimento prévio que o aluno teve durante a vida até aquele momento, pois esses acontecimentos anteriores foram vivências práticas que eles tiveram, mesmo com seus erros e acertos.

Para um novo ambiente educativo, onde os alunos ficam de costas para outros alunos, não têm serventia para o nosso século, critica Nóvoa (2018). A orientação do professor tem um papel importante onde os alunos produzam materiais por meio da leitura e pesquisa. Ele cita, inclusive, uma metáfora onde o professor é “cada vez menos um transmissor de matérias e cada vez mais um organizador do estudo e da aprendizagem” (NÓVOA, 2018). Mas essas mudanças podem ter algumas dificuldades, devido ao fato desses alunos terem sido acostumados ao modelo de avaliação já presente, utilizando apenas as provas escritas como avaliação.

Portanto, é necessário saber se os alunos obtiveram o conhecimento dos conteúdos que foram apresentados durante determinado período. Entre as formas existentes, temos a avaliação somativa, que é “quando ela se realiza ao final de um processo de ensino-aprendizagem” (BASSEDAS, 1999, p. 177). Também é possível utilizar a avaliação formativa, “que se realiza de uma maneira progressiva e paralelamente às diferentes situações e atividades que se desenvolvem” (BASSEDAS, 1999, p. 176).

Sendo assim, esse novo ambiente traz novidades tanto para os alunos quanto para os professores, pois Bogdan (1991) alerta que, essas modificações podem trazer o desconhecido para quem tenta implementar mudanças em sala de aula, pois os professores não sabem como serão recebidos por essas novidades e nem como esses alunos vão reagir para o novo. Portanto, essas novidades serão para o aluno avaliado e suas reações afetarão o professor avaliador.

Dos instrumentos existentes para as avaliações dos alunos, Suhr (2012) apresenta a observação, acompanhamento das atividades, auto avaliação, seminários, exposição em classe, trabalho em grupo, defesa oral de um trabalho escrito, produção de textos, trabalhos de pesquisa, aplicação de provas entre outras.

Encaminhamentos Metodológicos

Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários, sendo um para os discentes, composto por 6 questões objetivas e 2 discursivas e outro para os docentes, composto por 5 questões objetivas. Ambos questionários foram feitos por meio impresso e online, sendo todos com o assentimento dos participantes.

Resultados

Dos resultados obtidos, foram 158 discentes e 46 docentes que responderam os questionários. De acordo com Castro (2006), a coleta de dados é a primeira fase de uma pesquisa em campo, pois, preparar e aplicar o questionário, para então, tabular suas respostas, é apenas o início da pesquisa.

O que revelam os discentes

Primeiramente, os discentes foram questionados se já sentiram prejudicados na realização de uma prova por questões externas, como o estresse do dia, cansaço, problema na família, no trabalho e outros problemas externos. E resultado obtido foi que 89,2% já sentiram prejudicados, contra 10,8% que não sentiram prejudicados. Além desse fator, conforme Lowman (2004), existem alunos que não encontram o prazer em leitura, escrita, reflexão, resolução de problemas ou de frequentar aulas, podendo isso ser um agravante para os problemas externos que eles citaram já ter acontecido.

Quando questionados sobre quais os métodos avaliativos mais se identificavam para avaliar o conhecimento (**Figura 1**), foram escolhidos: o seminário com 44,6%, seguido por trabalho em grupo com 41,4% e a prova com 37,6%. Não tendo a prova como o método avaliativo mais escolhido, é entendido que os alunos têm outros desejos de avaliação em relação com a prova, e conforme Juliatto (2013), o professor tem como obrigação fazer com que o seu aluno busque o conhecimento e faça descobertas. E conforme a figura abaixo, houveram outras respostas inseridas, onde poderiam ser adicionadas outras respostas descritivas.

Dos métodos avaliativos, quais você mais se identifica para avaliar o seu conhecimento?

