



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ADICIONAL**

Janaina Oliveira Matos

Rio de Janeiro
2020

JANAINA OLIVEIRA MATOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ADICIONAL

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras na habilitação Português/
Alemão.

Orientadora: Prof. Doutora Mergenfel A. Vaz Ferreira

RIO DE JANEIRO
2020

FOLHA DE AVALIAÇÃO

JANAINA OLIVEIRA MATOS

11611519

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ADICIONAL

Monografia submetida à Faculdade
de Letras da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras: Português-
Alemão.

Data da avaliação: 6/12/2020

Banca Examinadora:

Mergenfel A. Vaz Ferreira

NOTA: 10,0

Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira – Presidente da Banca Examinadora
Faculdade de Letras / Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Fernanda A. P. de Souza Oliveira

NOTA: 10,0

Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira – Leitora Crítica
Faculdade de Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro

MÉDIA: 10,0

Assinatura dos avaliadores:

[Assinatura]
[Assinatura]

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus, todo poderoso, por estar sempre cuidando de mim. Ao seu Sacratíssimo Coração, que me guia e me conduz e à bondosíssima Virgem Maria, que sempre me ilumina e me protege com seu manto.

Agradeço à minha família, minhas irmãs Bruna e Amanda e, especialmente à minha mãe Mariley, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a estudar a língua que eu tanto amo, o alemão.

Agradeço ao meu noivo, Danilo, que mesmo distante fisicamente se fez presente me dando suporte e forças em todos os momentos para que eu concluísse a graduação e esse trabalho.

Agradeço às minhas melhores amigas cariocas Adriana, Larissa, e Pollyanna, e aos meus outros amigos, por não me deixarem sozinha nesses quatro anos, nos momentos bons e ruins, e por me ajudarem a lidar com a distância dos meus familiares.

Agradeço à comunidade São Judas Tadeu, especialmente ao coral, que me acolheram como filha, neta, sobrinha, etc. e fizeram com que eu me sentisse em casa.

Agradeço à minha querida orientadora e amiga Meg, que me serviu de exemplo de como ser uma excelente professora de alemão apaixonada pelo o que faz, sendo sempre muito profissional e humana. Agradeço pela paciência, pela dedicação e empenho, pelo suporte em todas as nossas reuniões semanais e orientações via WhatsApp, por olhar sempre para minhas dificuldades, por me ensinar tanto e por permitir que trabalhássemos juntas nesses quase 3 anos.

Agradeço ao projeto CLAC e ao projeto PALEP pela experiência única, na qual pude vivenciar momentos maravilhosos em sala de aula e aos meus colegas monitores de alemão, que contribuíram através das nossas numerosas conversas e trocas de experiências para minha formação como professora de alemão.

Agradeço à minha professora Maria Fernanda de prática de ensino de português, ao meu professor de estágio Rodrigo e a minha querida amiga Savana, que permitiram que eu também me descobrisse como professora de português, por me mostrarem que não é fácil estar em sala, mas que o nosso trabalho é importante e vale a pena cada segundo.

Por último, agradeço à Faculdade de Letras, por essa formação única e por propiciar uma experiência incrível ao lado de grandes profissionais que ajudaram a me tornar o que sou hoje, professora de português e alemão e pesquisadora.

SÚMARIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 Avaliação da Aprendizagem	7
2.2 Modalidades de Avaliação: sumativa, diagnóstica e formativa	10
2.3 Propostas alternativas à avaliação tradicional	15
2.3.1 A autoavaliação	15
2.3.2 Mini-testes com autocorreção	16
2.3.3 Apresentação de projetos	16
2.3.4 Análise ou avaliação da aula	17
2.3.5 Registros e anotações	17
2.3.6 Portifólios	17
2.4 Avaliação da aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras	18
2.5 Estilos e estratégias de Aprendizagem	22
3. METODOLOGIA	24
3.1 Contexto	25
4. UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	25
4.1 Primeiro momento – Apresentação da atividade	26
4.2 Segundo momento – Análise	27
4.3 Terceiro momento – Ação	29
4.4 Quarto momento – Controle	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
6. REFERÊNCIAS	33
APÊNDICE A – Ficha de análise	37
APÊNDICE B – Ficha de tarefas da semana	39
APÊNDICE C – Ficha de controle	41

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das teorias das aprendizagens, particularmente nas últimas décadas do século XX, têm contribuído para uma visão renovada acerca das diferentes formas como as pessoas aprendem. O mesmo vem ocorrendo no ensino de línguas estrangeiras, que a partir do advento da abordagem comunicativa na década de 1970, apresentou uma nova perspectiva de ensinar e aprender línguas estrangeiras. O aluno e o professor ganharam novos papéis e a atmosfera da sala de aula se transformou. A preocupação em como se aprende uma língua surgiu e junto com ela, questões relacionadas às motivações, autonomia, estilos e estratégias de aprendizagem.

Se a forma como os alunos aprendem está em grande transformação, a forma como as avaliações são utilizadas, também precisam acompanhar tais mudanças. Mas, o que acontece na maioria dos cursos de idiomas, bem como no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), no qual é campo da presente pesquisa, é o uso de avaliações tradicionais que pouco contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. As avaliações utilizadas em sala de aula possuem um menor impacto que os exames de proficiência, mas ainda, são aplicadas com a mesma finalidade: medir e classificar o conhecimento.

Este presente trabalho, portanto, tratará da avaliação da aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras como fundamentação para elaborar uma proposta de avaliação de nas aulas de alemão como língua adicional no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para isso, este estudo apresenta os seguintes objetivos: fazer uma revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem, as modalidades e instrumentos vigentes, também, apresentar as teorias de aprendizagens que mais contribuíram para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras e que conseqüentemente, influenciaram nos diferentes tipos de avaliações ao longo do tempo e por último, elaborar uma proposta de avaliação de aprendizagem. Como instrumentos metodológicos buscou-se verificar na literatura o que tange o tema avaliação da aprendizagem e teorias do ensino de línguas estrangeiras para que fosse possível produzir uma proposta de avaliação de aprendizagem inserida em uma seqüência didática para aulas de alemão como língua adicional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Avaliação da Aprendizagem

“Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças” (DARSIE, 1996:48). Considerando essa afirmação de Darsie, a avaliação faz parte de qualquer ação educativa, tornando-se essencial para que professores e alunos entendam, reflitam e aprendam sobre o processo de aprendizagem e posteriormente, designem estratégias para que possa haver um melhor aproveitamento dos conteúdos, habilidades ou competências trabalhadas.

Ainda de acordo com Darsie (1996: 50), “é no processo de construção e reconstrução pelos alunos, que se instaura o papel da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem e como elo integrador da ação educativa”. Nesse sentido, a avaliação, além de se tornar um instrumento da aprendizagem, também faz parte do processo de ensino-aprendizagem como um todo, pois diz respeito tanto à ação em sala de aula, ou seja, o papel do professor (a forma como se ensina), como também, ao diagnóstico individual e a autorregulação do aluno (o modo como se aprende).

Embora alguns teóricos mais recentes (Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001 apud FERNANDES, 2006:22) tenham se preocupado em desenvolver avaliações, cujo o objetivo é ser um recurso fundamental de aprendizagem, tem-se, ainda, avaliações que estão sobretudo direcionadas à medida, à comparação, à classificação e certificação dos saberes dos alunos. Essas avaliações desconsideram as limitações, as diferentes aprendizagens e ritmos dos alunos e tampouco contribuem para o seu desenvolvimento. Com o uso dessa prática avaliativa, tem-se um processo doloroso, em que o único e exclusivo objetivo é quantificação. Tais formas de uso se fundamentam em concepções pedagógicas tradicionais, em que:

Não há efetivamente o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-os refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas. (HOFFEMANN, 1998, p. 35 apud ANGELINO, 2011: 26).

Ao elaborar uma única avaliação que testa o que se aprendeu ou não, os alunos são

colocados em um mesmo patamar, sendo estes ignorados como indivíduos únicos. Também, cria-se um ambiente desconfortável, com rivalidades e muitas desmotivações, o que reflete, algumas vezes, em suas saúdes mentais e físicas. Sem dúvida, existem alunos que trazem consigo uma bagagem emocional, eventualmente, carregada de traumas e medos em relação a processos avaliativos quantitativos. Assim, ao optarmos por esse tipo de avaliação, podemos estar contribuindo para que o espaço escolar proporcione experiências negativas aos alunos, recuando-os e desestimulando-os.

Luckesi (2003:76) afirma que “pela avaliação, nós professores, muitas vezes, “matamos” nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão” (apud ANGELINO, 2011:22).

A avaliação tradicional foi, por muito tempo, a mais utilizada no processo educativo e na história das avaliações, sendo duas linhas oriundas dela: a avaliação classificatória e avaliação punitiva. A avaliação classificatória empregada para constatar se o aluno memorizou o que foi ensinado, é um instrumento rígido que se fundamenta em gabarito de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal e promoções e a avaliação punitiva, que servia como controle social e hierarquização, destacando os erros e intimidando os alunos. Ambas as vertentes são rotuladoras e excludentes, nas quais a aprendizagem não se configura como o fim maior. (FREITAS et al, 2014: 90/1)

A busca de erros para determinação das notas, em detrimento da consideração da evolução e da trajetória do aluno para sua avaliação, não estimula e motiva a compreensão e diagnóstico da aprendizagem. Além disso, não basta apenas que o erro seja apontado; essa prática apenas confirma e constata o que o aluno não apreendeu ou ainda não domina. Assim, partimos da premissa de que as avaliações precisam considerar a progressão e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, para que estes se sintam mais autoconfiantes, mais autônomos para que possam complementar eventuais lacunas e possam se sentir mais seguros daquilo que já sabem. Moratto (2001, p.68) apresenta uma reflexão sobre o conceito de ‘erro’, com a qual concordamos:

No contexto escolar, normalmente o erro é considerado um mal a ser eliminado a qualquer preço. Os erros são assinalados com cores vermelhas, muitas vezes com uma 'cruz' (X) em caneta vermelha para ficar bem evidente. Nem sempre se busca a razão do erro. Muito menos se faz dele um ponto de partida para a busca do acerto [...] (apud MELHEM, 2002:22).

A dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos e elaborar novas avaliações pode estar relacionada à própria experiência vivida pelos professores em todo seu processo

educacional como aluno, e também em sua formação na licenciatura, espaço que comumente ainda utiliza modelos tradicionais de avaliação. Hoffmann (1998:70) aponta que “se percebe a sua dificuldade [do docente] em alterar sua prática, pela falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe dêem segurança para agir” (apud ANGELINO, 2011: 24).

Percebe-se, então, que a forma como se entende o processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionado ao modo como as avaliações são aplicadas, vistas e aceitas pela comunidade escolar. Segundo Fernandes (2005: 24/5) “há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as suas aprendizagens” (apud BARREIRO, 2009: 20).

A escola também tem grande responsabilidade na manutenção de modelos tradicionais de avaliação, uma vez que impõe barreiras a partir de uma visão conteudista e através de exigências para cumprimento de prazos e entrega de notas.

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Embora os professores relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuições de graus classificatórios (coerente a uma concepção sentensiva), criticam eles mesmos o significado dessa prática nos debates em torno do assunto (HOFFMANN, 2003: 24 apud ANGELINO, 2011: 26).

Dito isso, é possível considerar que tal contradição se dê através do sentimento de insegurança que cerca, algumas vezes, o espaço escolar. A insegurança se relaciona ao campo das incertezas e ao desconforto de ter que se lidar com o desconhecido ou com algo que não dominamos (Hoffmann, 1998: 70 apud ANGELINO, 2011: 24). De fato, é difícil alterar aquilo que sempre foi feito para se debruçar no estranho, ainda mais quando se trata de uma mudança considerável no que se refere ao lugar do professor no processo de ensino e aprendizagem. Angelino (2011: 26) reforça essa ideia, dizendo que:

para alguns professores, se perderem o apoio e força a eles credenciados pelas notas e menções, não serão mais capazes de manter a mínima ordem em suas salas de aula, regidas pelo autoritarismo, que é um precioso objeto de poder nas mãos dos docentes menos criativos, menos abertos às mudanças capazes de acompanhar a velocidade de transformação da sociedade contemporânea.

Para que a avaliação, portanto, possa ser utilizada como um instrumento da aprendizagem, é preciso que haja uma reconfiguração de toda comunidade escolar: o professor, que precisa sentir a necessidade de estar, ele próprio, em constante processo de aprendizagem, mudando também constantemente suas práticas, no intuito de conseguir atender a novas demandas; a escola, que precisa, de uma forma geral, diminuir seu caráter conteudista, dando

mais ênfase ao processo, em detrimento do produto final, buscando garantir a aprendizagem de todos os alunos; os pais ou responsáveis, que precisam atuar em parceria com a escola, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia de seus filhos, e, por último, os alunos, que precisam estar motivados a aprender e não a estudar para uma prova; que precisam ser conscientizados sobre seus diferentes processos de aprendizagem e sobre a importância das pequenas conquistas ao longo de seu percurso escolar.

Por fim, consideramos oportuno, concluirmos esse tópico com as palavras de Luckesi (2000, p.17):

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI 2000:17 apud FREITAS et al, 2014: 91).

2.2 Modalidades de Avaliação: sumativa, diagnóstica e formativa

Como já foi abordado no tópico anterior, a avaliação é de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem, dado que ela desempenha o papel de regular o processo, orientando o percurso a ser tomado, ajudando na escolha ou criação de estratégias e conscientizando os alunos das diversas realizações e conquistas já feitas. Tais atribuições fazem alusão, mais especificamente, a uma modalidade de avaliação: a chamada avaliação formativa. Bloom e outros autores (1983 apud FREITAS et al, 2014: 87) classificaram a avaliação em três tipos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

É importante considerar que muitos professores e escolas desconhecem ou desconsideram os métodos e conteúdos que tangenciam cada uma das modalidades de avaliação acima mencionadas. E, para que as avaliações sejam elaboradas de acordo com as necessidades de cada turma ou aluno é necessário que os responsáveis pela ação educativa tenham conhecimento dessas modalidades, sabendo diferenciá-las e, acima de tudo, sabendo aplicá-las de acordo com cada objetivo específico. Nesse sentido, Luckesi (2011 apud FREITAS et al, 2014: 86/7) enfatiza que:

para saber avaliar é preciso conhecer os conceitos teóricos sobre avaliação e o mais importante aprender a prática da avaliação, pois para saber conceitos teóricos é só buscar as fontes e estudar, mas a prática é algo mais complexo. Passar da teoria para a prática requer experimento, análise, compreensão e acima de tudo a busca de novas formas do saber fazer.

Assim, serão apresentadas neste capítulo, brevemente, as três modalidades de avaliação, para que possamos ampliar nossa compreensão acerca do tema. Primeiro será abordada a avaliação sumativa, em seguida a avaliação diagnóstica e por último, de forma um pouco mais aprofundada, a avaliação formativa.

A avaliação sumativa, segundo Pacheco (1995: 76 apud BARREIRO, 2009: 31), “está ligada à medição e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”. Essa modalidade está presente, normalmente, no fim de um ciclo e é feita através de provas e testes para obtenção de uma nota ou pontuação.

Essa visão se aproxima a de Rosales (1992: 93 apud BARREIRO, 2009: 31), que define avaliação sumativa “como modalidade que tem por finalidades medidas selectivas, de promoção e certificação”, ou seja, uma avaliação bastante genérica que pouco se preocupa com as individualidades dos alunos.

Nesse tipo de avaliação, na qual a preocupação com o produto final é maior do que com o processo de aprendizagem, privilegia-se um resultado raso e questionável, uma vez que o desconforto causado em grande parte dos alunos, pode interferir no mesmo. Desta forma, tem-se uma avaliação cujo propósito não é a aferição da trajetória do aluno, isto é, o quanto ele evoluiu ou dedicou-se ao longo do semestre, mas sim, a verificação do que são capazes de fazer naquele dado momento. É importante ressaltar que o uso desse tipo de avaliação pode fazer, muitas vezes, com que alguns alunos se sintam tristes, incapazes e desmotivados. Afinal, do que adianta o esforço ao longo semestre, se esse esforço pode ser totalmente desconsiderado no momento da prova?

Fernandes (2006: 23), por meio de uma investigação feita com muitos professores sobre as perspectivas a respeito da avaliação formativa e a sumativa, constatou que a avaliação formativa e a avaliação sumativa diferem-se por seus instrumentos. Enquanto a avaliação sumativa é aplicada de forma objetiva, a avaliação formativa se mostra mais subjetiva e mais presente nas atividades de sala de aula.

A avaliação diagnóstica, por outro lado:

aparece associada quer ao momento de avaliação pontual quer ao momento de avaliação inicial (no início do ano, de unidade lectiva, trimestre, etc), consistindo no levantamento de pré-requisitos para novas aprendizagens e funcionando como um indicador para a actuação diferenciada do professor (PACHECO, 1995: 74 apud BARREIRO, 2009: 32).

Logo, esse tipo de avaliação possui bastante similaridade com a avaliação formativa,

podendo até, para Pacheco (1995: 74 apud BARREIRO, 2009: 32), ser considerada uma vertente desta, devido à preocupação com as características individuais dos alunos. Ao mesmo tempo que se assemelha à avaliação formativa, a avaliação diagnóstica apresenta muitos contrastes em relação à avaliação sumativa. Enquanto uma está presente no processo inicial, funcionando como um guia para próximos passos, a outra opera ao final de um ciclo visando somente a classificação e medição dos alunos.

A avaliação diagnóstica possibilita a tomada de decisões a respeito do planejamento e organização do curso de forma pontual, permitindo que a realização de atividades estejam adequadas para aquele público. Vale a pena mencionar a importância desse diagnóstico para que possa ser averiguado se o aluno possui os pré-requisitos necessários para uma nova etapa de aprendizagem possa ser iniciada, já que, neste tipo de avaliação é possível que seja verificada “a existência, ou ausência, de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos” (FREITAS et al, 2014: 87).

Com a avaliação diagnóstica, o professor consegue diferenciar os alunos e oferecer atividades e conteúdos direcionados aos objetivos e às metas definidas, designando atividades extras e diferenciadas de acordo com as necessidades ou dificuldades de cada aluno. Tal prática avaliativa pode ser feita de diversas formas, não se limitando aos testes de diagnóstico a pré-avaliações. Heacox (2006: 32/3) apresenta algumas possibilidades em relação a essa modalidade de avaliação:

Durante as discussões na sala de aula, através da observação das actividades conduzidas em pequenos grupos e através da revisão dos trabalhos individuais, enquanto estes estão a ser realizados pelos alunos”; por questões do género “que sei sobre este tópico? Que quero saber sobre este tópico? Que aprendi? (...) vamos descobrir o que sabem” (apud BARREIRO, 2009: 33).

