



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VANESSA AGOSTINHO COUTINHO BRAGANÇA

**ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES AVALIADORES
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA DE
INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO PARA ELABORAR
E SELECIONAR ATIVIDADES DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO**

Londrina

2020

VANESSA AGOSTINHO COUTINHO BRAGANÇA

**ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES AVALIADORES
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA DE
INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO PARA ELABORAR
E SELECIONAR ATIVIDADES DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Aparecida Bagio Furtoso.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do programa de geração automática do sistema da bibliotecas da UEL

B813 Bragança, Vanessa Agostinho Coutinho.

Orientações para professores avaliadores em línguas estrangeiras: uma proposta de instrumento de autoavaliação para elaborar e selecionar atividades de ensino e de avaliação / Vanessa Bragança. Londrina, 2020. 52 f. :il.

Orientador: Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020. Inclui bibliografia.

1. Letramento em Avaliação – Tese. 2. Avaliação – Tese. 3. BNCC – Tese. 4. Lista de verificação – Tese. I. Aparecida Bagio Furtoso, Viviane. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 37

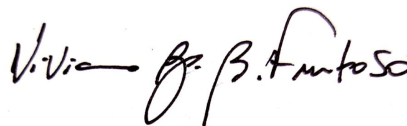
VANESSA AGOSTINHO COUTINHO BRAGANÇA

**ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES AVALIADORES
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA DE
INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO PARA ELABORAR
E SELECIONAR ATIVIDADES DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras Estrangeiras
Modernas, da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane
Aparecida Bagio Furtoso.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Aparecida
Bagio Furtoso.
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção
Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 25 de setembro de 2020.

Apresentação

Caros(as) professores(as),

Orientações para Professores Avaliadores em Línguas Estrangeiras: uma proposta de instrumento de autoavaliação para elaborar e selecionar atividades de ensino e de avaliação é fruto do meu Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina.

Esta proposta teve como ponto de partida uma lacuna detectada na formação de professores de línguas no que diz respeito à avaliação (SILVA; FURTOSO, 2017; SILVEIRA; FURTOSO, 2017; QUEVEDO-CAMARGO, 2011), o que a literatura tem definido como letramento em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018).

Minha formação e experiência me incluem em um grupo de professores com pouco conhecimento teórico-prático¹ para a seleção e/ou elaboração de uma atividade, termo genérico que adotei para dizer que eu, professora, posso preparar uma atividade podendo conter uma questão somente ou ter um conjunto de questões, que irão compor tanto instrumentos de ensino como instrumentos de avaliação, já que ensino e avaliação devem compartilhar das mesmas orientações.

A busca por formação e melhor embasamento para lidar com a prática avaliativa, incluindo os instrumentos de avaliação que como professora eu tive e tenho que preparar, foi o que motivou esta proposta, que agora compartilho com vocês.

A proposta final é uma lista de verificação², cujo objetivo é auxiliar o professor a selecionar e/ou elaborar uma atividade com uma ou mais questões,

¹ Utilizo o termo teórico-prático, pois ao fazer uma reflexão teórica, incluindo os aspectos técnicos, procurei transpor esses conceitos para a lista de verificação a fim de orientar a prática do professor em avaliação.

² O termo lista de verificação é usado neste trabalho como uma tradução para *checklist*. Apesar de se diferenciar no modo de construção da lista de controle/constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2013 apud BORK, 2016), ambos os instrumentos compartilham do mesmo objetivo: ser um instrumento regulador da aprendizagem. No caso deste trabalho, da aprendizagem do professor.

que, por sua vez, vão compor diversificados instrumentos, tendo como base as orientações oficiais para o ensino de Inglês na educação básica, especificamente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para alinhar esta proposta com as orientações curriculares vigentes no momento sócio histórico atual do ensino e avaliação em língua estrangeira, busquei aporte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, apresento neste exemplar a base teórica que sustenta a lista de verificação e exemplos de como essa lista pode ajudar os professores a selecionarem e/ou elaborarem uma atividade, com uma ou com um conjunto de questões, para o ensino e a avaliação de língua inglesa.

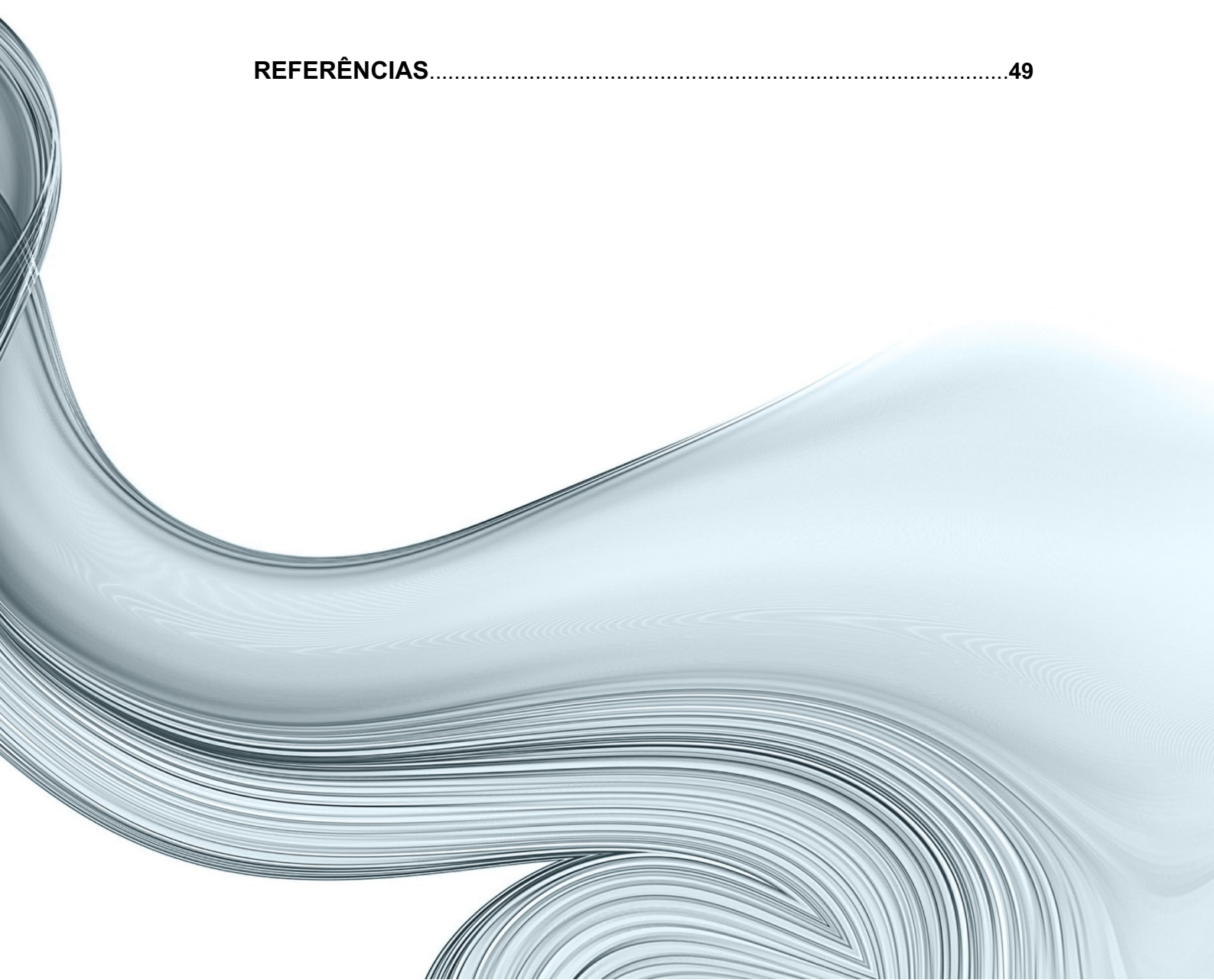
Espero que este conteúdo seja útil para vocês também, desejo uma ótima leitura e que a proposta aqui apresentada promova reflexão e conhecimentos para uma prática de avaliação mais informada.

Vanessa Agostinho Coutinho Bragança

Setembro/2020

SUMÁRIO

1. OS CONCEITOS GERAIS NORTEADORES DA PROPOSTA: AVALIAÇÃO E LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO.....	07
2. COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO.....	12
3. HABILIDADES/EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E UM EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ACORDO COM A BNCC, NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA.....	26
RESUMINDO A PROPOSTA.....	47
REFERÊNCIAS.....	49



1. OS CONCEITOS GERAIS NORTEADORES DA PROPOSTA: AVALIAÇÃO E LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO

É importante registrar que os conceitos teóricos que embasam a lista de verificação proposta aqui são da área da avaliação. Como há uma “tendência de redução do processo avaliativo à aplicação de provas” (FURTOSO, 2011, p. 17) e, por isso, a avaliação é quase sempre entendida e praticada como sinônimo de prova ou teste (FURTOSO, 2011), é preciso ficar bem claro que a proposta é estender esses conceitos à atividade, pensando que esta, selecionada e elaborada por nós professores, devem seguir os mesmos critérios para a avaliação.

Desse modo, é nesse sentido que uso o termo teórico-prático, entendendo que a lista de verificação é uma transposição desses conceitos teóricos em um instrumento de autoavaliação³ para orientar a prática do professor. Assim, começo com o que entendo por avaliação nesta proposta.

A avaliação, segundo Hoffmann (1994, p.58), “significa uma ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido”.

Eu, professora, entendo que a avaliação precisa acompanhar o ensino, que devo partir dos objetivos de aprendizagem e, em seguida, definir quais instrumentos usar. Entre estes, eu preciso saber elaborar e/ou selecionar a atividade com uma ou mais questões, devendo ser apropriadas para um determinado conteúdo. Portanto, quando eu for avaliar, precisarei voltar aos critérios e objetivos de aprendizagem.

Em outras palavras, compreender a avaliação é ter letramento em avaliação, é saber quais tipos de instrumentos avaliativos utilizar, é saber quais são as funções e os tipos de técnicas da avaliação, é saber compreender determinado resultado para agir de forma crítica e reformular o ensino para a aprendizagem do aluno. É, portanto, compreender o propósito de avaliar.

³ A lista de verificação como instrumento de autoavaliação na prática do professor será discutida mais adiante.

Em suma, letramento em avaliação⁴ de acordo com Inbar-Lourie (2008, p. 389) é:

[...] a habilidade de entender, analisar e aplicar informações sobre o desempenho do aluno para melhorar o ensino. Para se tornar letrado em avaliação é necessário um conjunto de ferramentas, algumas práticas e algumas teóricas, para decidir o porquê, quando e como construir uma variedade de procedimentos avaliativos. Ser letrado em avaliação, portanto, significa ter a capacidade de perguntar e de responder de forma crítica sobre o propósito da avaliação, sobre a adequação da ferramenta a ser utilizada, sobre as condições da avaliação e sobre o que irá acontecer com base nos resultados.

O professor sem letramento em avaliação pode penalizar o aluno ao utilizar um instrumento de avaliação inadequado, elaborando uma atividade com pegadinha, por não saber, inclusive, elaborar uma questão de resposta aberta ou fechada adequadamente. A escolha de um instrumento, sem considerar o conteúdo e os objetivos de aprendizagem, pode ser o ponto de partida para todo o processo inadequado que culmina no prejuízo para o aluno. Desse modo, o que o professor faz muitas vezes na sala de aula se deve por ele não ter tal letramento.