157 respostas

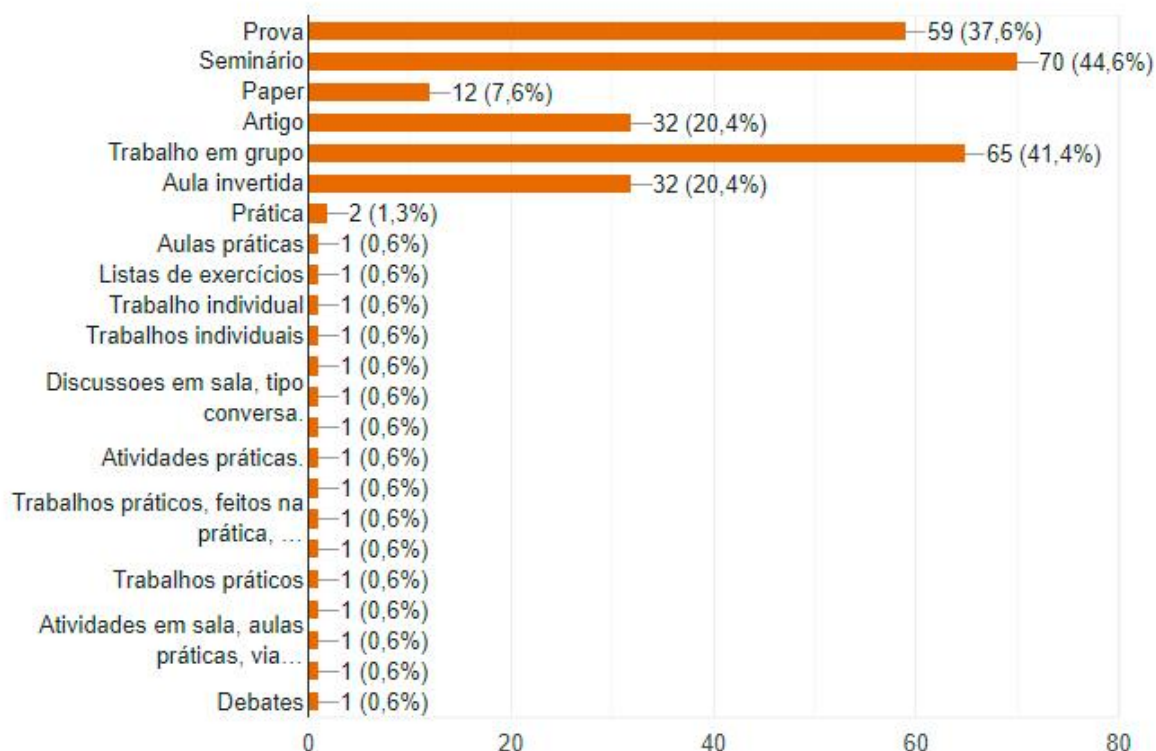


Figura 1: Autor, 2019

Para compreender quais métodos avaliativos eles nunca fizeram, a aula invertida alcançou 58,9%, o *paper*⁵ obteve 58,2% e o artigo ficou com 30,1%. Aula invertida é um método bem desconhecido, mas “o papel do professor na sala de aula mudou drasticamente. Nós não somos mais os apresentadores de informação; em vez disso, assumimos mais um papel tutorial”. (BERGMANN, 2012, p. 14, tradução nossa)

E quando questionados sobre quais métodos avaliativos eles gostariam que tivesse na avaliação do seu conhecimento, o seminário liderou com 44,8%, a aula invertida obteve 42,2% e o trabalho em grupo teve aceitação por 29,2% dos alunos. Zabala (1998) afirma que o nível de competência dos alunos é melhor de avaliar quando eles são obrigados a desenvolver o conteúdo, portanto, as avaliações em seminário e aula invertida permitem uma observação de

⁵ Segundo Boente (2004, p. 23), “o *paper* é um texto cujo objetivo é informativo e apresenta de forma sintética as principais idéias de um projeto. Este formato reúne em si as características de um relatório e a clareza e concisão de um resumo”.

como o aluno consegue transferir o seu conhecimento na prática para outros colegas de classe, sendo que para isso, o aluno terá que ter adquirido o conhecimento que estará transmitindo.

Sobre as atividades em grupo, para entender se elas influenciam no aprendizado do aluno, 82,9% responderam que influencia e outros 17,1% responderam que não influencia. Portanto, de acordo com Carvalho (1989), essa relação em grupo faz parte do processo de aprendizagem, porque tanto na vida educacional e profissional, não ficamos isolados do aprendizado coletivo.

E levando em consideração que os outros métodos poderiam ter um desgaste maior do aluno ao produzi-los, 86,6% aceitariam fazer mesmo assim e apenas 13,4% não aceitariam. Portanto, há interesse do aluno em métodos diferentes das provas, sendo que esse é o método mais comum. Conforme Demo (2001), é necessário afastar a prova e avaliar os alunos de outras formas, acompanhando constantemente o seu aprendizado e dando a devida orientação.

O que revelam os docentes

O questionário para saber quais os métodos de avaliação eles entendem que dão maior credibilidade ao aprendizado do aluno sobre um devido assunto. Dos dados obtidos, 69,6% dos docentes não acreditam que os métodos garantem aprendizado, sendo que somente 30,4% acreditam que os métodos atuais são fiéis para isso. Sabendo que, de acordo com Suhr (2012), os métodos utilizados atualmente, são apenas tarefas burocráticas de registrar uma nota, não sendo uma avaliação, pois é preciso acompanhar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, ajudando com suas dificuldades. Esse não é o formato que acontece nos dias de hoje.

Para saber quais métodos avaliativos eles já aplicaram no ensino superior (**Figura 2**), 97,8% já aplicaram prova, 95,7% aplicaram o trabalho em grupo e 87% aplicaram o seminário. Porém, para Zabala (1998), a prova escrita é eficaz para saber se o aluno tem o conhecimento de um fato, mas esse método não é ideal para avaliar o processo e grau de aprendizagem dos conteúdos conceituais dos alunos. Na figura abaixo, é possível ver outras respostas, sendo que poucas delas fugiram das alternativas que estavam mencionadas nas opções disponíveis.

Quais métodos avaliativos você já aplicou no decorrer do ensino superior?