Por último, a avaliação formativa, cujos primeiros registros remontam os anos 60 e 70 do século XX (por Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971 apud FERNANDES, 2006: 22). Com uma visão mais restritiva, em seu início, a avaliação formativa era centrada frequentemente em questões comportamentais e resultados apresentados pelos alunos num dado momento do processo do ensino de aprendizagem. Logo, foi associada à “pedagogia por objetivos”, focada em um trabalho por etapas, em pequenas partes da matéria.

Por ser aplicada muitas vezes antes da avaliação somativa, através de um instrumento chamado ficha formativa, a avaliação formativa passou a ser confundida com uma revisão antes do teste. No entanto, Hadji (1992: 62), esclarece que:

a avaliação formativa não se limita à revisão da matéria dada; ela permite também consolidar a confiança do aluno, identificar as suas lacunas e

dificuldades; guiá-lo e acompanhá-lo nas diversas etapas da sua aprendizagem; reajustar e instaurar uma verdadeira relação pedagógica (apud BARREIRO, 2009: 34).

A crítica ao behaviorismo e o desenvolvimento das teorias da aprendizagem levaram a avaliação formativa a ser repensada com mais complexidade por outros teóricos (como por exemplo, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001 apud FERNANDES, 2006:22), que enriqueceram-na, trazendo uma perspectiva cognitivista/construtivista, aproximando-a dos modelos atuais.

Estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2006:23).

A avaliação formativa, diferente das outras modalidades, é realizada por meio de um processo contínuo que proporciona uma ação remediadora mais eficaz. Ela dá suporte ao professor para verificar, alterar ou modificar os objetivos almejados e trajetos, possibilitando que este tenha maior conhecimento sobre os diferentes aspectos que podem estar interferindo na aprendizagem.

Todavia, o carácter contínuo da avaliação formativa pode gerar, algumas vezes, uma compreensão equivocada. Cunha (2006: 73) afirma que, alguns professores se entendem “livres” da obrigatoriedade da avaliação tradicional (principalmente, ao fim de cada etapa). No entanto, por outro lado, acabam atribuindo notas a toda e qualquer atividade realizada pelo aluno ao longo do período, praticando nada mais do que a velha avaliação sumativa fragmentada em diferentes momentos e mascarada pelo termo “contínuo”. Nesse sentido, a autora ressalta que:

Em língua, o carácter contínuo da avaliação justifica-se, como vimos, pela lenta construção das competências exercidas em percursos sinuosos. Ao longo do processo de aprendizagem dá-se a construção de uma competência de avaliação necessariamente integrada aos diferentes momentos de produção (facção e refacção do escrito) e de objetivação dessas produções (reflexão de cunho metalingüístico e metalinguageiro na base das quais se reescrevem os textos). (CUNHA, 2006: 73)

A avaliação formativa serve, portanto, como instrumento para o aluno se conscientizar do trajeto percorrido, do que aprendeu e do que precisa ainda aprender, das suas conquistas e dificuldades e com isso, a prática educacional pode ser direccionada e aperfeiçoada para diferentes fins.

Deste modo, segundo Hadji (2001 apud CASEIRO; GEBRAN, 2008:3), pode-se dizer que tal avaliação é informativa, uma vez que os aprendizes estão cientes dos seus processos educativos. Tal função informativa possibilita que o professor intervenha e regule sua prática de forma mais embasada. O aluno também pode identificar onde está, tornando-se capaz de se autocorrigir.

Percebe-se aqui, o quão a avaliação formativa se distancia da tradicional no que tange ao propósito da aprendizagem. Neste sentido, Cardinet (1986, p. 14) descreve a avaliação formativa como sendo a avaliação que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem (apud CASEIRO; GEBRAN, 2008:3).

Ao opor-se a outros tipos de avaliação, a avaliação formativa traz consigo outras reivindicações como: mudanças de paradigma em relação ao papel do aluno, que deve ser entendido como sujeito autônomo responsável por seu próprio processo de aprendizagem; a criação de mais oportunidades para que docentes possam se atualizar e modificar suas práticas constantemente; a conscientização dos docentes para essa necessidade de formação continuada; entre outras. Todos esses desafios, além de tantos outros não citados, dificultam a aplicação e uso, de forma mais frequente e disseminada, da avaliação formativa.

Perrenoud (1999) contribui para a discussão sobre a avaliação formativa ao comparar a atividade de avaliar às ações de um médico em relação a seu paciente:

[...] Esta modalidade de avaliação se assemelha à atitude do médico, que, ao diagnosticar o paciente de maneira individualizada, toma uma decisão, uma atitude concreta e particular. O diagnóstico deve, portanto, ser acompanhado de uma intervenção diferenciada. Para o autor, não há avaliação formativa sem diferenciação já que todo público escolar, por mais selecionado que seja, é heterogêneo. Defrontados com o mesmo ensino, os alunos não progridem no mesmo ritmo e da mesma maneira. Caso se aplique uma avaliação formativa, cedo ou tarde um fato se evidenciará: nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada, portanto, é a de diferenciar o ensino (apud CASEIRO; GEBRAN, 2008:4).

O mesmo autor (1999: 40) ainda comenta sobre a relação existente entre a avaliação formativa e a diferenciação de ensino. Para o estudioso, a avaliação formativa pode ser entendida como parte obrigatória “de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de

diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos”.

Nem sempre é simples elaborar ou modificar materiais diferenciados ou repensar formas de avaliar a aprendizagem de modo a considerar os diferentes processos de cada aprendiz. Porém, tais práticas contribuem para que o professor possa favorecer o processo de aprendizagem, atuando como um orientador desse processo. Caseiro e Gebran (2008: 5) ressaltam que, “a intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador”.

2.3 Propostas alternativas à avaliação tradicional

Embora o uso de avaliações com caráter mais tradicional, como provas escritas e orais, ocupem ainda um papel preponderante no ensino, são muitas as alternativas à disposição de professores, para que possam propor avaliações mais pautadas na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A escolha do método e instrumento utilizado vai depender do perfil dos alunos e principalmente, dos propósitos definidos.

A seguir, faremos uma revisão de algumas possibilidades de avaliações com foco na avaliação formativa, com base, principalmente, em alguns pressupostos elencados por Lucena (2009), entre outros autores.

2.3.1 A autoavaliação

A autoavaliação tem como principal propósito o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, podendo fomentar a autonomia e a motivação dos alunos e podendo atuar também como instrumento de orientação dos alunos. Tal instrumento configura-se em um elemento estratégico para o incentivo ao autoconhecimento e à autoanálise, desenvolvendo o sentimento de responsabilidade nos alunos.

Butler e Lee (2010: 8) definem a atividade autoavaliativa como:

uma forma de auxiliar o aluno a compreender o quanto de assistência e esforço são necessários para cumprir aqueles que foram selecionados, para então planejar estratégias e empregá-las efetivamente. Acrescentam, ainda, que a autoavaliação pretende “[...] dar ao aluno uma oportunidade de experimentar um senso de controle de suas próprias ações e desenvolver atitudes positivas para a aprendizagem, aumentando, assim, a motivação (apud PUNHAGUI; SOUZA, 2012: 202).

Esse tipo de avaliação permite, portanto, que o aluno reflita sobre seu processo de aprendizagem e o que tem feito para melhorar, propiciando um espaço de reconhecimento de necessidades, de adequação e de adaptação e planejamento dos passos futuros. A autoavaliação, de acordo com Brown e Hudson (1998) e Lewkowicz; Moon (1985), pode ser feita através de instrumentos como “questionários, diários, análises feitas pelos alunos das diferentes partes da lição, autorrelatos em relação à aprendizagem, etc” (apud LUCENA, 2009: 19).

2.3.2 Mini-testes com autocorreção

Os testes ou provas finais têm marcadamente um caráter acumulativo e costumam ser bastante cansativas para o aluno, pois, na maioria das vezes, essas avaliações precisam dar conta de um conteúdo muito extenso. Por isso mesmo, tais testes pouco colaboram para o desenvolvimento dos alunos. Deste modo, testes menores e mais pontuais podem contribuir para que o aluno se dedique, em um determinado período, a um conteúdo específico, tornando assim, mais fácil a identificação de possíveis dificuldades e lacunas a serem preenchidas. Ainda sim, para que possuam um caráter formativo, é importante que esses mini testes possam ser acompanhados de um processo de autocorreção e ou autoavaliação, para que ao final da avaliação, o aluno consiga, autonomamente, identificar possíveis problemas e refletir sobre alternativas de solução.

2.3.3 Apresentação de projetos

Diferentes projetos podem ser apresentados como forma de avaliação. Podemos dizer que são atividades variadas, com formato e objetivos pré-definidos e delimitados. Podem se apresentar no formato de cartazes, panfletos, vídeos, entrevistas, painéis, entre outros e podem ser feitos individualmente, em duplas ou grupos. Com esse tipo de atividade é possível avaliar diferentes habilidades e funções da linguagem, o que pode também viabilizar um trabalho interdisciplinar. Junto a esse tipo de atividade, é possível realizar um acompanhamento, e sobretudo, a avaliação do desenvolvimento do projeto, das relações sociais entre os alunos, dos níveis de colaboração e organização, das negociações e trocas dentro do grupo, até a apresentação do resultado final do projeto.

