CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

SILVANA LÚCIA TEIXEIRA DE AVELAR

A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG

Belo Horizonte
2019

SILVANA LÚCIA TEIXEIRA DE AVELAR

A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG para a obtenção do grau de Doutor em Estudos de Linguagens.

Linha de Pesquisa: III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel de A. Bambirra

Belo Horizonte
2019

Avelar, Silvana Lúcia Teixeira de.
A948o A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG / Silvana Lúcia Teixeira de Avelar. - 2019.
211 f. : il.

Orientadora: Maria Raquel de Andrade Bambirra.
Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.
Bibliografia.

1. Avaliação formativa. 2. Feedback. 3. Língua estrangeira – estudo e ensino. 4. Multiletramentos. 5. Gêneros textuais. I. Bambirra, Maria Raquel de Andrade. II. Título.

CDD: 372.6521

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca - Campus I / CEFET-MG
Bibliotecária: Deiler Fraga Rabelo - CRB/6-2318

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagem, aprovada em 10 de dezembro de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra (CEFET/MG) - Orientadora

_____

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (UNICAMP)

_____

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG)

_____

Profa. Dra. Alcione Gonçalves (CEFET-MG)

_____

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)

Dedico este trabalho aos meus pais,

Sebastião e Maria de Lourdes.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra, pela orientação precisa e acolhedora, por ter acompanhado com dedicação o processo de elaboração desta tese. Agradeço a ela, também, pelo apoio, diálogo e aprendizado no trabalho colaborativo que desenvolvemos no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) desde 2011. Foi por meio da Profa. Raquel que conheci a abordagem de ensino de línguas estrangeiras via gêneros textuais, abrindo para mim novas perspectivas de pesquisa e de prática pedagógica.

Aos meus pais, Sebastião e Maria de Lourdes, por todo amor, afeto, acolhimento e aprendizado de sempre. Por me fazerem feliz na vida familiar cotidiana e simples. Também agradeço muito a eles por terem me ensinado a valorizar o estudo como um meio de realização pessoal e profissional.

À minha irmã Lilian, meu cunhado Marcelo, e meu sobrinho Caio, por fazerem minha vida mais alegre e por terem estado sempre ao meu lado em momentos tristes e difíceis pelos quais passei, pelo amor e amizade, por tudo.

Ao meu afilhado, Guilherme, pelo carinho.

A todos os meus familiares, em especial, às minhas tias Ana, Helena e Pete, e às minhas primas, Meire e Conceição, por todo incentivo e amizade.

Aos meus amigos, Sueli, Valéria Valente, Eliane Florentino, Sérgio, Cleiton, Solange e Sônia Aguilar, pela amizade, carinho, apoio e acolhimento. Pelos momentos descontraídos que me relaxaram e me ajudaram a enfrentar as dificuldades, o estresse e a ansiedade.

Ao Ulisses, pelo amor, amizade e carinho que compartilhamos no tempo em que ficamos juntos. Por ter me incentivado a cursar o doutorado.

À Ana Luiza e à Isadora, minhas enteadas, pelo carinho e amizade, pelos momentos especiais que vivemos juntas.

AO CEFET-MG e à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG), pelo incentivo e pelo suporte à formação do professor e à pesquisa na instituição.

Aos colegas do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC), por terem permitido que eu me dedicasse exclusivamente a esta pesquisa com a aprovação de minha licença capacitação.

Aos colegas da Coordenação de Línguas Estrangeiras (LESTRAN), em especial à colega Gláucia Moura (*in memorian*), pela troca de experiências, pela amizade e pelo apoio à minha pesquisa.

À Profa. Dra. Matilde Scaramucci, por ter me despertado o interesse na pesquisa sobre a avaliação formativa no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, e pelas palavras de confiança e de incentivo que sempre me motivaram a prosseguir meus estudos.

À Profa. Dra. Laura Miccoli e ao Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, pela leitura cuidadosa do projeto e pelas sugestões relevantes para a pesquisa.

À Profa. Dra. Laura Miccoli e à Profa. Dra. Eliane Marchetti, pelas críticas valiosas e desafiadoras na banca de qualificação. Sem essas críticas, não teria chegado ao resultado final desta tese.

À Profa. Dra. Reinildes Dias, pela amizade e pelo incentivo, pela disponibilidade para compartilhar seu conhecimento comigo e com tantos outros professores de línguas estrangeiras de escolas públicas.