46 respostas

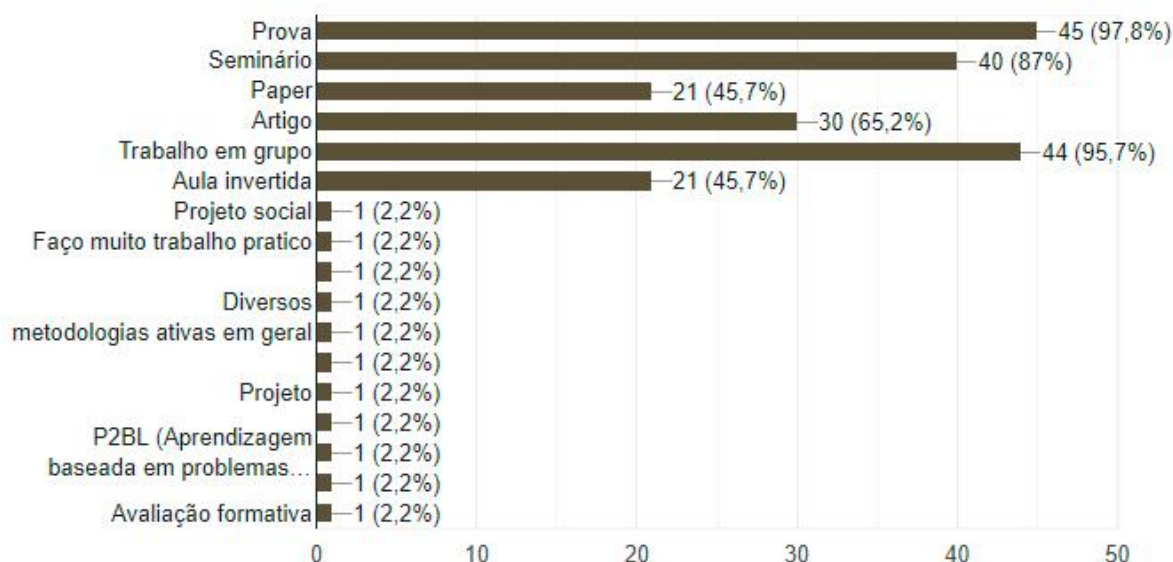


Figura 2: Autor, 2019

Depois de saber quais métodos já foram aplicados, dos métodos que eles ainda não haviam aplicado, a aula invertida e o *paper* ficaram com 51,2% cada, seguido por artigo com 29,3%. Esses métodos demandam maior tempo para preparar ou avaliar os alunos, e de acordo com Lowman (2004), os professores escolhem o método de avaliação conforme os seus gostos, tempo disponível e hábitos.

Levando em consideração o desgaste que teria para aplicar outros métodos avaliativos, 93,5% responderam que aceitariam fazer outras avaliações e 6,5% não aceitariam fazer. Tendo em vista que quase a totalidade aceitaria fazer outros métodos avaliativos, isso mostra de acordo com Barbosa (2011), que o professor tem a consciência de que a educação é um processo que tem mudanças constantes, seja no sistema econômico, social e cultural, sendo preciso acompanhar essas transformações.

Dos motivos que eles acreditam existir para a não aplicação de outros métodos avaliativos, 43,5% responderam que a falta de tempo letivo é motivo para a não aplicação, 41,3% responderam ser a falta de conhecimento para aplicar, a falta de incentivo e a falta de conhecimento dos alunos para produzir representaram 23,9% cada uma das respostas. Mantendo tudo como está e não buscando qualquer alternativa que esteja ao alcance, vamos

continuar com o modelo de currículo cartesiano, que conforme D'Ambrósio (1999), é uma estrutura educativa já elaborada sem a possibilidade de mudança para práticas mais dinâmicas, que poderia trazer para o momento sociocultural e prática que estamos inseridos.

Considerações finais

Buscando saber quais métodos avaliativos seriam mais eficazes e compreender o formato mais justo de avaliar o conhecimento dos alunos, essa pesquisa confirmou o que já vem sendo discutido por diversos pesquisadores: a prova escrita é o método mais utilizado para avaliação no ensino superior, além de utilizarem poucas alternativas para avaliar o conhecimento dos alunos.

Essa pesquisa possibilitou identificar os métodos avaliativos mais aplicados pelos docentes no ensino superior, sendo a prova o método mais utilizado para avaliação, indo ao encontro das atuais pesquisas na área. Segundo os resultados da pesquisa, os métodos atuais não são fiéis para saber se o aluno realmente aprendeu, porém, a falta de tempo letivo não permite novos métodos de avaliação, sendo que a maioria dos docentes aceitariam fazer, mesmo que esses métodos demandariam mais tempo para produzir e avaliar os alunos.

Os discentes revelaram a prova como o terceiro método avaliativo que mais se identificaram para avaliar o seu conhecimento, inclusive, assumindo terem algumas dificuldades no momento de realizá-la. Isso demonstra que a prova não é o método ideal para avaliar o conhecimento dos alunos, sendo esse, o formato mais comum de avaliação.