2.3.4 Análise ou avaliação da aula

Esse tipo de avaliação pode ocorrer no fim de uma aula ou no fim de uma etapa/lição e tem por objetivo verificar o que os alunos aprenderam (ou não) e também coletar informações gerais ou específicas sobre as aulas, as atividades realizadas, as estratégias utilizadas pelos alunos, entre outras informações.

Lucena (2009: 20) sugere algumas perguntas que podem ser feitas nesse tipo de atividade avaliativa:

- a) Se você fosse fazer essa atividade novamente, o que você mudaria?
- b) Você gostaria de ter feito essa atividade também em sua língua materna?
- c) Quais partes das informações dadas pelo professor foram mais úteis pra você?

Trata-se de uma atividade interessante, uma vez que possibilita ao aluno analisar diferentes aspectos da sala de aula e da sua aprendizagem, fazendo com que se sintam parte fundamental desse processo. Além disso, os alunos podem ser incentivados a darem sugestões sobre as aulas e sugestões uns aos outros no que se refere a estratégias de estudo e de aprendizagem.

2.3.5 Registros e anotações

Esse tipo de avaliação leva em conta diferentes registros ou anotações, a partir de observações realizadas em sala de aula. Lucena (2009: 20) sugere que essas observações se atentem às seguintes informações:

- a) O que os alunos conseguem cumprir?
- b) Que progressos foram alcançados?
- c) Que dificuldades estão apresentando?

Os registros dessas observações podem ser feitos de diversas formas: em diários, fichários, cadernos, entre outros meios.

2.3.6 Portifólios

O portfólio consiste em uma coleção de trabalhos realizados pelos alunos durante todo o período do processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de registrar sua trajetória, para que possam refletir, revisar e se atualizar constantemente. O portfólio pode ser realizado

autonomamente pelo aluno, o que faz com que se envolva ativamente na sua aprendizagem e em sua avaliação. Genesse e Upshur (1996 apud LUCENA, 2009: 21) definem alguns pontos importantes a serem seguidos no portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem:

- a) Os alunos devem escolher que trabalhos comporão seus portfólios;
- b) Deve haver uma negociação entre aluno e professor sobre critérios de avaliação;
- c) Miniconferências sobre os trabalhos devem ser planejadas periodicamente;
- d) Os pais devem ser convidados para discutir, junto com os alunos, o conteúdo dos portfólios
- e) Os alunos devem ser motivados a trocar seus portfólios com os pares e discutir sobre eles
- f) A discussão deve ser positiva e colaborativa; e
- g) Os alunos devem ser motivados a falar sobre o que acham que pode fortalecer os seus pontos mais fracos e o que o professor pode fazer para ajudá-los.

2.4 Avaliação da aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras (LEs), é evidente também a necessidade de coerência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Tal afirmação é feita por Ávila (2013: 34) ao dizer que “somente se a avaliação estiver atrelada ao ensino e à aprendizagem poderá exercer sua verdadeira função.”

Desta forma, mostra-se importante apresentar algumas das teorias de ensino e aprendizagem de LE que surgiram ao longo do século e que se moldaram de acordo com as novas visões de sociedade, do professor, da escola e do aluno para que, conseqüentemente, possamos compreender as escolhas e os tipos de avaliação utilizados ao longo da história.

Sabe-se que são muitos os métodos que levaram o ensino de línguas a ser entendido e trabalhado da forma como é hoje. São abordagens que nortearam e norteiam até hoje o ensino de línguas, pertencentes e vigentes em diversos momentos na história, tornando difícil pontuá-los em somente um período. Mas, segundo Neves (1996 apud ÁVILA, 2013: 34), no que se refere ao ensino de LE no Brasil desde o início do século XX, foram apenas quatro as abordagens que mais influenciaram o ensino de LE: a abordagem da Gramática e Tradução, a Abordagem Direta, a Abordagem Audio-Lingual e a Abordagem Comunicativa. Deste modo, para que compreendamos tais influências, estas abordagens serão apresentadas, brevemente, com o objetivo de evidenciar os instrumentos utilizados para a avaliação em cada uma delas.

Na abordagem da gramática e tradução (AGT), as avaliações são feitas através de teste para conferir o entendimento de regras gramaticais e conhecimentos relacionados ao domínio da linguagem escrita como: traduções, redações, leitura e compreensão de texto. Tendo como base o uso da língua materna e se fundamentando na memorização de palavras, conhecimento de regras gramaticais e exercícios de versão e tradução, tal abordagem enfatiza a linguagem escrita, utilizando a gramática de forma sistemática com o uso de regras e a resolução de exercícios. O professor é o único responsável no processo de ensino/aprendizagem da AGT e o aluno atua passivamente não colaborando e nem participando de decisões.

Quanto à abordagem direta, embora não tenha tido destaque no ensino de LE, vale a pena mencionar a sua considerável colaboração ao integrar o desenvolvimento das quatro habilidades que envolvem o ensino de línguas: a fala, a audição, a leitura e a escrita. Tal abordagem consiste em utilizar, quase exclusivamente, a língua alvo em sala de aula e por isso, as avaliações são feitas através exercícios orais em diferentes formatos como perguntas, ditados, preenchimento de lacunas e leitura em voz alta.

A Abordagem Audio-Lingual, introduzida no período da Segunda Guerra Mundial, foi criada para suprir à necessidade dos soldados americanos se comunicarem com falantes de outras línguas e privilegiava a linguagem oral (LEFFA, 1988 apud ÁVILA, 2013: 41). Após esse período, o método foi reestruturado e passou a ser conhecido por Abordagem Estrutural ou Áudio-lingual, dando o status de ciências ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que fincou suas raízes no estruturalismo linguístico e na psicologia comportamental. A língua era ensinada com os métodos do ensino da língua materna: pela fala e de forma indutiva. Nas avaliações era usado um controle rígido da aprendizagem feito por meio de testes com a finalidade de medir o que precisasse e condenar os erros severamente (NEVES, 1996 apud ÁVILA, 2013: 42).

No que concerne essas três abordagens, é possível afirmar que a língua era vista como um produto a ser alcançado pelo aprendiz, cabendo ao professor o papel central em sala de aula como condutor do conhecimento e a avaliação não era vista como instrumento de aprendizagem, construção e desenvolvimento. Foi então na década de 1970, que surgiu uma nova proposta, a abordagem comunicativa, com a finalidade de atender as necessidades e habilidades que as abordagens anteriores não contemplavam.

A abordagem comunicativa apresenta uma nova perspectiva de ensinar e aprender a LE. O foco, desta vez, é na comunicação e nas interações sociais e não mais na gramática. Hymes (1971 apud ÁVILA, 2013: 43) explica que, “o domínio de uma língua estrangeira vai além da

competência linguística e envolve o desenvolvimento da competência comunicativa.”, ou seja, para que o aprendiz domine a LE, ele precisa saber mais do que falar, ouvir, ler ou escrever é preciso que ele consiga se comunicar verdadeiramente ao interagir. Para que isso aconteça, é preciso desenvolver um ensino pautado nas competências linguísticas, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas.

Nesta visão de ensino, em que é fundamental promover um processo de ensino e aprendizagem com a participação do aluno e atividades de interação entre os colegas para o desenvolvimento da comunicação, o professor passa a não ser mais o centro na aprendizagem, e sim um mediador ao longo do processo. A avaliação da aprendizagem se torna um diagnóstico e não mais um instrumento de punição por erros. A autora Ávila (2013: 46), apresenta a avaliação da aprendizagem na abordagem comunicativa como:

a mescla entre questões de respostas específicas e questões que exigem reflexão, integração e adequabilidade dos conhecimentos da língua-alvo tem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, em possíveis situações de uso do novo idioma, de modo que se possa constatar se o mesmo consegue ou não atuar no nível em que ele se propõe.

Com a abordagem comunicativa, portanto, o ensino de LE passou a seguir novos rumos, dando prioridade ao processo de aprendizagem e para as interações na língua alvo. De uma visão behaviorista da aprendizagem e da avaliação para uma visão cognitivista/construtivista pautada na visão da aprendizagem da língua como processo determinante de socialização e valorização pessoal, pode-se perceber como o advento da abordagem comunicativa, influenciou e influencia ainda hoje o ensino de LE no que diz respeito ao método, às avaliações, e também, aos papéis.

O professor não é mais o único detentor do saber. Ele media as relações e interações em sala, dá o suporte necessário para o desenvolvimento de todas as habilidades e utiliza a avaliação como instrumento de identificação e desenvolvimento do aluno em sala de aula. E a avaliação formativa passa, segundo Barreto (2009: 29), a fazer parte integrante desse processo de aprendizagem, sendo o aprendiz parte fundamental para a construção de uma nova prática, “pois para além de aprender a língua, de realizar as tarefas comunicativas, o aluno é chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões, a compreender o que faz, como faz e porque faz”.

Nesse sentido, Viera (1999: 22) afirma que, “aprender uma língua e aprender a aprender uma língua são processos complementares e indissociáveis (apud BARRETO, 2009: 29), ou seja, é necessário que se promova um ensino significativo para os alunos, pautado na autonomia, no autoconhecimento, na motivação e no desenvolvimento. Caso contrário,

fomenta-se um ensino limitado ao domínio da língua-alvo, de acordo com Perrenoud (2001: 7), “que se sabe fazer para o teste e que se esquece completamente depois das férias” (apud BARRETO, 2009: 29).