Outras implicações da falta de letramento é não ter conhecimento sobre a confiabilidade, a validade e a praticidade por exemplo. Estes conceitos são centrais na área da avaliação e eles serão definidos e expandidos na seção 2 deste trabalho, onde será explicada a lista de verificação em partes. Logo, ser letrado em avaliação é compreender sobre as suas funções, assim como saber utilizar os tipos de técnicas e instrumentos, para então praticá-la em sala de aula.

De acordo Furtoso (2011), a avaliação possui três funções: diagnosticar, controlar e classificar. A autora esclarece que a modalidade ou tipo diagnóstico possui a função de verificar o conhecimento prévio do aluno, ou seja, o que ele já sabe e também o que ele ainda não sabe ou possui dificuldades em fazer. Com isso, esse tipo de modalidade pode auxiliar o professor, no momento de seu planejamento, a verificar quais conteúdos esse aluno precisa entender e, assim, avançar no processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Assessment literacy is 'the ability to understand, analyse, and apply information on student performance to improve instruction'. Becoming assessment literate requires the attainment of a 'toolbox' of competencies, some practical and some theoretical, on why, when and how to go about constructing a variety of assessment procedures. Being literate in assessment thus means having the capacity to ask and answer critical questions about the purpose for assessment, about the fitness of the tool being used, about testing conditions, and about what is going to happen on the basis of the results. (INBAR-LOURIE 2008, p.389).

O tipo ou modalidade formativa tem como função acompanhar/controlar. Ela serve para verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e, com isso, fornecer dados para o professor avançar ou retomar o conteúdo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a modalidade somativa possui a função de classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos.

Diante do exposto, o processo de avaliação deve ser permeado ao longo do planejamento por essas três modalidades, pois dependerá dos objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino, previstos no planejamento do curso. No início, faz-se uma avaliação diagnóstica para ver o quanto o aluno já sabe sobre determinado assunto. Feito isso, pratica-se a avaliação formativa durante o processo, com o objetivo de formar e orientar os alunos em sua aprendizagem, verificando se os objetivos definidos no planejamento foram alcançados ou não, para então poder avançar ou retomar algum conteúdo ainda não compreendido por eles.

Furtoso (2011) recomenda o uso do *feedback* durante o processo de aprendizagem-avaliação-ensino, pois ele serve tanto para o aluno, que pode refletir sobre seus erros e melhorá-los nesse processo, quanto para o professor, que pode rever a sua prática de ensino.

Sabendo quando usar a avaliação e para quê, o professor se torna mais preparado para escolher qual instrumento de avaliação vai usar a fim de atingir o propósito que precisa, ou seja, qual será a melhor forma de verificar o desempenho do aluno a depender da habilidade que se espera que ele desenvolva.

Ser letrado em avaliação envolve conhecer sobre as técnicas e os instrumentos utilizados para praticá-la e a escolha destes “deve ser realizada durante o processo de planejamento de ensino, a fim de que haja uma adequação dos recursos de avaliação aos objetivos previstos, ao conteúdo e às atividades propostas”. (HAYDT, 1994, p. 287). Furtoso (2011) apresenta um quadro com exemplo de técnicas e instrumentos que podem ser utilizados pelo professor em seu planejamento.

Quadro 1 – Técnicas e instrumentos de avaliação

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	OBSERVAÇÕES
1. Observação	1.1 Lista de Controle ou categorias 1.2 Escala de classificação 1.3 Anedotário 1.4 Roteiro de visita à casa do aluno	Outro termo para anedotário: • registro anedótico.
2. Inquirição	2.1 Questionário 2.1.1 Inventário 2.1.2 Escala de atitudes 2.2 Roteiro de entrevista 2.3 Sociograma	Segundo mediano, a entrevista é um processo de obter informações e o instrumento é o roteiro de entrevista.
3. Testagem (Aplicação de Provas)	3.1 Prova oral 3.2 Prova escrita 3.2.1 Dissertativa 3.2.2 Objetiva - construída pelo professor - teste padronizado	Alguns autores chamam de teste só aquele que é padronizado (de aproveitamento, de aptidão, etc.), entendendo que a prova testa conteúdos programados e o teste avalia conhecimentos do aluno sem necessariamente estarem relacionados a conteúdos específicos.
4. Autoavaliação	4.1 Lista de Verificação 4.2 Escala de classificação 4.3 Gráfico	Alguns autores consideram a autoavaliação como técnica e outros como instrumento.

Fonte: Furtoso (2011, p. 109)

O objetivo do quadro 1 é apresentar exemplos de técnicas e de instrumentos de avaliação que podem ser utilizados pelo professor durante o planejamento de ensino e/ou de avaliação, para que ocorra uma harmonia entre os instrumentos de avaliação e os objetivos estabelecidos no planejamento dos conteúdos.

Ao olhar o conteúdo da BNCC, no ensino de língua inglesa, podemos pensar em um exemplo:

O objetivo do eixo oralidade, do 7º ano, envolve práticas de compreensão e de produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

Ao observar que o objetivo de ensino é fazer com que o aluno compreenda e produza oralmente em contextos discursivos, presenciais ou simulados, o professor poderá, por exemplo, elaborar dentro da técnica inquirição, um instrumento roteiro de entrevista, propondo aos alunos um suporte para que eles consigam entender sobre determinado conteúdo, para então, conseguir elaborar e fazer perguntas aos seus colegas e também para que eles consigam compreender as respostas que podem ser variadas, portanto o instrumento roteiro de entrevista poderia ser uma possibilidade que estaria de acordo com esse objetivo.

A lista de verificação proposta é um exemplo de um instrumento dentro da técnica de autoavaliação, a qual, para Moutinho (2012) e Furtoso (2011), pode ser uma das etapas para praticar a avaliação formativa, já que ela deve acontecer ao longo do processo de ensino, auxiliando o aluno a avançar em sua aprendizagem e o professor a reorientar o ensino, se necessário.

Entretanto, para tal proposta, estou recorrendo à definição de autoavaliação geralmente usada quando se objetiva levar o aluno a avaliar sua própria aprendizagem, para propor a lista de verificação também como instrumento de autoavaliação da prática docente, a fim de que o professor possa avaliar sua atividade elaborada e/ou selecionada, ou seja, com foco na aprendizagem do docente acerca de sua prática pedagógica.

É importante ressaltar que os vários instrumentos de avaliação, ao meu ver, estão relacionados com uma atividade, pois, dependendo do objetivo, para a mesma atividade que o professor prepara para um instrumento de ensino, ele também prepara um instrumento de avaliação. Sendo assim, elas devem ser orientadas da mesma forma, e o ponto de partida do professor serão os objetivos de aprendizagem, que estarão no planejamento de ensino.

Desse modo, as funções da avaliação são complementares, pois assim como os resultados de uma atividade servirão para orientar o trabalho do professor, a partir do diagnóstico acerca do conhecimento dos alunos (ou falta dele), eles também servirão para registrar o desempenho final dos discentes após o processo de intervenção. Por fim, essa atividade irá compor variados instrumentos que servirão tanto para o ensino como para a avaliação. Por este motivo, adoto a concepção de avaliação como orientadora da aprendizagem e uso o termo aprendizagem-avaliação-ensino⁵ para integrar a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Termo discutido por Furtoso (2019), no III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem (CIEL), durante sua apresentação no simpósio: “Avaliar aprendizagem, currículos e programas: para que e para quem servem os resultados”, com o objetivo de integrar a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem.

2. COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO

Conforme constatado na seção anterior desta proposta, a lista de verificação foi classificada como um instrumento de autoavaliação. Entendo que ela pode também servir a outros momentos da avaliação, como a realizada por pares (MONTEIRO; FRAGOSO, 2005), mas vislumbrei a lista no formato que proponho como motivadora e orientadora do trabalho do professor no momento de selecionar e/ou elaborar uma atividade para a avaliação e para o ensino de língua inglesa.

Além do conhecimento macro que envolve letramento em avaliação, considero fundamental que o professor tenha um conhecimento micro, que diz respeito a aspectos técnicos⁶ para saber elaborar sua atividade, mais especificamente questões de resposta fechada, que têm como características o paralelismo sintático e semântico, a elaboração do enunciado com termos impessoais etc. (BRASIL, 2010).

Assim, o professor tendo esses conhecimentos teórico-práticos e sabendo que a avaliação não serve para penalizar, mas sim para acompanhar a aprendizagem do aluno e ainda subsidiar intervenções em sala de aula que visem à aprendizagem, coloco a seguinte questão para ser discutida: o que o professor precisa considerar na hora de elaborar uma atividade? A resposta parece simples: ele precisa voltar ao seu planejamento de ensino para retomar o conteúdo da disciplina que está ministrando e elaborar e/ou selecionar uma atividade adequada para os instrumentos de ensino e/ou de avaliação. No entanto a literatura e o dia a dia na escola têm mostrado que não é tão simples assim.

Diante disso, passo a apresentar a minha proposta, a lista de verificação, que objetiva auxiliar o professor a autoavaliar a elaboração e/ou seleção de uma atividade, para compor instrumentos de ensino e de avaliação.

No Quadro 2, a seguir, apresento a lista de verificação na íntegra para, na sequência, desmembrá-la em partes e explicar os conceitos que embasam cada uma delas.

⁶ O termo se refere a um conhecimento micro, específico quando se trata de elaboração de questões de resposta fechada (BRASIL, 2010), porém este termo está inserido dentro do conhecimento teórico-prático, fundamental para esta proposta.

Quadro 2 – Lista de verificação

I) CONFIABILIDADE (1-8)	Sim	Não	Não se aplica
01. A atividade está clara, limpa, bem organizada, com espaço para escrever?	()	()	()
02. Se a atividade apresenta imagem, ela é pertinente ao conteúdo de modo que contribua com sua resolução?	()	()	()
03. O aluno está familiarizado com o tipo de atividade elaborada?	()	()	()
04. A atividade contém uma amostra de conteúdo para indicar a aprendizagem?	()	()	()
05. A atividade é independente de modo a não fornecer a resposta de outra que faz parte do mesmo instrumento?	()	()	()
06. A atividade contempla questões de diferentes graus de complexidade?	()	()	()
07. Há tempo suficiente para a resolução da atividade proposta?	()	()	()
08. A atividade permite que os critérios de avaliação sejam definidos previamente, de modo que as respostas dos alunos sejam avaliadas a partir do que foi solicitado e não em comparação entre as respostas dos alunos?	()	()	()
II) VALIDADE (9-10)			
09. A atividade prevê a aprendizagem de habilidade(s) proposta(s) na BNCC?	()	()	()
10. A atividade é coerente com o que se espera que o aluno aprenda nos eixos da BNCC equivalentes a cada ano?	()	()	()
III) PRATICIDADE (11-12)			
11. O material (impresso e/ou digital) é acessível?	()	()	()
12. Há recursos disponíveis e acessíveis para a realização da atividade?	()	()	()
IV) FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO (13-15)			
13. A atividade permite a retomada de conteúdos para que ainda seja oportunizada a aprendizagem?	()	()	()
14. A atividade prevê refacção?	()	()	()
15. O desempenho final do aluno pode ser registrado a partir do progresso durante as etapas anteriores?	()	()	()
V) QUESTÃO DE RESPOSTA FECHADA (16-25)			
16. O enunciado é construído com termos impessoais, como: considere-se, calcula-se, argumenta-se?	()	()	()
17. Na elaboração do enunciado é evitado o uso de termos absolutos como: sempre, nunca, todo, totalmente, absolutamente, completamente, somente?	()	()	()
18. Na elaboração do enunciado é evitado o uso de sentenças como: pode-se afirmar que, é correto afirmar que?	()	()	()
19. As alternativas apresentam paralelismo sintático?	()	()	()
20. As alternativas apresentam paralelismo semântico?	()	()	()
21. As alternativas apresentam coerência com o enunciado?	()	()	()
22. A extensão das alternativas é equivalente?	()	()	()
23. Os distratores (alternativas incorretas) são plausíveis, ou seja, eles demandam análise dos alunos de modo que não sejam respondidos por não fazerem sentido?	()	()	()
24. Os distratores (alternativas incorretas) foram elaborados sem indução ao erro ou mesmo sem pegadinhas?	()	()	()
25. O gabarito (alternativa correta) é único?	()	()	()
VI) QUESTÃO DE RESPOSTA ABERTA (26-32)			
26. O enunciado especifica o que se espera na resposta?	()	()	()
27. O enunciado fornece pistas sobre os critérios de avaliação?	()	()	()
28. A atividade permite que o aluno escreva o que realmente sabe sobre determinado conteúdo?	()	()	()
29. A atividade permite que o aluno consiga fazer uma análise sobre o conteúdo?	()	()	()
30. A atividade permite que o aluno consiga interpretar conceitos?	()	()	()
31. A atividade permite que o aluno consiga fazer inferências?	()	()	()
32. A atividade permite que o aluno consiga fazer juízos de valor?	()	()	()
VII) COERÊNCIA ENTRE O TIPO DE QUESTÃO E A HABILIDADE ENSINADA/AVALIADA (33)			
33. A escolha do tipo de questão é coerente com a(s) habilidade(s) proposta(s) para a aprendizagem de língua inglesa no respectivo ano?	()	()	()