Os docentes têm o interesse em outros formatos avaliativos, mas a falta de dedicação exclusiva à profissão impossibilita a preparação de outras avaliações, além de estarem presos ao sistema educacional atual.

Portanto, para garantir um maior aprendizado e uma avaliação mais justa aos alunos, é necessária uma mudança inicial dos docentes, pois eles podem modificar o formato atual de avaliação, utilizando as possibilidades obrigatórias, mas dar mais possibilidades para que os seus alunos consigam adquirir mais conhecimento e serem avaliados em diferentes formatos durante o ensino superior, iniciando assim, uma mudança no sistema de ensino atual através de outras alternativas de avaliar os alunos.

Referências



- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARBOSA, J. R. A. **Didática do Ensino Superior**. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.
- BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: artes Médicas Sul, 1999.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Washington, 2012.
- BOENTE, A. **Metodologia científica contemporânea para universitários e pesquisadores**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez et al. Porto: Porto Editora, 1991.
- CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- CARVALHO, M. C. M. et al. **Construindo o saber – Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1989.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1999.
- DEMO, P. **Saber pensar**. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.
- JULIATTO, C. I. **De professor para professor: falando de educação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.
- NÓVOA, A. et al. PdE#50 – A nova formação de professores com António Nóvoa. **Papo de Educador**, 18 set. 2018. Podcast. 29 min. Disponível em: <https://papodeeducador.com.br/pde50-a-nova-formacao-de-professores-com-antonio-novoa/>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- SUHR, I. R. F. **Processo avaliativo no ensino superior**. Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: SUBSÍDIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS

Bruna Alessandra Graef Bueno¹
Juliana Reichert Assunção Tonelli²

Resumo

O ensino de língua inglesa para crianças (LIC) tem se tornado mais uma regra que uma exceção (MCKAY, 2006). Todos os dias as crianças têm sido mais expostas às línguas estrangeiras (LE). No processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, a avaliação precisa ser vista como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem, sendo indispensável no processo educacional. Por este motivo, a temática avaliação tem despertado o interesse de diversos pesquisadores (SHAABAN, 2001; CAMERON 2001; MCKAY, 2006; BARBOSA, 2013; NIKOLOV, 2016). Temática sensível e complexa, a avaliação de LIC merece atenção especial, para que a subjetividade, que é inerente a todo e qualquer processo de avaliação, seja diminuída, fazendo assim com que ela cumpra seu papel primordial de nortear o ensino e a aprendizagem a partir dos resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos. Deste modo, neste trabalho, objetivamos discutir o tema avaliação de língua inglesa (LI) no contexto infantil e a avaliação para a aprendizagem de LIC. Por fim, propomos uma grade de critérios avaliativos e uma ficha de acompanhamento da aprendizagem, pois compartilhamos da perspectiva de Tonelli e Pádua (2016) ao afirmarmos que a avaliação deve servir a aprendizagem buscando sempre o aprimoramento desse processo.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Língua Inglesa para crianças.

Abstract

English language teaching for children (LIC) has become more of a rule than an exception (MCKAY, 2006). Every day children have been more exposed to foreign languages (LE). In the process of learning English as a foreign language, assessment needs to be seen as an integrating element between teaching and learning, which is indispensable in the educational process. For this reason, the thematic assessment has attracted the interest of several researchers (SHAABAN, 2001, CAMERON 2001, MCKAY, 2006, BARBOSA, 2013, NIKOLOV, 2016). A sensitive and complex theme, the assessment of LIC deserves special attention, so that the subjectivity, which is inherent in any and all evaluation process, is reduced, thus making it fulfill its primary role of guiding teaching and learning from of the results obtained through the assessment instruments. In this way, in this work, we aim to discuss the English Language Assessment (LI) in the children's context and the assessment for learning of LIC. Finally, we propose a grid of assessment criteria and an accompanying record of learning, since we share the perspective of Tonelli and Padua (2016) when affirming that the assessment should serve the learning always seeking the improvement of this process.

Keywords: Evaluation; Learning; English language for children.

Introdução

¹ Mestranda no Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: brunagraef@hotmail.com.

² Professora Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: teacherjuliana@uol.com.br.

O campo da avaliação tem ganhado cada vez mais destaque no campo da pesquisa, despertando o interesse de estudiosos de diversas áreas, principalmente da educação, o que nos proporcionou avanços relevantes nos últimos anos (HADJI, 1994; BARLOW, 2007; FURTOSO, 2011; HOFFMANN, 2012; DANN, 2014; entre outros). Afinal, o que significa avaliar³? Hoffmann disserta que a avaliação é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (2012, p. 13), sob a perspectiva da autora objeto avaliado refere-se a aquilo que se pretende avaliar, neste caso, a aprendizagem da criança.

Ao assumir a avaliação como um processo, o qual objetiva, principalmente, o aprimoramento da aprendizagem, reconhecemos que ela desempenha um importante papel no processo educacional, sendo responsável por interligar o ensino à aprendizagem. Nas palavras de Furtoso (2011, p. 105) “a avaliação é o elemento integrador entre os processos de ensino e de aprendizagem”, ou seja, serve como um dispositivo que direciona tanto a aprendizagem como o ensino, sendo então, indispensável para uma aprendizagem efetiva.