Embora a competência da aprendizagem não possa ser avaliada objetivamente como a competência linguística, isso não a impede de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que promove mudanças que podem refletir e afetar, posteriormente, na avaliação. O mesmo acontece em relação aos retornos positivos nas avaliações. Muitas vezes, tais retornos refletem em melhoras na motivação dos alunos, e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem.

O impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais e nos aprendizes, tem sido chamado na literatura por efeito retroativo. Por efeito retroativo, Hughes (2003:53 apud OLIVEIRA, 2008: 361) entende “o efeito da avaliação sobre o ensino e aprendizagem... que pode ser benéfico ou prejudicial.” Já Bachman and Palmer (1996) afirmam que, para compreender, de fato, do que se trata o efeito retroativo, pressupõe-se entender a relação entre ensino/aprendizagem e avaliação que:

é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, objetivos e valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso (apud SCARAMUCCI, 2004: 204/5).

Nesse sentido, Cheng (1997 apud OLIVEIRA, 2008: 361) realizou um estudo com o intuito de investigar os efeitos dos propósitos sociais e educacionais nas avaliações e constatou que, além do ensino o exame impactou nas estratégias de aprendizagem, nos sentimentos dos alunos, na motivação e no relacionamento professor-aluno. Assim, o autor ressalta que, “quanto mais amplo o emprego da nota dos testes para propósitos sociais e educacionais, mais evidente se torna o seu efeito retroativo”.

O efeito retroativo torna-se uma excelente ferramenta quando propociona resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos e quando se torna motivador. Nunan (2004 apud OLIVEIRA, 2008: 361) afirma que, entre os fatores geradores da motivação estão: (a) a participação do aprendiz no processo de decisão para o desenvolvimento de sua autonomia; (b) o feedback positivo para a motivação para aprender língua e (c) o efeito retroativo benéfico e validade da avaliação.

A avaliação no ensino de línguas estrangeiras, não se deve limitar às questões estruturais

da língua, assim como eram trabalhadas no início da história do ensino de LE nas abordagens de caráter mais tracionais e que são, até hoje, muito utilizadas. A avaliação no ensino de línguas estrangeira deve estar voltada à aprendizagem, ao desenvolvimento, à autonomia do aluno em relação a língua-alvo. Trata-se de tornar as avaliações de línguas estrangeiras mais qualitativas e menos quantitativas, de legitimar o seu uso em sala, de motivar os alunos a aprenderem, de ensinar a se autocompreender, de orientá-los nos seus objetivos e de instruí-los a reconhecer suas aptdões e dificuldades.

2.5 Estilos e estratégias de Aprendizagem

No que tange às aprendizagens, diversos estudos e relatos já revelaram que, cada pessoa aprende de uma maneira diferente e procura meios distintos que lhes permitam adquirir conhecimento. Tal afirmação, pode-se ser comprovada quando ouvimos que alguns preferem estudar enquanto ouvem música, já outros preferem o silêncio, há aqueles que se organizam e limpam o ambiente antes de iniciar os estudos, etc.

Quando se trata da avaliação, não pode ser diferente. Para avaliar as aprendizagens dos alunos, é preciso reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem e suas características. Não é possível avaliar as aprendizagens de forma generalizada, tampouco é viável elaborar uma aula que não ofereça e que supra as necessidades de todos alunos. Tal premissa é feita por Amaral (2007: 10) ao dizer que:

Conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos pode ser de grande auxílio ao professor na hora de planejar suas disciplinas, pois, ao considerar que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, a sua preocupação em conhecer os diversos estilos significa não estabelecer uma aula padrão.

De acordo Amaral (2007: 5/6) são três os grandes sistemas de representação mental da informação: o sistema de representação visual, o sistema de representação auditivo e o sistema de representação cinético. No que tange o sistema de representação visual, ele é acionado quando imagens, mapas, figuras e esquemas, por exemplo, são utilizados, o que facilita a absorção da informação com mais rapidez e possibilita que, as relações de ideias sejam feitas. No que se refere o sistema de representação auditivo, ele permite a apreensão de informações através de sons, explicações ou mesmo quando fornecemos informações a outras pessoas. Não se trata de ouvir somente sons externos, mas também se ouvir. Por exemplo, ouvir a própria voz é um mecanismo eficaz para absorver e internalizar a informação. Amaral (2007: 5) afirma

que, “este sistema não é muito eficaz para lidar com conceitos, mas é fundamental na aprendizagem de idiomas e de músicas, por exemplo”. Por último, o sistema de representação cinético. Este sistema funciona quando associamos a informação a movimentos do nosso corpo, ou seja, quando fazemos, tocamos. Tal mecanismo, segundo Amaral (2007: 6), “mesmo sendo um sistema de aprendizagem mais lenta, esta é muito mais duradoura e profunda do que a proveniente dos demais sistemas”.

Para desenvolver tais estilos, existem, as estratégias de aprendizagem. Segundo Amaral (2007: 6), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como “sequências de procedimentos”, isto é, atividades que são selecionadas para facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização de um conhecimento. Elas podem ser consideradas como qualquer meio escolhido para a realização de uma determinada atividade de forma consciente e intencional.

Os autores Felder-Silverman (apud AMARAL, 2007: 11) elencaram cinco tipos de estratégias de aprendizagem:

- 1) estratégias de ensaio – quando repetimos o que queremos aprender, verbalmente ou através da escrita;
- 2) estratégias de elaboração – quando criamos relações entre o que já sabemos sobre o assunto e as novas informações, criando analogias, fazendo resumos, elaborando perguntas;
- 3) estratégias de organização – quando colocamos ordem na estrutura do material a ser estudado, fazendo diagramas, mapas, estabelecendo tópicos prioritários;
- 4) estratégias de monitoramento da compreensão – quando tomamos consciência do grau de compreensão do material, percebendo o que foi compreendido e o que não foi, estabelecendo novas estratégias e questionamentos;
- 5) estratégias afetivas – quando mantemos a motivação, controlamos a ansiedade e a frustração, mantemos também a atenção e o desempenho adequadamente

Tendo em vista os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, pode-se, também imaginar as infinitas opções criadas que, já são utilizadas pelos próprios alunos. Isso acontece, pois ainda que o aluno não tenha consciência plena do estilo de aprendizagem, ele minimamente consegue identificar o que ele gosta de fazer e que dá certo para ele ao estudar. Porém, Matos et al (2019: 89) aponta que, ainda que existam uma variedade de possibilidades de se executar uma estratégia, tais estratégias devem estar ligadas a um determinado objetivo.

Embora as estratégias de aprendizagem variem bastante entre si, elas necessariamente envolvem planejamento, meta e ação. Um estudante com conhecimento sobre variadas formas e estilos de aprendizagem e, que, principalmente, conheça seu próprio estilo de aprendizagem, terá mais chances de obter êxito na tarefa de aprender uma língua. Dessa forma, um bom

conhecimento sobre estratégias de aprendizagem pode ter um impacto positivo sobre todo o processo de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, na motivação dos mesmos ao longo deste processo.

Sabendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve o desempenho do aluno nas quatro habilidades falar, ouvir, escrever, ler, é preciso que as estratégias de aprendizagem sejam utilizadas com determinados fins. Não se trata, portanto, de apenas reproduzir diferentes estratégias de aprendizagem e/ou conscientizar os alunos dos diferentes estilos de aprendizagem. É preciso que o aluno consiga identificar quais estratégias são mais adequadas para tais estilos de aprendizagem e/ou objetivos, visto que o aprendiz não executa apenas tarefas que estejam ligadas ao seu sistema de representação durante a aula, por exemplo. Torna-se, portanto, essencial que o aluno consiga fazer essa relação para que possa estimular os outros sistemas e desenvolver outras habilidades.

Considerando os pressupostos apresentados, pretende-se elaborar uma proposta de avaliação que possa oferecer aos alunos a oportunidade de compreender melhor e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Além disso, faz parte do objetivo desse processo de avaliação formativa, tornar os aprendizes mais autônomos e conscientes do valor e dos impactos da avaliação.

No próximo tópico serão descritos os procedimentos metodológicos realizados nesse trabalho para que tais objetivos pudessem ser alcançados.

3. METODOLOGIA

A seguir passaremos a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo. No que diz respeito a revisão da literatura e para que pudessemos explorar alguns conceitos foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfica. De acordo com Fonseca (2002: 32), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Deste modo foi possível reunir estudos e pesquisas que tratavam da avaliação da aprendizagem, bem como questões que envolvem o ensino e avaliação no ensino de língua estrangeira. No que diz respeito à natureza da pesquisa, podemos defini-la como aplicada, já que foi elaborada uma proposta de avaliação para um curso de língua alemã, pensando nas implicações das avaliações tradicionais obrigatórias que já acontecem nesse contexto. Córdova; Silveira (2009: 34) definem como principal propósito da pesquisa aplicada

“gerar novos conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Os autores ainda acrescentam que ela “envolve verdades e interesses locais”. Por último, quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se preocupa com os aspectos que não podem ser quantificados, procurando analisar os fenômenos observados e, podendo ou não, sugerir ações concretas para a solução de problemas. Córdova; Silveira (2009: 32) apontam as seguintes características da pesquisa qualitativa: “a objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno”.

3.1 Contexto

No que concerne às avaliações que são aplicadas no curso de língua alemã do Projeto Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elas são divididas em duas modalidades: oral e escrita, e são aplicadas em dois momentos, no meio do curso e no final. Tais avaliações são de caráter sumativo, ou seja, tem como finalidade a atribuição de nota no fim semestre e a classificação (aprovação ou reprovação).