Aos professores das disciplinas que cursei no POSLING-CEFET-MG, Profa. Dra. Ana Maria Nápoles Villela, Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho, Profa. Dra. Marta Passos, Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra, Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva e Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras, pelas oportunidades enriquecedoras de aprendizagem que muito contribuíram para minha formação acadêmica no decorrer do curso de doutorado.

Aos colegas do grupo de pesquisa NALET, por propiciarem momentos de aprendizagem conjunta nas discussões teóricas e pelas sugestões enriquecedoras que muito têm contribuído para minha pesquisa e prática pedagógica.

Às colegas e amigas Valéria Valente, Eliane Tavares e Eliane Marchetti, pelas inúmeras conversas sobre nossa prática pedagógica nas quais partilhávamos nossas experiências, pelo incentivo e pela confiança em meu trabalho.

Aos funcionários da secretaria do POSLING e à Pollyanna, secretária do DELTEC, pela atenção, receptividade e dedicação.

Às minhas professoras de pilates, Aline e Ana Paula, pelo carinho e profissionalismo. Sem elas, não teria conseguido enfrentar as tensões musculares e emocionais no decorrer do trabalho.

Aos meus colegas das aulas de pilates, Leo, Marquinhos e Sr. Antônio, pela amizade, descontração e incentivo.

À minha professora de francês, Elizabeth Côrrea, pela amizade e por ter revisado minha tradução de uma citação em francês que faz parte deste trabalho.

À Profa. Ciomara Ferreira Campos (*in memoriam*), à Profa. Anna Maria Parsons (*in memoriam*) que me ofereceram muitas oportunidades de aprender e de usar a língua inglesa quando cursei a graduação, por tudo que me ensinaram sobre linguística, tradução, terminologia, literatura, cultura e arte.

Na trajetória desses anos de estudos, outras pessoas também contribuíram de alguma forma para este trabalho. A todos com quem dialoguei e troquei informações, o meu muito obrigada.

Two roads diverged in a wood, and I -

I took the one less traveled by,

And that has made all the difference.

Robert Frost

RESUMO

O objetivo desta pesquisa aplicada, exploratória e bibliográfica é teorizar sobre a avaliação formativa e, como resultado, ampliar a fundamentação teórica para a operacionalização dessa avaliação na abordagem de ensino de línguas estrangeira (inglês) via gêneros textuais. Essa abordagem foi implementada nos cursos técnicos integrados de nível médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus I, em 2011. Desde então, é orientada por documentos oficiais da Educação brasileira (MINAS GERAIS, 2005; BRASIL, 2006, 2018) e fundamentada na pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012), na pedagogia reflexiva e no projeto *Learning by Design* (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), na pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney (COPE; KALANTZIS, 1993; MARTIN, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012) e na teoria sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2011; LANTOLF; THORNE, 2006). Nessa abordagem, o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (inglês) são desenvolvidos por meio da produção processual e colaborativa de textos orais e escritos em diversos gêneros significativos para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes. Durante o planejamento e a elaboração de diferentes rascunhos até a publicação da versão final, a avaliação formativa tem um papel essencial no aprimoramento da qualidade dos textos e na ampliação da agência dos estudantes ao avaliarem os próprios textos e os textos dos colegas. Entretanto, professor e estudantes têm demonstrado dificuldades de usarem *feedback* no trabalho colaborativo (BAMBIRRA; RACILAN; AVELAR, 2013). Ao invés de ser utilizado nas interações entre professor e estudantes e entre estudantes, durante o processo de construção dos textos, o *feedback* concentra-se na transmissão de informações unidirecionais do professor para os estudantes com foco no produto da aprendizagem. Consequentemente, a avaliação exerce pouca influência no desenvolvimento da aprendizagem. A fim de encontrar subsídios teóricos para compreender a razão dessa dificuldade e para descobrir maneiras de superá-la, desenvolvo uma teorização sobre a avaliação formativa e o *feedback* fundamentada principalmente nos estudos de Scriven (1966), Bloom (1968); Bloom, Hastings e Madaus (1971), Ramaprasad (1983), Sadler (1989, 2010, 2013), Wiliam e Leahy (2007) e Black e Wiliam (2012). As conclusões alcançadas são resumidas em três premissas que ampliam a fundamentação teórica para a operacionalização da avaliação formativa na abordagem: **(1)** a avaliação formativa coincide com o *feedback* e, por isso, pode ser chamada de 'avaliação formativa enquanto *feedback*'; **(2)** a 'avaliação formativa enquanto *feedback'* pode ser compreendida por meio de quatro dimensões que mostram inter-relações entre a avaliação e a aprendizagem: 'avaliação *da* aprendizagem', 'avaliação *para* a aprendizagem', 'avaliação *como* aprendizagem' e 'avaliação *no* diálogo colaborativo'; **(3)** três conceitos situam-se nas quatro dimensões e demonstram o caráter multifacetado da avaliação formativa, bem como diferentes possibilidades de processos avaliativos: conceito de 'avaliação formativa enquanto *feedback'*, conceito de 'avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante' e 'conceito de 'avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo'. A partir das premissas delineadas, apresento seis proposições a serem consideradas no *design* de práticas avaliativas para a produção colaborativa de textos de diferentes gêneros: **(1)** engajamento e pertencimento dos estudantes, **(2)** diálogos colaborativos com *feedback* recursivo, **(3)** entrelaçamento de processos de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015), **(4)** integração entre as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos, **(5)** uso das tecnologias digitais, **(6)** estudos para a identificação de parâmetros de

qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação. Para concluir esta pesquisa, resumo suas contribuições e aponto suas implicações para pesquisas futuras.

Palavras-chave: avaliação formativa, *feedback*, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolvimento de multiletramentos, gêneros textuais.

ABSTRACT

This is an applied, exploratory and bibliographical study. It is aimed at theorizing about formative assessment and, as a result, enlarge the theoretical foundations for its operationalization in the approach for teaching foreign language (English) via textual genres. This approach was implemented in high school integrated technical courses at Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) - Campus I in 2011. Since then, it is guided by Brazilian Education official documents (MINAS GERAIS, 2005; BRASIL, 2006, 2018) and based on the pedagogy of multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012), on the reflexive pedagogy and on the *Learning by Design* project (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), on the Sydney school genre-centred pedagogy (COPE; KALANTZIS, 1993; MARTIN, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012) and on the sociocultural theory of learning (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006). In this approach, foreign language (English) teaching and learning occurs by means of collaborative processes of oral and written text production in different genres, which are meaningful to the students' private, academic and professional life. In a text production - planning and elaboration of different drafts until the final version publishing - formative assessment has an essential role in improving the quality of the drafts and in enhancing students' agencies as they assess their own as well as their classmates' texts. However, teachers and students have demonstrated the difficulty of using feedback in collaborative work (BAMBIRRA; RACILAN; AVELAR, 2013). Instead of being used in teacher-student and in student-student interactions along the text construction process, feedback has emphasized the unidirectional information transmission from teacher to students focused on learning products. Consequently, assessment has had little influence in learning development. In order to find theoretical subsides to understand the reasons for this difficulty and also to discover ways to overcome it, I theorize about formative assessment and feedback based mainly on studies by Scriven (1966), Bloom (1968); Bloom, Hastings and Madaus (1971), Ramaprasad (1983), Sadler (1989, 2010, 2013), Wiliam and Leahy (2007) and Black and Wiliam (2012). The achieved conclusions are summarised in three premises that can enlarge the theoretical bases for the operationalization of formative assessment in the approach: **(1)** formative assessment coincides with *feedback* and, therefore, it can be named 'formative assessment as feedback'; **(2)** 'formative assessment as feedback' can be understood by means of four dimensions that demonstrate interrelations between assessment and learning: 'assessment *of* learning', 'assessment *for* learning', 'assessment *as* learning' and 'assessment *in* collaborative dialogue'; **(3)** three concepts, which can be situated in the four dimensions, demonstrate the multifaceted character of formative assessment and different possibilities of assessment processes: concept of 'formative assessment as feedback', concept of 'formative assessment as feedback centred in the student' and concept of 'formative assessment as recursive feedback'. According to these three premises, six propositions were presented for the *design* of assessment practices for collaborative text production in different genres: **(1)** students' engagement and belonging, **(2)** collaborative dialogue and recursive feedback, **(3)** intertwining of knowledge processes and development of metacognitive and cognitive capacities (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015), **(4)** integration of oral and written skills by means of multiple literacies development, **(5)** use of digital technologies, **(6)** studies for identifying quality parameters and

for creating assessment criteria and instruments. I conclude this study summarizing its contributions and pointing out its implications for future studies.