Convém sublinhar aqui que, a avaliação é a ferramenta que permite ao professor coletar evidências sobre o desenvolvimento da criança, pontos fortes e fracos de sua aprendizagem, e a partir dessas informações ajustar suas estratégias de ensino, e à medida que for preciso intervir para que a criança alcance o ponto estabelecido no planejamento. Os atos avaliativos não servem somente ao professor, mas também ao aluno, pois eles podem utilizar os resultados obtidos para ajustar suas estratégias de aprendizagem para que deste modo seu aprendizado seja beneficiado.

Por este motivo, nesse trabalho, temos como objetivo principal apresentar uma grade de critérios avaliativos juntamente com uma ficha de registro e acompanhamento da aprendizagem de LIC, para que possa ser utilizada durante as aulas de língua inglesa (LI). O presente artigo está organizado em três seções. Primeiramente é abordada a avaliação de língua inglesa no contexto infantil; na segunda, trataremos da avaliação para a aprendizagem de língua inglesa para crianças; na terceira e última seção propomos uma grade de critérios avaliativos e uma ficha de acompanhamento da aprendizagem de LIC.

A avaliação de língua inglesa no contexto infantil

³ Neste trabalho os termos “avaliar” e “avaliação” são considerados sinônimos.

Embora seja uma área de pesquisa ainda nova, a avaliação no contexto de língua inglesa para crianças (LIC) é um campo de pesquisas emergente e demonstra grande potencial e importância na esfera acadêmica (TSAGARI, 2016). A autora chama a atenção para a importância dos atos avaliativos no ensino de LI apregoando que “A avaliação constitui um importante aspecto na prática diária dos professores no amplo campo dos programas de ensino de língua inglesa em todo o mundo”⁴(TSAGARI, 2016, p.11).

Ao se tratar do contexto de avaliação de LIC faz-se pertinente ressaltar que tanto a avaliação como a aprendizagem devem respeitar as experiências de mundo do aprendiz. Tais conhecimentos devem ser levados em consideração para que a criança se sinta confortável e segura em relação ao novo idioma, outro aspecto de suma importância é que as atividades avaliativas envolvam o movimento físico acompanhado de resposta linguística (FURTOSO, 2017)⁵, que podem ser encontrados em jogos e brincadeiras, já que dentre as várias necessidades do público infantil está o brincar e o se divertir.

Na seção seguinte dissertaremos sobre a avaliação para a aprendizagem, bem como seus princípios.

Avaliação PARA a Aprendizagem de língua inglesa para crianças

A avaliação por si só é um assunto delicado e complexo, ao se tratar de avaliação de LI torna-se ainda mais complexa pois além da complexidade dos processos avaliativos devemos considerar a complexidade da língua (SCARAMUCCI, 2014)⁶, além disso, ao avaliarmos a aprendizagem linguística de crianças é necessário que conheçamos as especificidades inerentes à cada faixa etária as quais pretende-se avaliar, afim de que este torne-se um processo eficiente.

Neste trabalho adotaremos a concepção de *avaliação para a aprendizagem* (grifos nossos) no contexto de LIC. A avaliação para a aprendizagem foi proposta por Black e Wiliam (1998), e segundo Dann (2014) é

⁴ No original: *Assessment constitutes an important aspect of teachers' daily practice in the broad field of English language teaching (ELT) programmes worldwide.*

⁵ Palestra proferida pela Profa. Dra. Viviane Aparecida Baggio Furtoso, intitulada “**Avaliação no ensino e na aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças: como avançar?**”, realizada no II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira Para Crianças no dia 20 de outubro de 2017, Universidade Estadual de Londrina- UEL, Londrina.

⁶ Palestra ministrada pela Profa. Dra. Matilde Scaramucci (UNICAMP) no dia 27 de abril de 2014, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA> acesso em 6 abr 2019.

qualquer avaliação para a qual a prioridade em sua concepção prática é servir ao propósito de promover a aprendizagem dos alunos. Portanto, ela difere da avaliação projetada primariamente para servir aos propósitos de responsabilidade, de classificação ou de competência de certificação. Uma atividade de avaliação pode ajudar na aprendizagem se fornecer informações que os professores e seus alunos possam usar como *feedback* para avaliar a si mesmo e uns aos outros e modificar as atividades de ensino e aprendizagem nas quais estão envolvidos. Tal como a avaliação torna-se “avaliação formativa” quando a evidência é realmente usada para adaptar o trabalho de ensino para atender às necessidades de aprendizagem⁷ (DANN, 2014, p. 10) (tradução livre).

Depois de explanado o conceito acima descrito, entendemos que a avaliação para a aprendizagem privilegia uma avaliação processual, que tem como objetivo principal o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em LI, a qual não pretende mensurar ou classificar, mas sim intervir no ensino e mediar a aprendizagem para que a criança aprenda efetivamente.