Fonte: a própria autora

Conforme mostrado no Quadro 2, a lista de verificação está classificada como um instrumento de autoavaliação, no formato de perguntas, que dá ao professor a oportunidade de voltar para a atividade selecionada ou elaborada para o ensino, e prevê como respostas: SIM, NÃO e NÃO SE APLICA.

Essa lista é composta por algumas partes e perguntas relacionadas às orientações da BNCC, como as de validade e as de coerência entre o tipo de questão e a habilidade ensinada/avaliada.

Para entender como funciona a lista de verificação, apresento a seguir uma breve explicação de seu uso: o professor, ao ter elaborado ou selecionado uma atividade contendo uma ou várias questões, poderá checar em cada parte se ela está de acordo ou não com as perguntas. Por exemplo, se a sua atividade estiver de acordo, é só assinalar no espaço SIM; caso ela não esteja completa ou estiver precisando de algum ajuste, deve assinalar a opção NÃO e reformular o que for necessário para adequá-la; caso a pergunta não se aplique ao tipo de atividade, o professor deve assinalar a opção NÃO SE APLICA. Por exemplo, se a atividade contiver apenas questões de respostas abertas, para as perguntas de questão de resposta fechada deverá ser assinalada a opção NÃO SE APLICA.

Agora, serão explicados os conceitos que fundamentaram a elaboração da lista de verificação. Para isso, essa discussão será apresentada em partes, conforme se observa na Figura 1, que representa essa subdivisão.

Figura 1 – Partes da lista de verificação e respectivos conceitos

PARTE 01	PARTE 02	PARTE 03	PARTE 04	PARTE 05	PARTE 06	PARTE 07
Perguntas 01 a 08	Perguntas 09 a 10	Perguntas 11 a 12	Perguntas 13 a 15	Perguntas 16 a 25	Perguntas 26 a 32	Pergunta 33
Confiabilidade	Validade	Praticalidade	Função da Avaliação	Questão de resposta fechada	Questão de resposta aberta	Coerência entre o tipo de questão e a habilidade ensinada/avaliada

Fonte: a própria autora

A lista de verificação é composta por 7 partes, que compreendem: a organização das atividades, envolvendo os conceitos de confiabilidade, de validade e de praticidade; as funções da avaliação; a elaboração de questão de resposta fechada e de questão de resposta aberta; a análise de coerência entre o tipo de questão e a habilidade ensinada/avaliada, contemplada na BNCC para a aprendizagem de língua inglesa.

Antes de detalhar sobre a confiabilidade, gostaria de mencionar que esses conceitos teóricos de confiabilidade, validade (MARCHEZAN, 2005; SCARAMUCCI 2004; 2011) e praticidade (GREEN, 2014) são, geralmente, voltados para testes/exames. No entanto, entendo que esses conceitos podem ser transpostos para qualquer atividade, seja com o propósito de ensino, seja para a avaliação.

CONFIABILIDADE

De acordo com Scaramucci (2009; 2011) a confiabilidade é uma qualidade de um teste. Para que um teste seja válido ele precisa ser confiável, consistente e estável, pois precisa avaliar com precisão e de forma consistente.

De um modo geral, a confiabilidade serve para certificar se o resultado de qualquer instrumento é constante para qualquer situação e para qualquer pessoa que for corrigir esse instrumento. Entre os fatores que podem interferir no grau de confiabilidade destaco: a) condições desfavoráveis para o aluno, como cansaço e fome, ou ambientais, como iluminação e ruídos; b) divergências na correção, pois critérios pouco claros levam à divergência na correção entre dois professores e entre provas elaboradas por um mesmo professor.

Toffoli et al. (2016) destacam que os comportamentos dos avaliadores interferem diretamente nos índices de confiabilidade, como o efeito da severidade, que é a forma de avaliar com muita exigência ou de uma forma muito branda, em comparação com a pontuação atribuída por outros avaliadores ou com classificações preestabelecidas como referência. Outro exemplo é o efeito halo (avaliação holística), em que os avaliadores avaliam o desempenho do aluno com base em uma impressão geral, fazendo com que diferentes desempenhos possam obter a mesma pontuação.

Assim, os autores supracitados mencionam que para haver melhores índices de confiabilidade é necessário ter critérios em forma de rubrica, a fim de guiar os avaliadores, detalhando como a pontuação deverá ser atribuída, proporcionando resultados positivos.

Em relação aos critérios de avaliação, sejam estes para textos escritos, sejam para textos orais, Scaramucci (2006) defende que o professor precisa ter uma visão de linguagem com o intuito de avaliá-la “como ação no mundo” (p. 60), para assim verificar o desempenho do aluno em situações que envolvam a construção de sentidos que vão além de formas gramaticais. Desse modo, a autora esclarece que:

Essa posição nos levaria a considerar; na avaliação de textos orais e escritos, sua adequação ao interlocutor, ao contexto, à ação a partir de critérios como, por exemplo, adequação ao gênero, ao propósito, ao interlocutor, ao discurso (coesão e coerência), além da adequação lexical e gramatical. Quando se trata de linguagem oral, esse construto poderia ser ampliado para incluir aspectos como fluência, competência interacional e estratégica, além de pronúncia, que fariam parte de uma grade como critérios de avaliação (SCARAMUCCI, 2006, p. 60).

Diante do exposto, é possível verificar que as práticas de avaliação que não levam em conta a definição de critérios claros resultam em divergências de correção. Tais práticas deveriam ser revistas, considerando a necessidade de ter clareza quanto aos critérios para corrigir uma atividade.

Na lista de verificação, o conceito de confiabilidade embasa o conjunto de 8 perguntas da primeira parte, pois se refere à organização geral de uma atividade.

I) CONFIABILIDADE (1-8)	Sim	Não	Não se aplica
01. A atividade está clara, limpa, bem organizada, com espaço para escrever?	()	()	()
02. Se a atividade apresenta imagem, ela é pertinente ao conteúdo de modo que contribua com sua resolução?	()	()	()
03. O aluno está familiarizado com o tipo de atividade elaborada?	()	()	()
04. A atividade contém uma amostra de conteúdo para indicar a aprendizagem?	()	()	()
05. A atividade é independente de modo a não fornecer a resposta de outra que faz parte do mesmo instrumento?	()	()	()
06. A atividade contempla questões de diferentes graus de complexidade?	()	()	()
07. Há tempo suficiente para a resolução da atividade proposta?	()	()	()
08. A atividade permite que os critérios de avaliação sejam definidos previamente, de modo que as respostas dos alunos sejam avaliadas a partir do que foi solicitado e não em comparação entre as respostas dos alunos?	()	()	()

Transpondo o conceito de confiabilidade de um teste para o de uma atividade, é preciso que esta última seja confiável, consistente e estável para que seja válida,

pois precisa avaliar com precisão. Sendo assim, essa parte da lista de verificação trata da organização geral de uma atividade, permitindo que haja um espaço suficiente para se escrever. Caso a atividade tenha foco na oralidade, é possível pensar em algo visual que aponte para este foco da habilidade, de modo a não induzir o aluno a propor uma resposta escrita.

Na pergunta 2 é preciso observar se a imagem que está na atividade é pertinente para que o aluno possa resolvê-la de forma satisfatória. A pergunta 3 considera que o discente precisa estar familiarizado com o tipo de atividade, ou seja, ele precisa tê-la feito anteriormente para conseguir realizá-la em outro momento. Isso mostra que as atividades de avaliação precisam acompanhar as de ensino: a apresentação de uma atividade nova, que desafie o aluno a avançar, deve ser primeiramente introduzida e explorada no ensino e só depois na avaliação.

A pergunta 4, por exemplo, ajuda o professor a se lembrar de que uma atividade deve conter uma amostra do conteúdo que o aluno aprendeu para, assim, poder certificar a sua aprendizagem. A pergunta 5, por sua vez, está relacionada com a gradação da atividade, de modo que uma questão não dê a resposta de outra dentro da mesma atividade, pois é importante que elas se apresentem em uma sequência que ajude o aluno a construir o conhecimento esperado, sem deixá-lo confuso.

A pergunta 6 da parte de confiabilidade ajuda a considerar que uma atividade deve conter diversificados níveis de complexidade, ou seja, deve estar permeada de questões que envolvam menor, média e maior complexidade, devendo assim serem variadas e estarem de acordo com o que foi ensinado, a fim de que o aluno possa ter mais oportunidades de aprendizagem. Já a pergunta 7 dessa parte esclarece que é necessário haver um tempo necessário para que o aluno possa resolver uma atividade, ou seja, se ela contiver duas questões, por exemplo, o professor deve pensar no tempo aproximado para resolver cada uma delas.

A pergunta 8 considera que uma atividade contenha critérios de avaliação definidos previamente, de modo que as respostas dos alunos sejam avaliadas a partir do que foi solicitado previamente, ou seja, que no momento da correção dessa atividade o professor tenha em mente quais critérios foram utilizados para avaliá-la de forma mais confiável e consistente, a fim de evitar fazer comparações com as respostas de outros alunos.

A segunda parte da lista de verificação foi proposta com base no conceito de validade. Novamente eu faço uma transposição desse conceito para a atividade, pois ele serve para a elaboração e/ou seleção de atividades para instrumentos de ensino e de avaliação.

VALIDADE

Marchezan (2005) afirma que a validade é uma qualidade de um teste. Ela está apresentada em duas formas: a de conteúdo, na qual uma prova é válida se apresentar uma amostra do conteúdo que o professor utilizou em sala de aula para testar; e a de construto, na qual os aspectos do conhecimento (pronúncia, estrutura gramatical, vocabulário e aspectos culturais) ou habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) podem ser considerados construtos.