Diferente de outros espaços pedagógicos, o CLAC possibilita que os monitores (professores em formação, estudantes de Letras participantes do projeto) elaborem em conjunto novas avaliações todo semestre, com intuito de estimular o desenvolvimento de avaliações com conteúdo e temáticas mais atualizadas. Todavia, a obrigatoriedade de que as avaliações sejam unificadas e gerem uma média no fim do período para que o aluno seja ou não aprovado, limita o trabalho dos monitores e estimula a atribuição de notas a partir de provas formais (de caráter mais tradicional). Desta forma, a ideia de desenvolver avaliações de caráter formativo, contribuiria para diluir o peso das avaliações no projeto (realizadas em apenas dois momentos) e poderia colaborar para a construção de novas percepções em relação à avaliação e principalmente, para a importância de se considerar o processo de aprendizagem como um todo, oportunizando o aprimoramento, a reflexão e a mudança de práticas em sala de aula.

4. UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Para uma avaliação de qualidade em sala, Rea Dickins (2006 apud OLIVEIRA, 2008:

364/5) elenca três princípios fundamentais: “(a) feedback eficaz do professor; (b) promoção da autonomia do aluno e (c) reconhecimento da influência da avaliação sobre a motivação e auto-estima do aluno.”

Com base nesses pressupostos e pensando nas turmas de níveis iniciais de alemão do Projeto CLAC foi elaborada uma sequência de atividades dividida em quatro momentos: a Apresentação da atividade, a Análise, a Ação e o Controle. Nessa sequência será desenvolvida uma proposta de avaliação formativa, a qual será aplicada juntamente com as avaliações sumativas obrigatórias. O objetivo é que colaborarem para o autoconhecimento do aluno e com o reconhecimento do seu processo de aprendizagem e que possam suavizar o peso das provas obrigatórias.

4.1 Primeiro momento – Apresentação da atividade

Em um primeiro momento, que nomeamos Apresentação da atividade, sugere-se que monitor, responsável pela turma, trabalhe logo nas primeiras aulas com conceitos como autoavaliação, autonomia, motivação, estilos e estratégias de aprendizagem com objetivo de mostrar para o aluno a importância de se autoavaliar, de conhecer o seu estilo de aprendizagem, ampliar as possibilidades de estratégias para se estudar em casa e principalmente, de acompanhar o seu processo de aprendizagem.

Deste modo, recomenda-se que estes tópicos sejam trabalhados na seguinte ordem e com os respectivos fins: *A autonomia*, para mostrar a importância do estudo em casa em conciliação com o que eles aprendem em sala; *A motivação*: para procurar identificar com eles as principais motivações em aprenderem alemão, pois pode ajudá-los na hora de decidir as estratégias que irão seguir; *Os diferentes estilos e estratégias de aprendizagem*: para apresentar os diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinético) de forma que eles possam compreender, o por quê de fazerem certas escolhas ao estudar. Deixar para que eles mencionem as estratégias de estudo que eles já fazem com outras línguas estrangeiras e mostrar novas. Também, ressaltar a importância de delimitarem os objetivos que eles querem com cada estratégia, por exemplo: ouvir uma música em alemão. Qual/quais objetivo/s eu quero alcançar? treinar a pronúncia, aprender vocabulários, fazer algumas atividade relacionada a compreensão etc. ; *A autoavaliação*: para ressaltar a importância da autocrítica, de se autodiagnosticar, de reconhecer o que eles precisam melhorar, o que eles já conseguem e quais são as dificuldades.

4.2 Segundo momento – Análise

Em um segundo momento, que denominamos Análise, o aluno poderá verificar as suas lacunas ou dificuldades e as suas conquistas, ocorrendo ao final de uma lição ou conteúdo trabalhado. Para isto sugere-se, primeiro, que o monitor elabore atividades que condizam com o que foi aprendido naquela lição, em específico, com a finalidade dos alunos reverem os conteúdos. As atividades elaboradas podem ser realizadas, em duplas, em grupos ou individualmente. O mais importante é que elas procurem abarcar as quatro habilidades: *hören* (ouvir), *lesen* (ler), *schreiben* (escrever) e o *sprechen* (falar), bem como o conteúdo gramatical e o vocabulário aprendido. A intenção deste segundo momento é não se assemelhar a uma avaliação tradicional, embora os alunos precisam estar conscientes de que essas atividades simbolizam o fim de ciclo, no caso uma lição, e serão essenciais para que eles realizem as próximas etapas. Deste modo o formato é livre, podendo ser feito através de um mini teste ou de forma mais dinâmica, como em estações, por exemplo, em que os alunos podem escolher trabalhar com diferentes tipos de tarefas em diferentes ordens. Nas estações costuma-se trazer tópicos e habilidades em formatos distintos, por exemplo: em formato de jogos, produções ou exercícios de troca, de modo que existam variadas oportunidades de se rever o conteúdo. Nesse contexto, esse tipo de proposta de atividade de revisão se torna ainda mais interessante, uma vez que se trata de uma atividade de diferenciação, que estimula a autonomia e pontencializa a sensação no aluno de ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Após aplicação das atividades do conteúdo trabalhado, os alunos deverão receber uma ficha de análise (APÊNDICE A) para que respondam as seguintes perguntas:

- 1) Você conseguiu identificar, qual era o tema e tópico trabalhado nessa lição?

Assim, poderão reconhecer o que aprenderam, se conscientizando do que realmente foi visto naquela lição. Tal questão é essencial, pois a maioria dos alunos quando chegam as véspera das provas sumativas, não são capazes de definir o que foi visto até aquele momento.

- 2) Você sentiu dificuldade ao realizar os exercícios?

Nessa pergunta, existem duas possibilidades de resposta: sim ou não. Caso a alternativa assinalada seja afirmativa, é preciso identificar a natureza desta dificuldade como gramatical (no que se refere a execução das regras, estrutura da língua, conjugação, etc.), vocabulário (trata-se de não lembrar o significado de alguma palavra/verbo), prática das habilidades (falar, ouvir, escrever ou ler mais) e/ou outras, que o aluno mesmo poderá mencionar.

- 3) Sobre as suas habilidades ao desenvolver essas atividades:

Embora o aluno tenha afirmado não haver dificuldades nos exercícios na questão anterior, ele irá analisar o seu desempenho em cada habilidade (*hören, lesen, schreiben und sprechen*) como os outros, uma vez que espera-se que no final do curso, ele apresente um bom rendimento em todas elas. O que acontece na maioria dos casos, é a preferência por exercícios de *lesen* e *schreiben* e os exercícios de *sprechen*, principalmente de *hören*, acabam ficando em segundo plano. Deste modo, essa questão se torna um incentivo tanto para o professor trabalhar mais todas as habilidades em sala como para o aluno, que precisa dominá-las. Ainda, é possível que o aluno estabeleça o grau de satisfação de cada habilidade exigida, sendo a primeira opção um sinal de bom aproveitamento em relação a habilidade, a segunda, um aproveitamento regular e a terceira, um aproveitamento ruim. Com isso, o aluno consegue reconhecer o nível das suas dificuldades em cada habilidade de um modo mais filtrado.

As habilidades e os critérios foram distribuídos da seguinte maneira: *Hören*: consegui compreender as informações principais (lugar, assunto, pessoas) e resolver os exercícios com facilidade; não consegui compreender todas as informações principais, mas ainda consegui resolver boa parte das questões; ou não compreendi o áudio, o que dificultou na hora de responder as questões; *Sprechen*: consigo me expressar bem, responder e fazer perguntas; senti dificuldades em me expressar e/ou em elaborar/responder algumas perguntas; ou não consegui me expressar e/ou elaborar/ responder perguntas; *Lesen*: consegui compreender as informações mais importantes do o texto; senti dificuldades em resolver os exercícios por problemas com vocabulário e/ou interpretação; ou não consegui realizar a leitura e/ou tive dificuldades em fazer o que foi proposto; *Schreiben*: consigo me expressar e escrever sobre o tema solicitado; ainda preciso de algum apoio para escrever sobre; ou mesmo com o apoio estou com dificuldades em elaborar um texto.

4) Sobre as atividades propostas nesta revisão você considera:

Na quarta questão surge um convite para que o aluno contribua com a prática do professor. As atividades propostas podem ser julgadas como ótimas, boas ou difíceis e/ou confusas. No que diz respeito ao último critério, consideramos que, o contexto em que a proposta está inserida, trata-se de ambiente de formação de alunos-professores, portanto, consideramos que, podem haver algumas atividades mal elaboradas ou escolhidas, tornando o exercício mais difícil ou confuso. Também, consideramos que os alunos optem pela última opção por se sentirem incapazes de realizar tal tarefa por uma enorme defazagem. Nesse sentido, foi deixado um espaço para que o aluno expresse a sua frustração pessoal ou em relação ao material usado e faça comentários bem como sugestões.

Após os alunos preencherem a ficha até a quarta questão, o professor as recolherá e fará uma leitura atenta para aí se dirigir à quinta pergunta:

5) Observações a serem feitas pelo Professor:

No campo reservado para observações, fica a cargo do professor preencher e dar um retorno para o aluno. Essa espaço é de extrema importância, pois o professor poderá ajudar os alunos com os seus julgamentos tanto tecendo elogios como aconselhando, já que terá acompanhado ainda que brevemente, o desempenho de cada um ao realizar a atividade. Algumas vezes, eles se cobram demais ou de menos, é nesse instante que o professor será o mediador. Também é interessante que, dependendo do problema, o professor sugira outras soluções como, por exemplo, no caso do *Schreiben*, a feitura de uma reescrita ou a prática com um outro tema ou formato.