Ao assumir uma concepção de avaliação para a aprendizagem corroboramos o pensamento de Tonelli e Pádua (2016) ao apregoarem que o ato de avaliar está “a serviço da aprendizagem, da melhoria desta” (TONELLI; PÁDUA, 2016, p. 513), ao nosso ver fica evidente que a função primordial da avaliação para a aprendizagem é auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, visando sempre o desenvolvimento do objeto avaliado. Furtoso (2011) alerta para o fato de que a avaliação não serve apenas para auxiliar a criança em sua aprendizagem, mas também para orientar o professor em sua prática pedagógica buscando subsídios e desenvolvendo estratégias que sejam capazes de preencher lacunas encontradas no ensino.

[...] a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. Para o aluno, a avaliação deve ser um meio para superar as dificuldades e continuar progredindo na aprendizagem; para o professor deve ser um meio de aperfeiçoar seus procedimentos de ensino (FURTOSO, 2011, p. 107).

A avaliação para a aprendizagem abarca os princípios da avaliação formativa, a qual, assim como a primeira, privilegia a melhoria e o desenvolvimento do objeto avaliado, sendo

⁷ No original: *Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such as assessment becomes “formative assessment” when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning need.*

processual e intervencionista, isto é, o professor durante a avaliação pode diagnosticar os pontos fortes e fracos na aprendizagem da criança, e à medida que houver necessidade intervém até que ela alcance o ponto que está previsto no planejamento.

Tanto a avaliação formativa como a avaliação para a aprendizagem têm seus princípios pautados na teoria construtivista (GARDNER; 20-?)⁸. Segundo a teoria construtivista a aprendizagem não ocorre de forma passiva pelo aluno, sendo necessário o auxílio do professor para criar e promover situações que permitam conflito e desequilíbrio para que posteriormente ocorra avanço o desenvolvimento, sendo assim, sob uma perspectiva construtivista, ao avaliar, o professor possibilitará situações as quais permitam à criança refletir sobre sua aprendizagem (GARDNER; 20-?). Deste modo, inferimos que a avaliação para a aprendizagem só tornar-se-á significativa se fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem do objeto avaliado.

De acordo com o *Assessment Reform Group*⁹ a avaliação para a aprendizagem deve fazer parte do planejamento, ou seja, o professor deverá planejá-la para que deste modo este processo seja efetivo; tem como foco como a criança aprende para que assim o professor consiga traçar estratégias de ensino que satisfaçam as necessidades individuais de cada um. Ao desenvolver a avaliação para a aprendizagem o professor assume uma postura sensível e construtiva em relação ao desenvolvimento, já que se preocupa com as lacunas na aprendizagem buscando sempre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, motivando-as por meio de atividades e tarefas que correspondam à cada faixa etária.

Critérios e metas de aprendizagem são importantes para orientar os discentes, pois deste modo, a criança saberá exatamente o que o professor ou o programa de ensino espera que ela saiba ou seja capaz de fazer, por conseguinte ao ter conhecimento sobre os critérios que necessitam alcançar, a criança será capaz de auto-avaliar-se, ou seja, terá conhecimento sobre seu desenvolvimento, sobre o que precisa melhorar ou não, assim, o professor o auxiliará para que o aprendizado ocorra.

Por fim, outro ponto de suma importância é que a avaliação para a aprendizagem reconhece todas as realizações da criança, seja ela feita sozinha ou com a ajuda de um colega ou do próprio professor, valorizar as realizações da criança com a ajuda dos colegas auxilia no

⁸ Disponível em:

http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/assessment/assessment_for_learning/afl_practical_guide.pdf
acesso em 08 fev 2019

⁹ Disponível em: <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
acesso em 30 jan 2019

desenvolvimento dos aspectos sociais da criança, além de exercer um efeito positivo em relação ao ensino, à avaliação e à aprendizagem de língua inglesa.

Na seção seguinte apresentaremos um instrumento de registro da aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Instrumentos de Registro do Desenvolvimento da Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças

A avaliação, ainda que de forma inconsciente, ocorre a todo momento na sala de aula, geralmente acontece por meio da observação feita pelo professor durante as atividades realizadas nas aulas. Entretanto, a observação é muitas vezes feita de forma intuitiva, sem seguir critérios ou sem que haja o registro do desempenho das crianças. Deste modo, temos como principal objetivo deste trabalho apresentar uma grade de critérios avaliativos juntamente com a ficha de acompanhamento da aprendizagem de LIC, que poderá ser utilizada por professores de língua inglesa em diversas atividades realizadas em sala de aula, de acordo com as habilidades linguísticas as quais pretende-se avaliar.

Na grade abaixo, denominada Grade Avaliativa de Habilidades em Língua Inglesa (GAHLI), foram contempladas três habilidades linguísticas, sendo elas: compreensão oral, compreensão escrita e produção oral. Esta grade foi elaborada com o intuito de orientar a avaliação de língua inglesa para crianças de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I (crianças entre 8 e 10 anos de idade), pois elas já se encontram alfabetizadas.

Cada habilidade avaliada tem seus próprios critérios de avaliação, ou seja, aquilo que se espera que a criança seja capaz de fazer. Os descritores são caracterizados por conceitos, e cada um deles descreve o que se espera que o aluno realize para que alcance tal conceito.