Scaramucci (2011) ressalta o conceito de validade expandido ou moderno, em que o foco está na dimensão social e política que a avaliação desempenha como uma prática social, ou seja, nas implicações de valor de significado dos resultados e nas consequências sociais do uso desses resultados. Assim, a validade passa a considerar não apenas as bases evidenciais, mas também as consequências, também chamado de efeito retroativo ou impacto.

Práticas de avaliação que não se alinham ao que devia ser aprendido, e, conseqüentemente, ensinado, podem ter um efeito retroativo negativo na aprendizagem dos alunos, fazendo com que o resultado obtido seja pouco confiável.

Na lista de verificação, a validade é observada na segunda parte:

II) VALIDADE (9-10)	Sim	Não	Não se aplica
9. A atividade prevê a aprendizagem de habilidade(s) proposta(s) na BNCC?	()	()	()
10. A atividade é coerente com o que se espera que o aluno aprenda nos eixos da BNCC equivalentes a cada ano?	()	()	()

Essa parte contém duas perguntas: a de número 9 ajuda o professor a verificar se a atividade elaborada e/ou selecionada retoma as habilidades presentes na BNCC; e a de número 10 serve para avaliar se a atividade está com foco nos eixos da BNCC (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural).

Desse modo, ao conhecer os critérios de avaliação em textos escritos e orais, que envolvem a adequação ao interlocutor, ao contexto, ao propósito e ao discurso (coesão e coerência), e a adequação lexical, gramatical e oral, que inclui aspectos como fluência, competência interacional, estratégica e pronúncia, o professor

conseguirá elaborar/selecionar atividades mais válidas e confiáveis, com a possibilidade de impacto positivo na aprendizagem do aluno.

A terceira parte da lista de verificação é composta pelo conceito de praticidade. Novamente eu faço uma transposição desse conceito para a atividade, pois ele serve para a elaboração e/ou seleção de atividades para instrumentos de ensino e de avaliação

PRATICIDADE

Praticidade, de acordo com Green (2014), está diretamente relacionada com a questão da acessibilidade e disponibilidade de materiais e recursos para que a avaliação ocorra, de fato.⁷

Se não houver equipamentos, recursos financeiros e *expertise* os instrumentos de avaliação poderão nunca ser usados e estes não sobreviverão a longo prazo.⁸

Portanto, cabe ao professor ao elaborar e/ou selecionar suas atividades, revisá-las, pensando nos recursos disponíveis, na acessibilidade de materiais e recursos e no custo para as atividades que propõe para a realização em sala de aula, seja para o ensino, seja para a avaliação.

III) PRATICIDADE (11-12)	Sim	Não	Não se aplica
11. O material (impresso e/ou digital) é acessível?	()	()	()
12. Há recursos disponíveis e acessíveis para a realização da atividade?	()	()	()

A pergunta 11 auxilia o professor a verificar a acessibilidade do material que compõe a atividade. Se for impresso, o custo é acessível? Para quem, aluno, escola, professor? Se for um material digital, é de acesso público? Será que o áudio ou vídeo selecionado ainda está disponível na internet? O professor fez o *download* e poderá usar sem ter que se preocupar com essa questão?

A pergunta 12 auxilia o professor a considerar se há, em seu contexto, os recursos necessários para a realização da atividade por parte dos alunos. Por

⁷ Practicality was described by Bachman and Palmer (2010, p. 262) as “the difference between the resources that will be required in the development and use of an assessment and the resources that will be available for these activities.” Practicality can be thought about in terms of efficiency: the extent to which the commitment of resources to a system of assessment is justified by the benefits it brings. As in other areas of expenditure, assessment choices involve a complex balancing of benefits and costs. (GREEN 2014, p.59- 60)

⁸ It is self-evident that an assessment that lacks resources will not be sustainable. If there is not enough equipment, money or expertise to operate an assessment, it may never be used and certainly will not survive in use for very long. (GREEN 2014, p.60).

exemplo, a atividade prevê que o aluno assista a um vídeo para realizar a atividade. O recurso audiovisual é de fácil acesso na sala de aula ou demandaria uma logística que dificultaria a vida de professores e alunos para conseguir isso dentro da escola? A atividade demanda que todos os alunos usem seus celulares para acessar a um jogo. Todos os alunos terão celular em sala? Há internet disponível para que todos acessem durante a aula? E assim por diante.

A quarta parte da lista de verificação, é composta por questões acerca da função da avaliação.

IV) FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO (13-15)	Sim	Não	Não se aplica
13. A atividade permite a retomada de conteúdos para que ainda seja oportunizada a aprendizagem?	()	()	()
14. A atividade prevê refacção?	()	()	()
15. O desempenho final do aluno pode ser registrado a partir do progresso durante as etapas anteriores?	()	()	()

As perguntas 13, 14 e 15 orientam o professor a revisar suas atividades considerando que a primeira função da avaliação é nortear o ensino e a aprendizagem. A pergunta 13 alerta para que a atividade não seja só para registrar o desempenho final do aluno, mas, antes, subsidiar o professor com informações que permitam a retomada de conteúdos. Isso oportunizará mais espaços e momentos de aprendizagem, ou seja, essa pergunta prevê uma reflexão para o docente pensar se ela permite que seja retomado o conteúdo na forma de *feedback*, por exemplo.

Já a pergunta 14 sinaliza para a oportunidade de refacção que qualquer atividade precisa prever, ou seja, deve possibilitar ao aluno momentos de reescrita ou de nova produção oral. Assim, as etapas de diagnóstico, intervenção e consolidação se complementam na proposta de atividade.

A pergunta 15, por sua vez, está relacionada ao desempenho final do aluno, se ele poderá ser registrado a partir do progresso nas etapas anteriores, ou seja, se o professor consegue, por meio de refacção e *feedback*, avaliar o desempenho final desse aluno.

A quinta parte da lista de verificação orienta o docente a revisar aspectos importantes para a elaboração de questões de resposta fechada, tais como paralelismo sintático e semântico e extensão das alternativas, conforme apresentado

no **Guia de elaboração e revisão de itens** do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2010), além dos aspectos destacados por Haydt (1994; 2011).

QUESTÃO DE RESPOSTA FECHADA

Haydt (1994; 2011) apresenta algumas vantagens para o uso de questões de resposta fechada, como por exemplo:

- a) Possibilitam avaliar os objetivos pretendidos, disponibilizando ao professor uma amostra do que o aluno sabe sobre determinado conteúdo;
- b) Nesse tipo de questão, a sua correção é rápida, com objetivo, pois para cada questão, há somente uma alternativa correta.

Porém, a mesma autora cita algumas desvantagens:

- a) A elaboração desse tipo de questão é mais demorada e difícil
- b) As respostas dos alunos ficam mais restritas, pois somente uma resposta será aceita dentre as alternativas.

O que torna a elaboração de questões de resposta fechada mais demorada e difícil diz respeito à preparação do professor para considerar aspectos técnicos também, que são fundamentais para elevar a qualidade de uma atividade. Esses aspectos técnicos são abordados no documento do INEP (BRASIL, 2010), especificamente, quando se observa a elaboração de questões de múltipla escolha, por exemplo. Lá, encontramos uma lista de princípios, que são essenciais para a elaboração desse tipo de questão de resposta fechada, nos quais destaco os seguintes pontos a serem observados:

- a) Elabore o enunciado com termos impessoais como: considere-se, calcula-se, argumenta-se;
- b) Não utilize termos como: falso, exceto, incorreto, não, errado;
- c) Não utilize termos absolutos como: sempre, nunca, todo, totalmente, absolutamente, completamente, somente;
- d) Construa alternativas com paralelismo sintático e semântico, extensão equivalente e coerência com o enunciado;
- e) Construa alternativas independentes uma das outras, de maneira que não sejam excludentes, negando informações do texto, nem semanticamente muito próximas;
- f) O gabarito deverá estar disposto de forma clara, ser a única alternativa correta e não deve ser mais atrativo que os distratores. De acordo com Haydt (2011), as questões de resposta fechada possuem duas classes, na 1ª classe estão as questões de resposta curta e as de lacuna. E, na 2ª classe, estão as questões de múltipla escolha, as de certo e errado e as questões de combinação. Assim, são consideradas questões de resposta fechada todas as questões que só permitem a resposta já prevista pelo elaborador da atividade, podendo ser caracterizadas como questões de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas, de respostas curtas, de certo e errado ou questões de combinação.

O que evidencio sobre as questões de resposta fechada é que esse conhecimento é necessário para que o professor possa desenvolver questões com qualidade. Uma implicação que destaco aqui é que se a elaboração desse tipo de questão é mais demorada e difícil, conseqüentemente, ela demanda letramento em avaliação por parte do professor para que ela seja elaborada sem ambigüidade, o que passa, inclusive, por um conhecimento de aspectos mais técnicos, como já apontado anteriormente.

A seguir, apresento a parte da lista de verificação que se refere às questões de resposta fechada.

V) QUESTÃO DE RESPOSTA FECHADA (16-25)	Sim	Não	Não se aplica
16. O enunciado é construído com termos impessoais, como: considere-se, calcula-se, argumenta-se?	()	()	()
17. Na elaboração do enunciado é evitado o uso de termos absolutos como: sempre, nunca, todo, totalmente, absolutamente, completamente, somente?	()	()	()
18. Na elaboração do enunciado é evitado o uso de sentenças como: pode-se afirmar que, é correto afirmar que?	()	()	()
19. As alternativas apresentam paralelismo sintático?	()	()	()
20. As alternativas apresentam paralelismo semântico?	()	()	()
21. As alternativas apresentam coerência com o enunciado?	()	()	()
22. A extensão das alternativas é equivalente?	()	()	()
23. Os distratores (alternativas incorretas) são plausíveis, ou seja, eles demandam análise dos alunos de modo que não sejam respondidos por não fazerem sentido?	()	()	()
24. Os distratores (alternativas incorretas) foram elaborados sem indução ao erro ou mesmo sem pegadinhas?	()	()	()
25. O gabarito (alternativa correta) é único?	()	()	()

A quinta parte referente a questões de resposta fechada contém 10 perguntas, que compreendem as de número 16 a 25, relacionadas à elaboração de questões de múltipla escolha, que envolve aspectos técnicos em específico, como paralelismo sintático e semântico e extensão das alternativas, as quais foram baseadas no **Guia de elaboração de itens** do INEP (BRASIL, 2010). Ainda na categoria de questões de resposta fechada, há outros exemplos de atividades, como lacuna, combinação e complete.

As perguntas 16, 17 e 18 se referem à construção do enunciado em uma atividade, a qual deve conter termos impessoais, por exemplo, “considere-se”, “calcula-se”, “argumenta-se”, assim como se deve evitar usos como “sempre”, “nunca”, “todo”, “pode-se afirmar que”, “é correto afirmar que”.

As perguntas 19 e 20 dizem respeito à elaboração das alternativas, que devem apresentar paralelismo sintático e semântico, ou seja, deve haver uma sequência de estruturas sintáticas semelhantes, harmônica e simétrica na construção de uma oração.

A pergunta 21 questiona se as alternativas apresentam coerência com o enunciado, evitando que o aluno “chute” uma resposta certa, por exemplo. A pergunta

22 questiona se as alternativas possuem uma extensão equivalente, pois não se deve elaborar uma alternativa mais extensa que a outra, podendo induzir o aluno ao erro.