Após os comentários terem sido feitos, sugere-se que o monitor entregue as fichas, se possível o mais breve, para que o terceiro momento se inicie.

4.3 Terceiro momento – Ação

No terceiro momento, que nomeamos de Ação, depois do primeiro feedback em relação à ficha de análise, os alunos deverão, no fim de toda semana, preencher a ficha de controle (APÊNDICE B). Sugere-se, que sejam separados 5 minutos antes do fim da aula, para que o planejamento das tarefas seja feito em sala e com o auxílio do monitor, caso seja necessário.

Na Ação, será possível que os alunos trabalhem de acordo com aspectos que eles mesmos observaram na etapa anterior, podendo fazer todos os ajustes que julgarem necessário, no diz respeito ao seus processos de aprendizagem, aperfeiçoar habilidades ou simplesmente praticar, utilizando as tarefas oferecidas pelo professor. Vale a pena mencionar, que o aluno precisa, de alguma forma, participar da atividade. Pois essa ficha será o instrumento no momento de controle para que eles sejam avaliados. Deste modo, recomenda-se que pelo menos um tipo de tarefa seja realizada por semana, seja pra suprir uma necessidade, acatar a sugestão de dever de casa ou por motivação de aprender algo novo.

Nesse sentido, a ficha que diz respeito a ação é chamada de ficha de tarefas semana e é dividida em três modalidades: *Trabalhando com as minhas dificuldade*, *Estudo autônomo* e *Lição de casa*.

Em *Trabalhando com as minhas dificuldade*, o aluno deverá responder as seguintes questões: “O que eu preciso estudar?” entende-se como os objetivos e “qual a natureza da minha

dificuldade?”, por exemplo, é problema com a gramatical, com vocabulário, ou com a prática das habilidades. Dito isso, ele poderá partir para “Quais serão as minhas estratégias?” ou seja, definir métodos que o ajude a suprir essa defasagem. Por último, fazer a própria autoavaliação. O aluno precisará assinalar se conseguiu realizar tal objetivo, ou seja, se obteve sucesso na sua realização ou se não conseguiu realizar. Caso o indivíduo não tenha conseguido, ele responderá o “por quê?” e “o que farei a respeito?” para primeiro entender o que aconteceu e assim, traçar novos passos.

Em *Estudo autônomo*, o aluno poderá decidir algum tópico ou assunto que ele tem curiosidade ou vontade de aprender respondendo as seguintes perguntas: “O que eu gostaria de estudar essa semana?”, estabelecendo, assim, primeiro, o/os seu/s objetivo/s, como por exemplo, treinar ou aprender um vocabulário, exercitar a gramática, praticar alguma habilidade. Logo, ele poderá definir “Quais serão as minhas estratégias?” ou seja, escolher os métodos que o ajude a trabalhar o objetivo estabelecido. No final, fará a sua própria autoavaliação. O aluno assinalará se conseguiu realizar tal objetivo, ou seja, se obteve sucesso na sua realização ou se não conseguiu realizar. Caso o indivíduo não tenha conseguido, ele precisará responder o “por quê?” e “o que farei a respeito?” para primeiro entender o que aconteceu e assim, estabelecer um plano caso ele deseje.

Em *Lição de casa*, os alunos receberão as instruções e materiais feitos pelo próprio monitor e seu respectivo gabarito. Também, se trata de um estudo autônomo, porém, desta vez, direcionado e orientado. O professor ficará responder por sanar as dúvidas caso existam, após o aluno ter feito a sua própria autocorreção. Deste modo, é possível escolher uma das três alternativas: “Eu fiz e corriji os exercícios sem dúvidas”, “Eu fiz e corriji os exercícios, mas fiquei com dúvida”. Então, o aluno precisa responder “O que farei a respeito?”, ou seja, quais serão os próximos passos. Por último, “Não consegui realizar” e responder o porquê. Depois de afirmar a razão pela qual ele não conseguiu, o aluno responderá “o que farei a respeito?”, elencando novas metas se quiser.

Aqueles que decidiram trabalhar com a modalidade *Lição de casa* e responderam a ficha de acordo com o que foi produzido naquela semana, poderão contribuir, mais uma vez, com a prática do professor, avaliando a qualidade dos exercícios propostos para lição de casa como ótimos, bons ou difíceis e/ou confusos. Caso a última opção seja escolhida, é preciso justificar o por que. Todos que fizeram a Lição de casa poderão, também, fazer sugestões.

Após o preenchimento, o aluno deve se comprometer em realizar tal tarefa, mas é essencial ter em mente que, eles estão livre para realizar mudanças na ficha (APÊNDICE B)

durante a semana, fazendo com que outra tarefa seja executada. Não há problemas nisso, o importante mesmo é que ele faça ao menos uma das três propostas por semana. Por se tratar de fichas semanais, é essencial ressaltar que elas não poderão acumular. As fichas de análise e de tarefas da semana são, portanto, responsabilidade do aprendiz no que diz respeito tanto ao preenchimento, como o armazenamento e entrega sempre até a data estipulada.

4.4 Quarto momento – Controle

O quarto momento, definido como Controle, acontece antes da primeira prova, ou seja, após 6 lições trabalhadas no livro. É a etapa, em que a atuação e o desempenho do aluno ao longo dessa primeira ou segunda parte do curso podem ser constatadas. Junto com as fichas de análise e de tarefas de casa, a ficha de controle poderá ser preenchida (APÊNDICE C).

No que tange a ficha de controle (APÊNDICE C), trata-se de sintetizar todo o progresso e ações feita pelo aluno, fazendo com que ele reflita sobre e consiga atribuir uma nota ao final. As perguntas a serem respondida são essenciais para que no final, o aluno consiga atribuir uma nota:

- 1) Minhas fichas de tarefas da semana condizeram com as dificuldades e apontamentos feitos na ficha de análise?

Nesse momento, o aluno consegue refletir se ele utilizou o seu tempo em casa de acordo com o que foi proposto desde o início. Ele pode responder que “sim”, “às vezes. Por quê?” ou “não. Por quê?”, lembrando sempre que, é necessário justificar as perguntas que apresentam o Por quê?, pois para justificar é necessário estabelecer alguns argumentos, de forma que o aluno tem a oportunidade de repensar se ele não está se diminuindo ou depreciando.

- 2) Eu estou satisfeito com as de fichas de tarefas da semana que eu consegui realizar?

Essa questões dá a oportunidade de cada aluno se autoavaleie sem haver uma comparação. Tal momento desrespeita somente ao aluno, pois ele sabe o que ele conseguiu e que não conseguiu, por isso a intenção não é quantificar, mas saber a qualidade daquilo que ele se propôs a fazer. As resposta possíveis são: “sim”, “em partes. Por quê?” ou “não. Por quê?”

- 3) Você acredita que evolui ao se comprometer a realizar as atividades definidas na ficha de tarefas da semana?

A terceira questão está voltada para reconhecimento do desenvolvimento e evolução do aluno. Dessa forma ele poderá responder que: “sim”, “em partes. Por quê?” ou “não. Por quê?”

- 4) Você acredita que o desenvolvimento da ficha de análise e de tarefas semanais te

ajudarão a realizar as provas formais?

Nessa quarta pergunta, o aluno consegue refletir o valor da atividade proposta, respondendo que : “sim”, “em partes. Por quê?” ou “não. Por quê?”.

5) Comentários ou sugestões:

Essa questão discursiva possibilita que o aluno faça alguns comentários e/ou sugestões, em relação a atividade proposta, a sua opinião e sentimento ao realizá-la.

Por último, de acordo com o esforço, desenvolvimento e evolução que o aluno pode lembrar ao responder essas questões, acredita-se que ele está pronto para estabelecer uma nota.

6) Observações a serem feitas pelo monitor.

A última questão é reservada para o professor, que após ler todas as considerações feitas pelo aluno, pode aproveitar para fazer as suas e elogiá-lo quanto ao seu desempenho e dedicação, bem como justificar a atribuição da sua nota.

Nesse contexto, a atribuição da nota nessa avaliação formativa se torna indispensável, uma vez que além de ser injusto deixar que todo esse processo e desenvolvimento ao longo do semestre seja desconsiderado, o contexto, em que o a proposta foi direcionada, necessita que algo a mais seja feito além das avaliações de caráter sumativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo rever os conceitos que perpassam o tema avaliação da aprendizagem, estabelecendo uma relação entre os mesmos e o âmbito específico do ensino de LEs. Tal revisão e discussão dos conceitos viabilizou a elaboração de uma proposta de avaliação formativa para o ensino de alemão como língua adicional no contexto do projeto CLAC (Cursos de Línguas Abertas à Comunidade).

O tema aqui debatido é de extrema relevância para o curso de alemão do CLAC, uma vez que se debruça sobre uma questão comumente bastante discutida entre os monitores do Projeto: a avaliação. No entanto, existe a carência de sugestões, que se mostrem como alternativas possíveis para os problemas apresentados. Também vale a pena mencionar que se trata de um espaço de formação e, nesse sentido, trazer temas que gerem discussões e principalmente propostas alternativas, é essencial. No que se refere às avaliações obrigatórias do CLAC, tem-se quatro provas sumativas, duas orais e duas escritas, que compõem o sistema

avaliativo para a aprovação dos alunos. Consideramos este um método pouco eficaz, no que diz respeito à verificação do processo de aprendizagem dos alunos, além dessas avaliações se tornarem instrumentos de exclusão e desmotivação.