Quadro 1- Grade avaliativa de habilidades em língua inglesa (GAHLI)

HABILIDADE AVALIADA	CRITÉRIOS	DESCRITORES
1. Compreensão Oral	1.1 Compreender/reagir ao que lhe é dito/solicitado de forma oral; 1.2 Compreender/ reagir aos comandos empregados pelos amigos e/ou professor (a);	A- Atende totalmente A criança compreende, reagindo adequadamente ao que lhe é solicitado sem que seja necessário o auxílio de um par mais competente ¹⁰ .

¹⁰ Sob a luz dos pressupostos vygotiskianos adotamos o termo “par mais competente” referindo-nos ao nível de desenvolvimento potencial proposto por Vygotsky (1978), o qual estabelece que a criança é capaz de resolver

		<p>B- Atende parcialmente A criança compreende, reagindo ao que lhe é solicitado, com o auxílio de um par mais competente.</p> <p>C- Não atende A criança demonstra falta de compreensão, uma vez que não reage ao que lhe é solicitado mesmo com auxílio de um par mais competente e/ou da língua materna.</p>
2. Compreensão escrita	2.1 Identificar o tema; 2.2 Identificar informações explícitas; 2.3 Fazer inferências a partir do que já conhece	<p>A- Atende totalmente A criança compreende o que lê, sem que seja necessário o auxílio de um par mais competente.</p>
		<p>B- Atende parcialmente A criança compreende o que lê, com auxílio de um par mais competente.</p>
		<p>D- Não atende A criança não compreende o que lê, mesmo com o auxílio de um par mais competente e/ou da língua materna.</p>
3. Produção Oral	3.1 Usar recursos lexicais ¹¹ adequados ao contexto para expressar-se oralmente; 3.2 Apresentar ideias/ respostas coerentes ¹² ao que lhe é solicitado; 3.3 Apresentar coesão ¹³ ao expressar ideias/respostas oralmente ao que lhe é solicitado; 3.4 Pronunciar de forma inteligível ¹⁴ .	<p>A- Atende totalmente A criança expressa-se oralmente de forma adequada ao contexto, mesmo apresentando deslizos¹⁵ que não comprometam a comunicação.</p>
		<p>B- Atende parcialmente A criança expressa-se oralmente com parte de sua comunicação comprometida, por uso inadequado de aspectos linguísticos (falhas¹⁶).</p>
		<p>B(-) Atende parcialmente com recursos extralinguísticos A criança recorre à linguagem não verbal quando necessário para expressar-se.</p>
		<p>C- Não atende A criança não expressa-se oralmente, apresentando erros¹⁷ frequentes que comprometem a comunicação.</p>

problemas com a assistência de um par mais competente, levando-a ao desenvolvimento e à resolução de problemas.

¹¹ Recurso léxico refere-se à gama de vocabulário que o candidato demonstra, a capacidade e a precisão com que as palavras são usadas para expressar significados e atitudes (SHAW, 2002, p. 12) (tradução livre).

¹² Coerência refere-se à ligação de ideias por meio de uma sequência lógica (SHAW, 2002, p. 12) (tradução livre).

¹³ Coesão refere-se ao uso adequado e variado de dispositivos coesivos, tais como: conectores lógicos, pronomes e conjunções (SHAW, 2002, p. 12) (tradução livre).

¹⁴ Consideramos inteligível o quanto uma produção oral é efetivamente entendida adequadamente ao contexto em que está sendo produzida.

¹⁵ “Deslizos” são equívocos cometidos no momento da produção oral e que o aluno, ao percebê-los, é capaz de repará-los sem a mediação do professor (ANDRADE, 2016, p. 39).

¹⁶ “Falhas” são equívocos na produção oral que, ao serem mediados pelo professor, são corrigidos pelo aluno (ANDRADE, 2016, p. 39).