A pergunta 23 questiona se as alternativas incorretas levam os alunos a pensar e questionar, de forma que eles não caiam em “pegadinha” ou “chute” por dedução. A pergunta 24, parecida com a 23, questiona se a elaboração dos distratores não possui pegadinhas que possam confundir o aluno e se ela foca no que de fato se espera que ele aprenda. Por fim, a pergunta 25 questiona se o professor elaborou somente uma alternativa correta, evitando gerar alguma dúvida ou questionamento que possa induzir o aluno ao erro.

A sexta parte da lista de verificação é sobre a elaboração de questões de resposta aberta.

QUESTÃO DE RESPOSTA ABERTA

Haydt (1994, p. 290) define as questões de resposta aberta como questões dissertativas, em que ela diz que são questões em que o “aluno organiza e escreve a resposta, utilizando as próprias palavras”. Segundo Haydt (1994; 2011) uma questão dissertativa faz com que se possa verificar as capacidades reflexivas dos alunos, como análise, síntese, relacionando fatos, ideias, interpretando conceitos, fazendo inferências, juízos de valor. Outro aspecto positivo que Haydt (2011) salienta é que a questão de resposta aberta faz com que o aluno realmente escreva o que ele sabe, sem precisar que ele acerte por sorte, assim como em questões de múltipla escolha.

Esse tipo de questão pode ajudar o aluno a pensar e a questionar sobre determinado assunto, pois com isso ele pode ter a possibilidade de ser reflexivo e, conseqüentemente, aprender de forma consciente.

Diante do exposto e com base em Haydt (1994; 2011), é possível dizer que a falta de letramento em avaliação tem implicações para a elaboração desse tipo de questão, como a demanda de tempo para a correção, que deve ser feita com embasamento em critérios claros e definidos e observando que as repostas dos alunos podem ser diversificadas mas sem necessariamente deixarem de atender ao que foi solicitado.

A seguir, apresento a sexta parte da lista de verificação, referente às questões de resposta aberta.

VI) QUESTÃO DE RESPOSTA ABERTA (26-32)	Sim	Não	Não se aplica
26. Enunciado especifica o que se espera na resposta?	()	()	()
27. O enunciado fornece pistas sobre os critérios de avaliação?	()	()	()
28. A atividade permite que o aluno escreva o que realmente sabe sobre determinado conteúdo?	()	()	()
29. A atividade permite que o aluno consiga fazer uma análise sobre o conteúdo?	()	()	()
30. A atividade permite que o aluno consiga interpretar conceitos?	()	()	()
31. A atividade permite que o aluno consiga fazer inferências?	()	()	()
32. A atividade permite que o aluno consiga fazer juízos de valor?	()	()	()

Essa parte da lista de verificação é composta por 7 perguntas e compreende perguntas para uma atividade que contemple questões de resposta aberta, como as dissertativas e as orais. Esse tipo de questão visa à produção de um novo conhecimento a partir de algo já estudado, a fim de que o aluno faça juízos de valor, inferências e posicione-se sobre o que sabe em relação a determinado conteúdo.

A pergunta 26, por exemplo, auxilia o professor a verificar se o enunciado está claro em relação ao que se espera em uma resposta por parte do aluno. A pergunta 27 questiona se o enunciado fornece pistas sobre os critérios de avaliação, já a 28 leva o professor a verificar se a atividade permite que o aluno consiga produzir o que ele realmente compreendeu referente a determinado conteúdo. As perguntas 29 a 32 são exemplos típicos de questões de resposta aberta, com o objetivo de certificar se o professor está proporcionando uma atividade que promove o questionamento, o entendimento e a opinião referente a determinado conteúdo.

A última parte da lista de verificação é sobre a coerência entre o tipo de questão e a habilidade ensinada/avaliada.

VII) COERÊNCIA ENTRE O TIPO DE QUESTÃO E A HABILIDADE ENSINADA/AVALIADA (33)	Sim	Não	Não se aplica
33. A escolha do tipo de questão é coerente com a(s) habilidade(s) proposta(s) para a aprendizagem de língua inglesa no respectivo ano?	()	()	()

Nesta parte sobre a coerência entre o tipo de questão e a habilidade ensinada/avaliada, de um modo geral, o professor precisa verificar se há uma correlação entre o tipo de questão que compõe a atividade e a habilidade da BNCC

prevista para ser ensinada e avaliada, ou seja, se a resposta do aluno poderá ser melhor observada como uma amostra de conhecimento da habilidade por meio de uma questão de resposta aberta (dissertativa, oral) ou por meio de uma questão de resposta fechada (múltipla escolha, lacuna, complete, relacione etc.).

Sendo assim, a última parte da lista de verificação auxilia o docente a fechar o ciclo da análise da atividade elaborada/selecionada, uma vez que, ao analisar o tipo de questão que a compõe, ele retoma questões de validade da mesma, que, conseqüentemente, é diretamente dependente da confiabilidade.

Para auxiliar o professor a verificar essa coerência, a seção que segue tem como objetivo apresentar a análise de uma atividade, a fim de exemplificar como a lista de verificação proposta pode ser usada para elaborar ou selecionar atividades de ensino e de avaliação para o ensino de língua inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental.

3. HABILIDADES/EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E UM EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ACORDO COM A BNCC, NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA

Conforme visto na seção anterior, apresentei a lista de verificação em partes, detalhando os conceitos teórico-práticos que a fundamentaram, a fim de auxiliar o professor a utilizá-la e assim compreender os conceitos que embasam o instrumento de autoavaliação proposto.

Como pôde ser observado, algumas perguntas da lista de verificação contêm conceitos relacionados à BNCC, como as partes de validade e sobre a coerência entre o tipo de questão e a habilidade ensinada/avaliada. O objetivo de considerar a BNCC justifica-se pelo fato de esse documento ser a atual “referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino” (BRASIL, 2017, p. 247). Por isso, entendo que é necessário haver uma coerência entre as orientações curriculares e a elaboração de atividades que servirão como instrumentos de ensino e de avaliação.

Portanto, para subsidiar o trabalho do professor no momento de selecionar e/ou elaborar uma atividade, contendo uma ou mais questões, apresento um recorte da BNCC, por meio do Quadro 3, com o conteúdo de língua inglesa, compreendendo do 6º ao 9º ano, pois é nessa fase que se inicia tal disciplina como componente curricular, no Ensino Fundamental – anos finais⁹.

Ainda esclareço que faço uma relação entre as habilidades propostas na BNCC e as expectativas de aprendizagem por considerar que estas últimas materializam o que se espera que o aluno aprenda.

Assim, no Quadro 3, a organização do conteúdo da BNCC está classificada por eixos e anos. Em cada eixo, estão discriminadas as habilidades que tem como propósito esclarecer o que se espera que o aluno aprenda. São eles: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural e as habilidades referente a cada eixo, ou seja, o que se espera que o aluno aprenda de acordo com cada ano¹⁰.

De um modo geral, os eixos possuem um mesmo grande objetivo ao longo do 6º ao 9º ano, pois eles servem para proporcionar um conhecimento espiralado,

⁹ Muito embora, na prática, o ensino de língua inglesa já vem sendo ofertado desde os anos iniciais (TANACA, 2017).

¹⁰ A organização do quadro se deu por eixos e não por ano como na BNCC, a fim de ajudar o professor a visualizar as habilidades de cada um.

fazendo que um mesmo conteúdo possa ser retomado no próximo ano, por meio das habilidades.

Quadro 3 – Relação habilidades/expectativas de aprendizagem BNCC

EIXO: ORALIDADE			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p>EF06LI01: Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua Inglesa.</p>	<p>EF07LI01 Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras de jogos.</p>	<p>EF08LI01: Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.</p>	<p>EF09LI01 Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.</p>
<p>EF06LI02: Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.</p>	<p>EF07LI02: Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.</p>	<p>EF08LI02: Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e para linguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.</p>	<p>EF09LI02: Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.</p>
<p>EF06LI03: Solicitar esclarecimentos em língua inglesa o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</p>	<p>EF07LI03: Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.</p>	<p>EF08LI03: Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.</p>	<p>EF09LI03: Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.</p>
<p>EF06LI04: Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.</p>	<p>EF07LI04: Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.</p>	<p>EF08LI04: Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.</p>	<p>EF09LI04: Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção.</p>
<p>EF06LI05: Aplicar conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p>	<p>EF07LI05: Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.</p>		
<p>EF06LI06: Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.</p>			

Fonte: BRASIL (2017)

O quadro se inicia pelo eixo Oralidade, que no 6º ano compreende o total de seis habilidades, já no 7º ano o mesmo eixo possui cinco habilidades e no 8º ano e no 9º ano há quatro habilidades.

O objetivo principal do eixo Oralidade é promover “práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor” (BRASIL, 2017, p. 248).

EIXO: LEITURA			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p>EF06LI07: Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.</p>	<p>EF07LI06: Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavra-chave repetidas.</p>	<p>EF08LI05: Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.</p>	<p>EF09LI05: Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p>
<p>EF06LI08: Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.</p>	<p>EF07LI07: Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).</p>	<p>EF08LI06: Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.</p>	<p>EF09LI06: Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.</p>
<p>EF06LI09: Localizar informações específicas em texto.</p>	<p>EF07LI08: Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.</p>	<p>EF08LI07: Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.</p>	<p>EF09LI07: Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.</p>
<p>EF06LI10: Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.</p>	<p>EF07LI09: Selecionar, em um texto, a informação desejada com o objetivo de leitura.</p>	<p>EF08LI08: Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.</p>	<p>EF09LI08: Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.</p>
<p>EF06LI11: Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.</p>	<p>EF07LI10: Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.</p>		<p>EF09LI09: Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</p>
<p>EF06LI12: Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica</p>	<p>EF07LI11: Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.</p>		

Fonte: BRASIL (2017)

No eixo Leitura, há seis habilidades para 6º ano, seis habilidades para o 7º ano, quatro habilidades para o 8º ano e cinco habilidades para o 9º ano. O objetivo geral desse eixo é promover “práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.” (BNCC, 2017 p. 248).

EIXO: ESCRITA			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p>F06LI13: Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.</p>	<p>EF07LI12: Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).</p>	<p>EF08LI09: Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases.</p>	<p>EF09LI10: Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.</p>
<p>EF06LI14: Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.</p>	<p>EF07LI13: Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.</p>	<p>EF08LI10: Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.</p>	<p>EF09LI11: Utilizar recursos verbais e não verbais para a construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).</p>
<p>EF06LI15: Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e contexto escolar.</p>	<p>EF07LI14: Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).</p>	<p>EF08LI11: Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunhos, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).</p>	<p>EF09LI12: Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelam posicionamento crítico.</p>

Fonte: BRASIL (2017)

No eixo Escrita, há três habilidades para cada ano e seu objetivo principal é promover “práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.” (BRASIL, 2017, p. 256).

EIXO: CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p>EF06LI16: Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.</p>	<p>EF07LI15: Construir repertório lexical relativo a verbos, regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).</p>	<p>EF08LI12: Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.</p>	<p>EF09LI13: Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.</p>
<p>EF06LI17: Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p>	<p>EF07LI16: Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).</p>	<p>EF08LI13: Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.</p>	<p>EF09LI14: Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.</p>
<p>EF06LI18: Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.</p>	<p>EF07LI17: Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.</p>	<p>EF08LI14: Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.</p>	<p>EF09LI15: Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).</p>
<p>EF06LI19: Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.</p>	<p>EF07LI18: Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escrito, mostrando relações de sequência e causalidade.</p>	<p>EF08LI15: Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.</p>	<p>EF09LI16: Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.</p>
<p>EF06LI20: Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.</p>	<p>EF07LI19: Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.</p>	<p>EF08LI16: Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much.</p>	
<p>EF06LI21: Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.</p>	<p>EF07LI20: Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever modalidades (no presente e no passado).</p>	<p>EF08LI17: Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.</p>	
<p>EF06LI22: Descrever relações por meio do uso do apóstrofo (') + s.</p>			
<p>EF06LI23: Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.</p>			

Fonte: BRASIL (2017)

No eixo Conhecimentos Linguísticos, há oito habilidades para o 6º ano, no 7º e 8º anos há seis habilidades cada e no 9º ano há quatro habilidades. O objetivo geral desse eixo é promover “práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.” (BRASIL, 2017, p. 248).