Como alternativa e um modo de complementar as avaliações obrigatórias do CLAC, tivemos nesse trabalho dois objetivos específicos: (1) fazer uma revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem e os principais tipos de instrumentos utilizados, além da revisão breve das principais teorias de aprendizagens que influenciaram o ensino e a avaliação no âmbito do ensino de LEs e (2) propor uma sequência de atividades, pensando na aplicação de uma avaliação com caráter formativo para turmas iniciais de aprendizagem de alemão como língua adicional.

No que concerne à proposta elaborada, esperamos poder promover com a sua aplicação uma avaliação focada tanto no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como na averiguação de suas competências linguísticas. Além disso, pode ser uma forma eficaz de contribuir para a avaliação geral dos alunos, juntamente às avaliações obrigatórias. Tal proposta procura dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, conscientizando tanto o aluno como o monitor sobre questões como autonomia, motivação, autoavaliação e dos diferentes estilos e estratégias de aprendizagem, de preferência, logo no primeiro semestre de trabalho com a língua. Também propicia um espaço pautado em um ensino mais inclusivo, onde diferentes competências devem e podem ser contempladas. Trata-se, portanto, de facilitar a aprendizagem dos alunos e de tornar prazeroso o ato de estudar alemão.

Em pesquisas futuras, poderemos focar na percepção dos aprendizes e dos monitores de línguas acerca destas atividades alternativas de avaliação, através da elaboração de questionários e entrevistas com eles. Além disso, podem ser verificados os impactos dessas atividades no rendimento dos alunos, nos resultados das avaliações obrigatórias e nos demais aspectos de sala de aula. Outra possibilidade seria a investigação de possíveis mudanças nas ações e nas práticas dos monitores ao adotarem tais procedimentos avaliativos, propondo modificações na proposta ora apresentada, caso necessário. Por fim, a ênfase em temáticas como autonomia e motivação poderia compor interessantes tópicos futuros.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Vera Lúcia do. *Psicologia da educação*. Estratégias e estilos de aprendizagem: a aprendizagem no adulto. Natal, RN: EDUFRN, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educacao/Psi_Ed_A09_J_GR_20112007.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019

ANGELINO, Edilva Ferreira. *O reflexo da avaliação no processo ensino aprendizagem*, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/35269.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

ÁVILA, Andriza Pujol de. *Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras..* Dissertação (Mestrado). Santa Maria, Universidade de Santa Maria. 2013. 135 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9886/AVILA%2c%20ANDRIZA%20PUJOL%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2020

BARREIRO, Maria Pereira. *Avaliação Formativa – Representações e práticas de professores de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado). Braga: UMINHO. 2009. 192 p. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11146/1/tese.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: Concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181/251>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Unidade 2 – A pesquisa científica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2020

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 59-77, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n2/04.pdf> >. Acesso em: 22 jan. 2020.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 99, p.47-49, nov. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/785>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, p. 65-78, 2005. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12425564.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, Braga. Universidade do Minho*, nº 002, v. 19, p. 21-50. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2020

FREITAS, Sirley Leite; COSTA Michele Gomes Noé da; MIRANDA Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217/pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

LUCENA, Maria Inês Probst. Avaliação e o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras: questões teóricas e metodológicas. *Revista sobre tudo – Ano VI*, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.nexos.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/download/2158/1204>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MATOS, Janaina Oliveira; NUNES, Mariana Catharina; FERREIRA, Mergenfel A. Vaz. Um estudo sobre crenças no contexto de aprendizagem de alemão como língua adicional. *Revista Línguas e Ensino – Comemoração dos 30 anos do CLAC*, Rio de Janeiro, vol 2, p.85-96, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/view/26482>>. Acesso em: 30 jan. 2019

MELHEM, André. *Modelos de avaliação escolar utilizados em sala de aula - uma análise nos cursos de administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e de uma faculdade particular : insumos para o aperfeiçoamento da gestão educacional*. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial). FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_a25ae27594a391d15a93c2f7ed7e4ccc. Acesso em: 16 jan. 2020.

OLIVEIRA, Jussara Azevedo Silva de. O efeito retroativo da avaliação formativa em LE (inglês) em sala de aula de ensino fundamental. *Revista do Seta*. Campinas, IEL/UNICAMP. v. 2, p. 359 – 366, 2008. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/412/346>>. Acesso em: 22 jan. 2020

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida de. A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. *Caderno de Educação: FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n. 42, p. 199 - 222, mai – ago, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2154/1971>>. Acesso em: 27 jan. 2020

PERRENOUD, P. Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/scripts/avaliacao_formativa.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

SCARAMUCCI, Matilde R. V. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário*. Lisboa: ULISBOA. 2019. 324 p. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

APÊNDICE A – Ficha de análise

Name: _____

Lektion: _____

Datum: ____/____/____

FICHA DE ANÁLISE

Após ter realizado a atividade de revisão da lição trabalhada, responda a seguir:

1) Você conseguiu identificar, qual era o tema e tópico trabalhado nessa lição?

2) Você sentiu dificuldade ao realizar os exercícios?

sim

não

Se sim, você consegue identificar qual/quais a natureza?

gramatical (execução das regras, estrutura da língua, conjugação, etc.)

vocabulário (não lembrar de alguma palavra/verbo)

prática das habilidades (falar, ouvir, escrever ou ler mais?)

Outra: _____

3) Sobre as suas habilidades ao desenvolver essas atividades:

Hören

consegui compreender as informações principais (lugar, assunto, pessoas) e resolver os exercícios com facilidade

não consegui compreender todas as informações principais, mas ainda consegui resolver boa parte das questões

não compreendi o áudio, o que dificultou na hora de responder as questões

Sprechen

consigo me expressar bem, responder e fazer perguntas

senti dificuldades em me expressar e/ou em elaborar/responder algumas perguntas

não consegui me expressar e/ou elaborar/responder perguntas

Lesen

consegui compreender as informações mais importantes do texto

senti dificuldades em resolver os exercícios por problemas com vocabulário e/ou interpretação

não consegui realizar a leitura e/ou tive dificuldades em fazer o que foi proposto

Schreiben

consigo me expressar e escrever sobre o tema solicitado

ainda preciso de algum apoio para escrever sobre

mesmo com o apoio estou com dificuldades em elaborar um texto

4) Sobre as atividades propostas nesta revisão você considera:

Ótimas

Boas

Difíceis e/ou Confusas. Por quê? _____

Comentários ou Sugestões:

5) Observações a serem feitas pelo Professor:

APÊNDICE B – Ficha de tarefas da semana

Name: _____

Lektion: _____

Datum: ____/____/____

TAREFAS DA SEMANA

Escolha pelo menos **um tipo de tarefa** (trabalhando com as minhas dificuldades, estudo autônomo e/ou lição de casa) para realizar durante semana.

Data da entrega da ficha: ____/____/____

Trabalhando com as minhas dificuldades

<p>O que eu preciso estudar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Quais serão as minhas estratégias?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>() Consegui realizar</p> <p>() Não consegui realizar. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O que farei a respeito?</p> <p>(próximos passos)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Qual a natureza da minha dificuldade?</p> <p>(gramatical, vocabulário, prática das habilidades)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

Estudo autônomo

<p>O que eu gostaria de estudar essa semana? Estabeleça o/os objetivo/s.</p> <p>(treinar ou aprender um vocabulário, exercitar a gramática, praticar alguma habilidade)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Quais serão as minhas estratégias?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>() Consegui realizar</p> <p>() Não consegui realizar. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O que farei a respeito?</p> <p>(próximos passos)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---	--

Lição de casa

() Eu fiz e corriji os exercícios sem dúvidas.

() Eu fiz e corriji os exercícios, mas fiquei com dúvida.

() Não consegui realizar. Por quê?

O que farei a respeito?

(próximos passos)

O que farei a respeito?

(próximos passos)

O que achei dos exercícios propostos para lição de casa?

() Ótimos

() Bons

() Difíceis e/ou Confusos. Por quê? _____

Sugestões para novos exercícios:

APÊNDICE C – Ficha de controle

Name: _____

_____° Teil (Lektion ____ bis ____)

Datum: ____/____/____

FICHA DE CONTROLE

1) Minhas fichas de tarefas da semana condizeram com as dificuldades e apontamentos feitos na ficha de análise?

- () sim
() às vezes. Por quê? _____
() não. Por quê? _____

2) Eu estou satisfeito as fichas de tarefas da semana que eu consegui realizar?

- () sim
() em partes. Por quê? _____
() não. Por quê? _____

3) Você acredita que evolui ao se comprometer a realizar as atividades definidas na ficha de tarefas da semana?

- () sim
() em partes. Por quê? _____
() não. Por quê? _____

4) Você acredita que o desenvolvimento da ficha de análise e de tarefas semanais te ajudarão a realizar as provas formais?

- () sim
() em partes. Por quê? _____
() não. Por quê? _____

5) Comentários ou sugestões:

Nota: _____

(Atribua de acordo com o seu esforço, desenvolvimento e evolução)

6) Observações a serem feitas pelo monitor:

Nota: _____
(espaço reservado para o monitor)