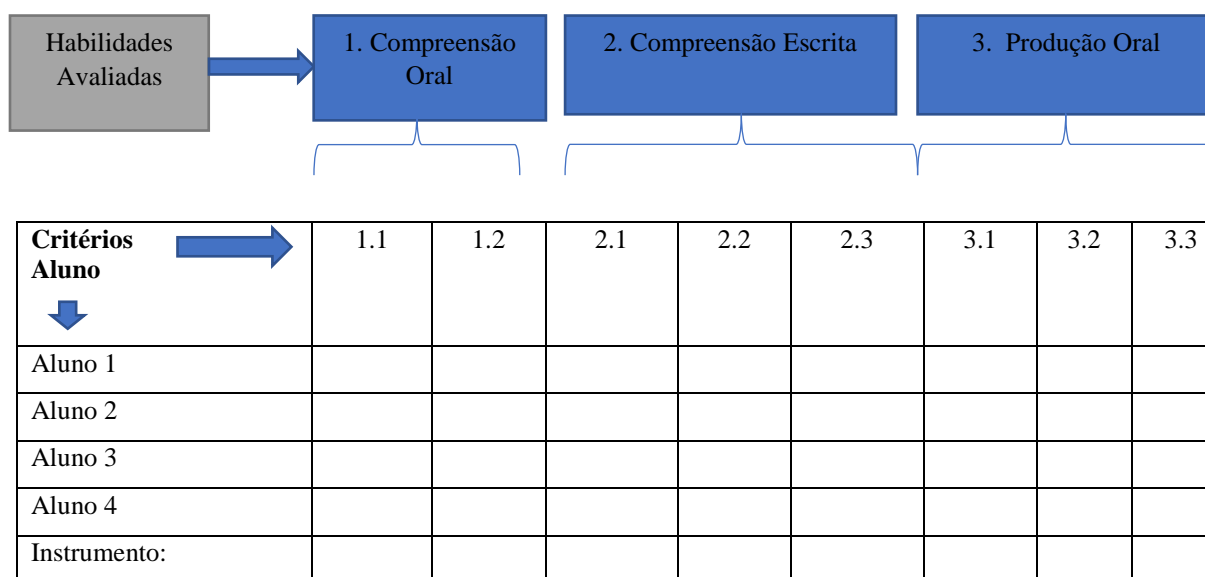
¹⁷ “Erros” são equívocos na produção oral capazes de demonstrar que o aluno desconhece o funcionamento da língua, e, mesmo com a mediação, é incapaz de percebê-los e corrigi-los (ANDRADE, 2016, p. 39).

Fonte: a autora

É importante destacar que se o professor utiliza a grade com o intuito de simplesmente atribuir conceitos à criança, esta avaliação estará exercendo sua função de classificação apenas. Como explicitado anteriormente a intenção deste trabalho é oferecer subsídios para a avaliação da aprendizagem, que como mencionado na seção anterior tem como função orientar o ensino e a aprendizagem a partir dos resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos, por este motivo apresentaremos a seguir uma ficha de acompanhamento da aprendizagem de língua inglesa, cuja função primordial é registrar o desempenho para que o professor possa analisar os dados obtidos e intervir na habilidade que houver necessidade de forma micro: individualmente, ou macro: a turma toda.

Vejamos:

Quadro 2- Ficha de acompanhamento da aprendizagem de língua inglesa (FAALI)



Fonte: a autora

Para cada um dos critérios o professor atribuirá um conceito, conforme a grade de critérios e descritores. Após a análise dos resultados obtidos será possível que o professor tenha uma visão micro (individual) de desenvolvimento se olhar horizontalmente, e macro (turma toda) se olhar verticalmente, deste modo poderá intervir nos critérios que demonstram não terem sido completamente aprendidos, reorganizando suas estratégias de ensino, buscando o desenvolvimento efetivo da criança.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo propor dois instrumentos de registro de desempenho da aprendizagem de língua inglesa para crianças. O primeiro instrumento é a Grade Avaliativa de Habilidades em Língua Inglesa (GAHLI), que tem a função de direcionar os processos avaliativos que são feitos por meio da observação, pois corroboramos o pensamento de Hadji (1994, p. 36) que afirma que “[...] não há observação possível senão para quem sabe, de certa forma, o que quer ver”; e o segundo instrumento que é a Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem de Língua Inglesa (FAALI), a qual tem o intuito de registrar os resultados e a que partir da leitura dos dados obtidos o professor faça a intervenção no ensino com a finalidade de melhorar a aprendizagem da criança, levando sempre em consideração o que a criança é capaz de fazer com ou sem a ajudar do outro.

O objetivo proposto, mediante a sugestão da grade de critérios avaliativos e da ficha de acompanhamento (para crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I), com o intuito de propiciar ao professor instrumentos que auxiliem no processo avaliativo de LIC, para que deste modo que a subjetividade, que é inerente aos atos avaliativos, seja diminuída.

Esperamos ter contribuído com outros professores, não só com professores de LIC, mas com todos aqueles que desejam proporcionar uma avaliação voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Referências

ANDRADE, B. de. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças:** uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. Londrina. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DANN, R. **Assessment as learning:** blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*. Vol. 21, nº 2, 149- 166, 2014.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas:** da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online*. Tese de doutorado, UNESP- Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V. A. B. **Avaliação no ensino e na aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças: como avançar?** In. II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira Para Crianças. Universidade Estadual de Londrina- UEL, Londrina, 20 out 2017.

GARDNER, J. **AFL Assessment For Learning:** A Practical Guide. In: The Northern Ireland Curriculum. [20-?]



HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos.** Tradução de Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Editora Mediação, 18º ed. Porto Alegre, 2012.

SCARAMUCCI, M. **Letramento em avaliação no contexto de Línguas.** Palestra ministrada em 27 mar 2014, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>, acesso em 06 abr 2019.

SHAW, Stuart D. **IELTS Writing: revising assessment criteria and scales.** Published in November, 2002.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. **A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças.** Cadernos do IL, Porto Alegre, nº 52, dezembro de 2016. p. 508- 530

TSAGARI, D. **Assessment Orientations of State Primary EFL Teachers in Two Mediterranean Countries.** C.E.P.S Journal, vol. 6. Nº 1, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LRONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.