EIXO: DIMENSÃO INTERCULTURAL			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p>EF06LI24: Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e ou oficial.</p>	<p>EF07LI21: Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.</p>	<p>EF08LI18: Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico culturais vinculadas a língua inglesa (artes plásticas culturais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros, valorizando a diversidade entre culturas.</p>	<p>EF09LI17: Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.</p>
<p>EF06LI25: Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.</p>	<p>EF07LI22: Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.</p>	<p>EF08LI19: Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.</p>	<p>EF09LI18: Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.</p>
<p>EF06LI26: Avaliar, problematizando elementos-produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira-comunidade.</p>	<p>EF07LI23: Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.</p>	<p>EF08LI20: Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.</p>	<p>EF09LI19: Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.</p>

Fonte: BRASIL (2017)

Por fim, no eixo Dimensão Intercultural, ao longo do 6º ao 9º ano, há três habilidades para cada um. O objetivo geral desse eixo é promover “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.” (BRASIL, 2017, p. 250).

A seguir, apresento uma atividade a título de exemplificação de como o professor pode usar a lista de verificação para melhorar o seu trabalho com vistas à

aprendizagem do aluno. Para isso, apresentarei uma atividade, extraída do *site Nova Escola*¹¹, de acordo com o conteúdo da BNCC, e então usarei a minha lista de verificação, separada por partes, para discutir a atividade detalhadamente, a fim de verificar se ela está contemplando ou não as perguntas da lista.

A atividade a seguir é composta por seis questões e sua análise será feita logo em seguida.

ESCRITA: PERFIL PESSOAL ON-LINE | 6º ANO

Contents

- 1) **INPUT:** Read a social network profile
- 2) **OUTPUT:** Write a personal introduction for a social network profile

Habilidade da Base Nacional Comum Curricular

(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

Professor-autor: Manuella Lisboa Gomes da Silva

Mentor: Isabel Callejas

Especialista: Celina Fernandes

1) Let's play bingo!

- Choose 9 sentences from the list
- Write one sentence in each box.

My name is Mary.

I am 12.

I am a student.

I speak English and Portuguese.

I'm from Australia.

I live at 79 Abbey Road.

It's 555-4321.

My favorite sport is basketball.

I like dancing and swimming.

I'm fine, thanks!

It is October 2nd.

It is apple pie.

I have two cats.

Nice to meet you too!

¹¹ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/>>.

2) Profil Malala



Malala ✓
@Malala

21 years old | advocate for girls' education and women's equality | UN Messenger of Peace | founder @MalalaFund

[instagram.com/malala/](https://www.instagram.com/malala/) Born on July 12

Joined November 2012

217 Following 1.3M Followers

Smartphone screenshot of: <https://twitter.com/Malala>

3) Profil Muhammad



MUHAMMAD NAJEM

muhammadnajem20 muhammadnajem20
muhammadnajem20 muhammad najem
muhammad.najem2@gmail.com https://muhammadnajem.com/

muhammad najem ✉ Follow

@muhammadnajem20

I am Mohammed Najem I am fifteen years old and my city is called Al Ghouta Al Sharqiyah.
[youtube.com/channel/UCw-Ef...](https://www.youtube.com/channel/UCw-Ef...)

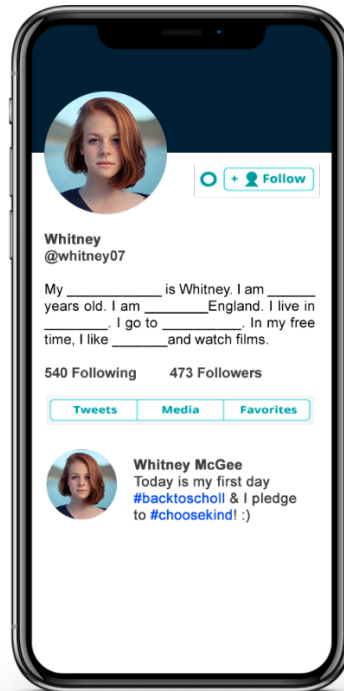
Syria [muhammadnajem.com](https://www.muhammadnajem.com)

Joined December 2017

181 Following 26K Followers

Smartphone screenshot of: <https://twitter.com/muhammadnajem20>

4) Perfil



5) Perfil

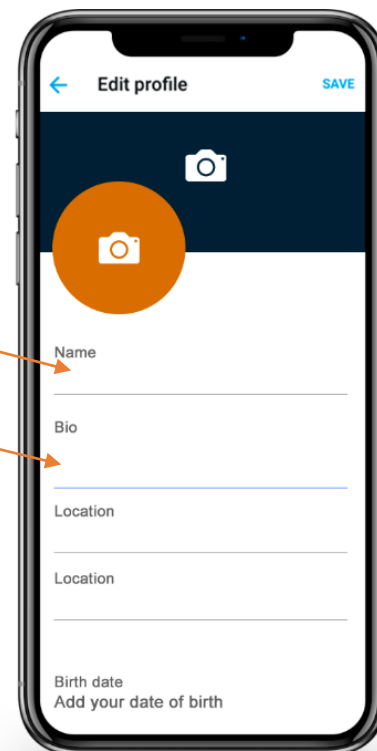
Now you!

Write your own personal profile for a social network.

1. Write your name

1. Describe yourself:

- Who are you? (adjectives)
- How old are you?
- Where are you from?
- What sports do you like?
- Do you have any hobbies?



6) What have you learned today?

Writing

Describing oneself (personal information and interests):

My name is... .

I am ... years old.

I am from... .

I love ... / I like... .

In my free time, I like to... .

Fonte: Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3004/perfil-pessoal-online#atividade>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Essa atividade é formada por seis questões e foi elaborada para o nível de 6º ano, segundo o eixo de Escrita, que possui como objetivo:

Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa (BRASIL, 2017, p. 256).

A habilidade trabalhada foi a EF06LI15, que se refere a produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, *chats*, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e contexto escolar.

O objetivo geral dessa atividade, segundo as informações extraídas do *site Nova Escola*, é que os alunos possam iniciar uma construção de perfil para uma rede social, escrevendo uma apresentação de si mesmos. Segundo as informações do *site*, os alunos já aprenderam ou irão continuar vendo esse tópico através de outro eixo, o da Oralidade, em que é trabalhado o conteúdo sobre como descrever pessoas, personalidades, gostos e preferências. Para isso, eles, primeiramente, precisam conhecer o vocabulário, o *layout* e o conteúdo utilizado em um perfil de uma rede social, a fim de que, ao final, eles consigam produzir o seu próprio perfil.

Esclarecido o objetivo dessa atividade, agora a análise usando a lista de verificação e seus conceitos embasados, por partes. Para facilitar a organização e a

análise, coloquei número em cada questão. Ao examiná-las, percebi que algumas possuem pouco ou nenhum enunciado, porém no *site* há uma orientação no planejamento para cada questão, com instruções para o professor realizá-la.

No planejamento dessa atividade há tanto o objetivo geral como o objetivo específico, com orientações para a realização de cada questão. Há orientações para que o professor possa preparar sua aula, imprimir cópias de cada questão para entregar aos alunos, checar quais recursos tecnológicos ele irá precisar, como projetor multimídia ou *smart tv* com entrada USB.

A primeira parte analisada nessa atividade será pelo conceito de confiabilidade e, para isso, irei completar os espaços SIM, NÃO ou NÃO SE APLICA na lista de verificação para, em seguida, discutir a atividade e os conceitos.

I) CONFIABILIDADE (1-8)	Sim	Não	Não se aplica
1. A atividade está clara, limpa, bem organizada, com espaço para escrever?	()	(X)	()
2. Se a atividade apresenta imagem, ela é pertinente ao conteúdo de modo que contribua com sua resolução?	(X)	()	()
3. O aluno está familiarizado com o tipo de atividade elaborada?	(X)	()	()
4. A atividade contém uma amostra de conteúdo para indicar a aprendizagem?	(X)	()	()
5. A atividade é independente de modo a não fornecer a resposta de outra que faz parte do mesmo instrumento?	(X)	()	()
6. A atividade contempla questões de diferentes graus de complexidade?	(X)	()	()
7. Há tempo suficiente para a resolução da atividade proposta?	(X)	()	()
8. A atividade permite que os critérios de avaliação sejam definidos previamente, de modo que as respostas dos alunos sejam avaliadas a partir do que foi solicitado e não em comparação entre as respostas dos alunos?	(X)	()	()

Ao analisar essa atividade contendo seis questões, pensando no conceito de confiabilidade, discutido na seção 2, que se refere a qualquer instrumento que precisa ser confiável, consistente e estável, pois precisa avaliar com precisão e de forma consistente, pois seu objetivo é de certificar se o resultado de qualquer instrumento é constante para qualquer situação e para qualquer pessoa que for corrigir esse instrumento.

Em relação a sua organização (pergunta 1 da lista de verificação), a atividade não apresenta um espaço suficiente para escrever, o que foi verificado na questão de número um, onde se trata do jogo bingo, e na questão quatro, que se refere ao preenchimento de um perfil social. Sendo assim, assinali a opção NÃO na lista de verificação. Entretanto, quando se discute a questão cinco, a qual envolve a criação de um perfil pessoal *on-line*, o espaço poderá ser ajustado, mas deve-se respeitar o limite de caracteres no momento de escrever.

Em relação à organização das questões dois e três, que procuram explorar dois exemplos de perfis (Malala e Muhammad), o foco está na oralidade, pois no planejamento há uma série de perguntas que serão feitas para os alunos discutirem sobre como é composto cada perfil. Porém, ao analisar essas duas questões, observo que os discentes não têm recursos visuais que os ajudem a entender que o foco é a oralidade. Desse modo, cabe ao professor utilizar as orientações no planejamento para guiar seus alunos a observarem que é um exemplo de questão de resposta aberta oral.

Em seguida, extraí algumas perguntas que estão no planejamento a fim de explorar a imagem da questão dois, sobre a Malala:

“Do you know this girl? (Apontando para a foto de perfil) (Os alunos provavelmente responderão: Yes; No)

What is her name? (Os alunos provavelmente localizarão o nome da garota abaixo da imagem de perfil e responderão: Her name is Malala.)

What do you already know about Malala? (Espera-se que os alunos respondam algo parecido com: Nothing; She is from Pakistan; She was shot in the head by a Taliban gunman in 2012; She is an activist for girl’s education; She won the Nobel Peace Prize in 2014) (_!_)

Nota cultural: Explique brevemente aos alunos quem é Malala Yousafzai e como/ por que ela se tornou uma pessoa pública. Saiba mais em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/conheca-a-historia-da-ativista-malala-yousafzai/> e <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2014/yousafzai/auto-biography/>.

Which social networking site was this profile taken from? (Espera-se que os alunos respondam: Twitter.) Explique: Twitter is “a social networking site on the internet for communicating with people quickly.” (Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/twitter>)

(...)

Fonte: Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3004/perfil-pessoal-online#atividade>>. Acesso em: 10 ago. de 2020.

O formato de perguntas disponibilizado no *site Nova Escola* irá auxiliar o professor a levar os alunos a observarem a imagem e, assim, responderem às perguntas (acima) de forma satisfatória.

Em relação à pergunta 2 da lista de verificação, se a imagem está coerente com o conteúdo, eu assinali a opção SIM, pois as imagens das questões de número dois (perfil da Malala), três (perfil do Muhammad) e quatro (preencher um perfil) estão de acordo com o conteúdo estudado, a elaboração de um perfil na rede social *Twitter*.

A pergunta 3 questiona se o aluno está familiarizado com o tipo de atividade elaborada, sendo assim eu assinali a opção SIM, pois na primeira questão o discente explorou o vocabulário utilizado para a elaboração de um perfil, em seguida, conheceu sobre os perfis de duas pessoas, observando o vocabulário utilizado e a plataforma. Depois, na quarta questão, o aluno preencheu o perfil de alguém com o objetivo de

completar informações-chave sobre tal, para, ao final, na quinta questão, conseguir elaborar o seu próprio perfil.

Na pergunta 4, que permite verificar se a atividade contém uma amostra de conteúdo para indicar a aprendizagem, eu assinalei a opção SIM, pois penso que essa atividade possui uma gradação de níveis. Em um primeiro momento, o aluno explora e conhece um vocabulário específico, em um segundo momento, ele conhece exemplos de perfis, em seguida, ele preenche um perfil e ao final ele cria o seu próprio perfil.

Entretanto, um professor letrado em avaliação, para certificar que seu aluno realmente aprendeu e confirmar se a atividade de um modo geral apresentou uma amostra do conteúdo, poderá expandir a quinta questão com refações e *feedback*, por exemplo. Ao final, o docente terá uma amostra para verificar se o aluno realmente aprendeu ou se ainda precisa de ajuda. Outra forma de pensar em uma amostra de conteúdo para indicar a aprendizagem é elaborar mais uma ou duas questões, sobre o mesmo assunto, a fim de se certificar que os alunos aprofundem o vocabulário, por exemplo, e assim expandam suas produções no perfil do *Twitter*.

Na pergunta 5 da lista de verificação, que ajuda a verificar se a atividade é independente de modo a não fornecer a resposta de outra que faz parte do mesmo instrumento, assinalei a opção SIM, pois as questões que a compõem, apesar de tratarem de um mesmo assunto, possibilitam que o aluno faça, ao final, uma construção do seu próprio perfil.

Na pergunta 6, referente aos diferentes graus de complexidade da atividade, assinalei a opção SIM, pois nessa atividade o objetivo final é a questão cinco, em que os alunos terão que construir um perfil em uma rede social, e as questões que antecedem essa produção são formadas por uma gradação, ou seja, cada questão vai trabalhando com uma complexidade para que, ao final, o aluno possa desenvolver seu próprio perfil.

Na pergunta 7 da lista de verificação, em relação ao tempo suficiente para a resolução da atividade, assinalei a opção SIM, pois no planejamento estava estabelecido o tempo de resolução para cada atividade. Por exemplo, na questão um (bingo), o tempo estipulado era de 8 minutos, para a questão dois (perfil da Malala) foram estipulados 5 minutos, para a questão três (perfil Muhammad), 5 minutos, para

a questão quatro (preencher um perfil), 10 minutos, e para a questão cinco (criar um perfil), 18 minutos.

Na pergunta 8, a qual considera que uma atividade contenha critérios de avaliação definidos previamente, de modo que as respostas dos alunos sejam avaliadas com base no que foi solicitado previamente, a fim de evitar fazer comparações com as respostas de outros alunos, assinalei SIM na lista de verificação. A atividade contempla critérios avaliativos, os quais se concretizam na questão cinco (criar um perfil), onde estão detalhados os critérios para os quais os alunos precisam atentar para escrever o perfil, de modo a ajudar o professor no momento em que ele for corrigi-la.

Em seguida, farei a análise da atividade em relação ao conceito de validade, descrito na parte 2 da lista de verificação.

II) VALIDADE (9-10)	Sim	Não	Não se aplica
9. A atividade prevê a aprendizagem de habilidade(s) proposta(s) na BNCC?	(X)	()	()
10. A atividade é coerente com o que se espera que o aluno aprenda nos eixos da BNCC equivalentes a cada ano?	(X)	()	()

Ao analisar essa atividade, pensando no conceito de validade, verifica-se que ela prevê a aprendizagem de habilidade(s) proposta(s) na BNCC, (pergunta 9) e, sendo assim, assinalei a opção SIM. Isso se justifica porque os alunos precisam iniciar uma construção de perfil para uma rede social, escrevendo uma apresentação de si mesmos. Dessa forma, esse objetivo vai ao encontro com a habilidade EF06LI15, proposta na BNCC, referente a produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e contexto escolar.

A pergunta 10 da lista de verificação permite observar se a atividade está com o foco na aprendizagem do eixo ensinado. Neste caso, o eixo é a Escrita, do 6º ano, que objetiva:

Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa (BRASIL, 2017, p. 256).

Portanto, a elaboração de um perfil na rede social *Twitter* atende aos objetivos propostos tanto da habilidade quanto do eixo aqui exemplificado, assim, assinalei a opção SIM para as perguntas 9 e 10. O gênero perfil para rede social está coerente com a produção de texto escrito, pensando na relação eixo/habilidade e no suporte, rede social, ele está coerente como o foco “falar de si mesmo, gostos e preferências”.

Agora, apresento a parte da praticidade.

III) PRATICIDADE (11-12)	Sim	Não	Não se aplica
11. O material (impresso e/ou digital) é acessível?	(X)	()	()
12. Há recursos disponíveis e acessíveis para a realização da atividade?	(X)	()	()

A pergunta 11 questiona o professor a observar se o material de cada questão é acessível aos alunos. Ao analisar e ler as instruções no planejamento, o professor disponibiliza o material em formato impresso ou digitalizado para cada aluno, facilitando-se assim o entendimento de cada questão.

Ao analisar essa atividade de um modo geral, cada questão contém instruções específicas no planejamento. Há instruções para que a atividade seja impressa ou seja projetada com o auxílio de um Datashow. Cabe ao professor verificar se essas opções seriam viáveis no seu contexto. Entendo que há grande probabilidade de ser, mas a depender do número de alunos a impressão pode se tornar uma opção de custo alto e o Datashow pode não estar disponível na escola. Neste caso, o professor ainda poderia pensar em outra alternativa, antes de descartar a atividade.

A próxima parte a ser analisada é referente à função da avaliação.

IV) FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO (13-15)	Sim	Não	Não se aplica
13. A atividade permite a retomada de conteúdos para que ainda seja oportunizada a aprendizagem?	(X)	()	()
14. A atividade prevê refacção?	()	(X)	()
15. O desempenho final do aluno pode ser registrado a partir do progresso durante as etapas anteriores?	(X)	()	()

Ao pensar nessa atividade com foco na função da avaliação, pergunta 13, observei que, de certa forma, ela permite a retomada de conteúdos para que ainda seja oportunizada a aprendizagem, pois no próprio objetivo, no planejamento, os alunos tiveram a oportunidade ou terão visto esse mesmo assunto em outro eixo, nesse caso em específico, no eixo Oralidade, mantendo um ensino contínuo e espiralado e, assim, retomando conteúdos para auxiliar na aprendizagem.

Além disso, a própria atividade é finalizada com uma proposição de autoavaliação/*feedback*, que desempenha um papel importante na função da avaliação, servindo para orientar a aprendizagem do aluno de modo que ele possa visitar o que aprendeu. No planejamento, os autores sugerem que todas as aulas terminem com uma questão envolvendo algum tipo de *feedback* avaliativo, por exemplo, uma autoavaliação do aluno com base em parâmetros dados, um *feedback* avaliativo dado pelo professor ou uma análise de produção feita em pares a partir de modelos novos oferecidos.

Na pergunta 14 da lista de verificação, sobre a refacção, eu assinelei NÃO, pois não há uma previsão explícita e isto fica a critério do professor. Sendo assim, caso ele não tenha um conhecimento sobre a função da avaliação, talvez não vá pensar nesse processo. Entretanto, se a questão trouxesse uma proposta solicitando refacção, seria mais provável que o professor a usasse como mais um momento de aprendizagem e, com isso, pudesse ratificar a função da avaliação discutida na pergunta anterior.

Na pergunta 15, se o desempenho final do aluno poderá ser registrado a partir do progresso durante as etapas anteriores, assinelei a opção SIM, pois, apesar de não estar explícito o processo de refacção, a atividade, de um modo geral, apresenta uma sequência, com uma gradação de níveis de complexidade. No entanto, se a questão cinco apresentasse a opção de refacção, o professor conseguiria avaliar com mais precisão e assim registrar o desempenho do aluno a partir do acompanhamento do processo de aprendizagem.

A seguir, a atividade é analisada com base nas partes que propõem uma revisão do tipo de questão. Primeiramente, aspectos da questão de resposta fechada.

V) QUESTÕES DE RESPOSTA FECHADA (16-25)	Sim	Não	Não se aplica
16. O enunciado é construído com termos impessoais, como: considere-se, calcula-se, argumenta-se?	()	()	(X)
17. Na elaboração do enunciado é evitado o uso de termos absolutos como: sempre, nunca, todo, totalmente, absolutamente, completamente, somente?	()	()	(X)
18. Na elaboração do enunciado é evitado o uso de sentenças como: pode-se afirmar que, é correto afirmar que?	()	()	(X)
19. As alternativas apresentam paralelismo sintático?	()	()	(X)
20. As alternativas apresentam paralelismo semântico?	()	()	(X)
21. As alternativas apresentam coerência com o enunciado?	()	()	(X)
22. A extensão das alternativas é equivalente?	()	()	(X)
23. Os distratores (alternativas incorretas) são plausíveis, ou seja, eles demandam análise dos alunos de modo que não sejam respondidos por não fazerem sentido?	()	()	(X)
24. Os distratores (alternativas incorretas) foram elaborados sem indução ao erro ou mesmo sem pegadinhas?	()	()	(X)
25. O gabarito (alternativa correta) é único?	()	()	(X)

Como visto, essa parte da lista de verificação se trata de apenas um tipo de questão de resposta fechada, a de múltipla escolha. Portanto, assinaei a opção NÃO SE APLICA para todas as perguntas dessa parte da lista de verificação, já que na atividade analisada não há questões de múltipla escolha.

Contudo, ao analisar as questões um (bingo) e quatro (preencher um perfil), verifiquei que elas apresentam exemplos de questões de resposta fechada, de acordo com a ampliação que Haydt (1994; 2011) apresenta e que foi trazida para fundamentar este trabalho. Ambas as questões são de preenchimento de lacuna, pois apresentam uma ou mais frases com algumas partes omitidas, onde os espaços em branco devem ser preenchidos por uma palavra ou número. Na questão quatro, ao elaborar a atividade, não foram colocadas as opções de palavras, sendo descritas somente no planejamento, portanto cabe ao professor escrevê-las no quadro, por exemplo. Já na questão um, há uma série de sentenças a serem selecionadas e escritas pelos alunos.

Após essa análise, aponto que a parte de questões de resposta fechada, na lista de verificação por mim proposta, permite ainda um desdobramento para que

possam ser contemplados outros tipos de questão de resposta fechada, além das de múltipla escolha. Em função da limitação do tempo para finalizar este trabalho, deixo essa tarefa para os professores que passarão a utilizá-la, inclusive eu mesma.

Passo agora para a parte da lista de verificação que contempla os aspectos da questão de resposta aberta.

VI) QUESTÕES DE RESPOSTA ABERTA (26-32)	Sim	Não	Não se aplica
26. Enunciado especifica o que se espera na resposta?	(X)	()	()
27. O enunciado fornece pistas sobre os critérios de avaliação?	(X)	()	()
28. A atividade permite que o aluno escreva o que realmente sabe sobre determinado conteúdo?	(X)	()	()
29. A atividade permite que o aluno consiga fazer uma análise sobre o conteúdo?	()	(X)	()
30. A atividade permite que o aluno consiga interpretar conceitos?	()	(X)	()
31. A atividade permite que o aluno consiga fazer inferências?	()	(X)	()
32. A atividade permite que o aluno consiga fazer juízos de valor?	()	(X)	()

Conforme discutido na seção 2, as questões de resposta aberta servem, de um modo geral, para verificar se o aluno conseguiu compreender determinado conteúdo e, a partir disso, aprofundar-se sobre o conteúdo para produzir algo novo.

Ao pensar sobre a pergunta 26 da lista de verificação, apenas as questões cinco (criar um perfil) e seis (autoavaliação) da atividade especificam o que se espera na resposta. A quinta questão solicita que o aluno escreva um perfil no *Twitter* e a questão seis envolve uma autoavaliação, em que ele precisa escrever o que aprendeu no dia.

Na pergunta 27, sobre o enunciado fornecer pistas sobre os critérios de avaliação, consigo ver esses critérios em específico na questão cinco, onde é solicitada aos alunos a produção de um perfil no *Twitter*. Nessa questão, os critérios estão no formato de perguntas como “quem é você?”, “onde é preciso usar adjetivos para descrever sobre você, a fim de falar qual a sua idade e da onde é?”, além de outras sobre esportes favoritos e coisas que gosta de fazer no tempo livre. Portanto, essas perguntas seriam os critérios para os quais os alunos precisam atentar para

realizar a atividade de forma satisfatória. Além disso, há outros critérios que são implícitos, por exemplo, coerência, coesão.

Pude também observar que faltou a elaboração de enunciados nas outras questões de resposta aberta oral, a dois (perfil da Malala) e a três (perfil do Muhammad), o que pode implicar na falta de critérios avaliativos ou em uma abertura muito grande para que a resposta do aluno seja avaliada com critérios diferentes, a depender de quem esteja avaliando. Isso se aplica tanto para textos orais como para textos escritos, comprometendo, assim, o *feedback* que será dado ao aluno ainda com o objetivo de promover aprendizagem.

Desse modo, a fim de evitar qualquer prejuízo para a aprendizagem do aluno, cabe ao professor elaborar enunciados de modo que os critérios já estejam pré-definidos, o que vai gerar um impacto mais positivo no ensino e na aprendizagem, já que esta última é a função primeira da avaliação.

Em relação à pergunta 28, que diz respeito à atividade permitir que o aluno escreva o que realmente sabe sobre determinado conteúdo, a opção assinalada é SIM, pois isso se concretiza na questão cinco (criar um perfil), onde o aluno vai precisar elaborar com suas palavras o que compreendeu e, assim, desenvolver seu próprio perfil em uma rede social.

Entretanto, quando se observa as perguntas 29 a 32, em que é questionado se a atividade permite interpretar, fazer inferências e juízos de valor, no meu entendimento assinalei NÃO, pois a questão está relacionada apenas em um nível léxico e não requer do aluno uma produção que envolva uma reflexão sobre o tema.

Na última parte da lista de verificação, será analisada a coerência entre o tipo de questão e a habilidade ensinada/avaliada.

VII) COERÊNCIA ENTRE O TIPO DE QUESTÃO E A HABILIDADE ENSINADA/AVALIADA (33)	Sim	Não	Não se aplica
33. A escolha do tipo de questão é coerente com a(s) habilidade(s) proposta(s) para a aprendizagem de língua inglesa no respectivo ano?	(X)	()	()

Na lista de verificação, essa parte se refere aos tipos de questões que compõem a atividade, de resposta aberta (dissertativa, oral) ou de resposta fechada (lacuna, combinação, falso e verdadeiro, múltipla escolha etc.) e se estão coerentes com a(s) habilidade(s) prevista(s) na BNCC. Na atividade analisada, há uma coerência com a habilidade selecionada, a EF06LI15, que se refere a produzir textos escritos

em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e contexto escolar. Assim, há uma coerência com a proposta final dessa atividade, que culmina na criação de um perfil em uma rede social, o *Twitter*. Dessa forma, o tipo de atividade analisada é composta por uma questão de resposta aberta (dissertativa), em que os alunos terão que produzir um perfil, ou seja, a questão cinco (criar um perfil).

Assim, esta seção da proposta procurou exemplificar como a lista de verificação pode ser usada pelo professor para elaborar e/ou selecionar atividades de ensino e de avaliação para o ensino de língua inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental.

RESUMINDO A PROPOSTA

Chegando ao final desta proposta, trago um resumo com os principais conceitos teórico-práticos que a embasaram e que culminou na elaboração da lista de verificação: um instrumento de autoavaliação, a fim de auxiliar você, professor, no momento de elaborar e/ou selecionar atividades, a fim de compor instrumentos de ensino e de avaliação. Espero que esta proposta possa ser útil e assim facilitar o seu trabalho.

Para a construção da lista de verificação, busquei respaldo na literatura sobre o letramento em avaliação (INBAR-LOURIE, 2008) e também sobre o letramento em avaliação no contexto de línguas (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). Em seguida, procurei autores que trabalham com a avaliação, as funções, as técnicas e os instrumentos avaliativos (FURTOSO, 2011; SILVA; FURTOSO, 2017; SILVEIRA; FURTOSO, 2017). Feito isso, procurei me informar sobre outros conceitos teóricos fundamentais para garantir um desempenho esperado em um instrumento de ensino e de avaliação, tais como os conceitos de confiabilidade, validade (SCARAMUCCI, 2004; 2009; 2011) e praticidade (GREEN, 2014).

Além do conhecimento macro que envolve letramento em avaliação, considero fundamental o professor ter um conhecimento micro, referente aos aspectos técnicos, para saber desenvolver suas atividades, mais especificamente para a elaboração de questões de resposta fechada, que possuem como característica paralelismo sintático e semântico e elaboração do enunciado com termos impessoais. (BRASIL, 2010). Esses aspectos técnicos fazem parte de todo o conhecimento teórico-prático.

Assim, tendo esse conhecimento e sabendo que a avaliação não serve para penalizar o aluno, o professor pode, de fato, estar mais preparado para ensinar e avaliar visando à aprendizagem do aluno. É preciso voltar no planejamento de ensino, verificar o eixo, habilidades e conteúdos a partir de documentos que orientam o ensino de língua inglesa na educação básica.

Pensando em auxiliar o professor no momento de elaborar e/ou selecionar uma atividade, criei a lista de verificação embasada em conceitos teórico-práticos, que poderão ajudar o professor a revisar atividades de ensino e de avaliação, sejam elas elaboradas pelo próprio professor, sejam elas selecionadas por ele.

A partir de uma adaptação de um instrumento de autoavaliação, geralmente voltado para os alunos, propus que a lista de verificação oriente o professor com vistas a buscar sempre a excelência no ensino. Com isso, o resultado esperado é uma prática mais consciente e embasada do professor, cujo impacto espera-se ser positivo na aprendizagem do aluno.

Para finalizar, registro que o instrumento aqui proposto também pode ser útil para ser usado em cursos de formação de professores, seja formação inicial, seja formação continuada.

REFERÊNCIAS

- BORK, Ana Valéria Bisetto. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa**: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.
- BOTELHO, João Carlos. Modelos de avaliação escolar e a formação de professores de línguas. **Porto das Letras**, Tocantins, v. 3, n. 1, p. 192-203, jan. 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4878>>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação a base. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- CHENG, Hisião Fang. A Comparison of multiple-choice and open-ended responses formats for the assessment of listening proficiency in English. **Foreign Language Annals**, Taiwan, v. 37, n. 4, p. 544-553, 2004. Disponível em: <<https://onlinelibrarywiley.ez78.periodicos.capes.gov.br/doi/epdf/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02421.x>>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340/en.php>>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Avaliação de proficiência em língua estrangeira: subsídios para a sala de aula. In: FERREIRA, C. C. et al. (org.). **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**: conjugação entre saberes e fazeres. Londrina: Eduel, 2012.
- _____. Avaliar Aprendizagem, Currículos e Programas: para que e para quem servem os resultados. In: X CICLO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. Congresso Internacional de Estudos da Linguagem, 3., 2019, Ponta Grossa. **Caderno de Resumos** [...]. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

_____. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online***. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103505>. Acesso em: 14 ago. 2020.

GREEN, Antony. Exploring language assessment and testing: language in action. In: CARTER, R; COOK, G. **Routledge Introductions to Applied Linguistics**. 2014.

HAYDT, Regina Célia. A avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: _____. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/38775761/curso-de-didatica-geral-regina-celia-c-haydt>. Acesso em: 14 ago. 2020.

HOFFMANN; J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/crm/pgl/diversos/avaliacao_mediadora.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on a language assessment courses. **Language Testing**, v.25, n 3, p. 385-402, 2008.

KIM, Sungho. **An analysis of teacher question types in inquiry-based classroom and traditional classroom settings**. 2015. 152 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Iowa, Iowa City, 2015. Disponível em: <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6317&context=etd>. Acesso em: 14 ago. 2020.

KOIZUMI, Rie; IN'NAMI, Yo. A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: focus on multiple-choice and open-ended formats. **Language Testing**, Toyohashi, Aichi, Japão, v. 26, n. 2, p. 219-244, 2009. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez78.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0265532208101006>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MARCHEZAN, Maria Tereza Nunes. Análise de provas elaboradas por professores de inglês da escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 143-162, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000200007. Acesso em: 14 ago. 2020.

_____. **Perfil de provas elaboradas por professores de Inglês na Escola pública fundamental**. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4415>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MONTEIRO; V. FRAGOSO; R. **Avaliação entre pares**. 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/100.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

MOUTINHO, G. M. F. **A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado no Ensino de Inglês) – Universidade do Porto. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64809/2/28308.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Avaliação docente em língua inglesa: uma proposta de ação. **Signum: estudos da linguagem**. Londrina, v. 14, n. 1. p. 475-501, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8538/9276>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: estudos e pesquisas**, Goiânia, v. 22, n. 1, ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, p. 30-48, 2009.

_____. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, p. 203-226, 2004.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Org). Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção Linguagens).

_____. Letramento em Avaliação (em Contexto de Línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: Clarissa Menezes Jordão (**A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**). Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARM ARENA**, v. 2, p.103-120, 2011.

SILVA, Carolina dos Santos da; FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Entre o papel do aluno e o professor de inglês: considerações sobre a formação em avaliação nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Vanessa Christina; SILVEIRA, Patrícia da (org.). **Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVEIRA, P; FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: revisão bibliográfica. In: SILVEIRA, Patrícia da; ARAUJO, Vanessa Christina (org.). **O ensino de línguas estrangeiras em discussão: da teoria à prática**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000214685>. Acesso em: 05 out. 2020>.

TOFFOLI, S.F.L. et al. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>>. Acesso em: 10 ago. 2020.