Key words: formative assessment, feedback, foreign language teaching and learning, multiliteracies development, textual genres

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Processo de avaliação formativa enquanto *feedback* 98

Diagrama 2 - Uso da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG 98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Atividades de produção escrita	49
Quadro 2	-	A abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG	52
Quadro 3	-	Cinco estratégias-chave para regulação da aprendizagem	111
Quadro 4	-	Modelo cognitivo para atividades formativas	115
Quadro 5		Resumo das proposições para o *design* e para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página de arquivos em *upload* no ambiente do *English Forum* 57

Figura 2 - *Checklist* para a produção de textos no gênero ‘perfil pessoal’ 59

Figura 3 - Ciclo de ensino e de aprendizagem planejado para a produção de textos no gênero ‘perfil pessoal’ 61

Figura 4 Mapa conceitual do Capítulo 88

Figura 5 - Conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* 96

Figura 6 - Conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante 106

Figura 7 - Processo de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante 107

Figura 8 - Conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo 120

Figura 9 - Processo de avaliação formativa enquanto *feedback* no diálogo colaborativo do conhecimento 121

Figura 10 - Inter-relação entre as dimensões da avaliação formativa enquanto *feedback* 124

Figura 11 Ciclo de ensino e de aprendizagem planejado para a produção de textos no gênero ‘pôster acadêmico’ 142

Figura 12 - *Checklist* para a produção de textos no gênero ‘pôster acadêmico’ 150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio
CEFET-MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-OP	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto
CELPE-BRAS	-	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
IFMG	-	Instituto Federal de Minas Gerais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM+	-	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Introdução **18**
A avaliação formativa como objeto de estudo 18
Documentos oficiais e bases teóricas que orientam a abordagem 19
O problema de pesquisa 32
Objetivos 36
Perguntas de pesquisa 36
Metodologia 37
Organização da tese 38

Capítulo I - A abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG **39**
1.1 Introdução 39
1.2 O ambiente escolar de ensino e de aprendizagem de língua inglesa 39
1.3 Minha prática como professora e coordenadora de área 41
1.4 A implantação da abordagem 52
1.5 A operacionalização da abordagem 55
1.6 Êxitos e dificuldades na operacionalização da abordagem 70
1.7 Lacunas da avaliação formativa na abordagem 76

Capítulo II – Teorização sobre a avaliação formativa **79**
2.1 Introdução 79
2.2 Mapa conceitual do capítulo 88
2.3 Conceito vigente de avaliação formativa 88
2.4 Conceito de *feedback* em teorias da avaliação formativa 93
2.5 Compreensão da avaliação formativa enquanto *feedback*: a avaliação *da* aprendizagem e a avaliação *para* a aprendizagem 95
2.6 Compreensão da avaliação formativa enquanto *feedback* em outras dimensões: a avaliação *como* aprendizagem e a avaliação *no* diálogo colaborativo 99
2.7 Sistematização das dimensões da avaliação formativa enquanto *feedback* 122

Capítulo III - Proposições para a operacionalização da avaliação formativa **131**
3.1 Introdução 131
3.2 Dificuldades na operacionalização da avaliação formativa 132
3.3 Relato de experiência: a produção colaborativa de pôsteres acadêmicos 141
3.4 Proposições para o *design* e para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* 151
3.4.1 Engajamento e pertencimento dos estudantes 153
3.4.2 Diálogos colaborativos com *feedback* recursivo 154
3.4.3 Entrelaçamento de processos de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas 155
3.4.4 Integração das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos 156
3.4.5 Uso das tecnologias digitais 158
3.4.6 Estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação 159

Considerações Finais **161**

Referências **168**

Anexos **179**

Introdução

A avaliação formativa como objeto de estudo

Escolhi a avaliação formativa como objeto de estudo no curso de mestrado defendido em 2001 pela UNICAMP. Os trabalhos de Scaramucci (1993, 1997, 1998), Hoffman (1991, 1998), Sarmento (1997), Luckesi (1996) e Alderson (1986) muito me influenciaram nessa escolha. Com eles, compartilho a ideia de que a avaliação com fins meramente classificatórios, de aprovação e recuperação, pode ser substituída por outras práticas avaliativas que auxiliem os estudantes no processo de aprendizagem.

No curso de mestrado, desenvolvi uma pesquisa-ação, de base etnográfica (AVELAR, 2001). Implementei uma proposta de avaliação e analisei o seu efeito na percepção do professor e dos estudantes sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa pesquisa, fui professora e pesquisadora. Coletei os dados em uma turma de um curso técnico de nível médio para a qual eu lecionava língua inglesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP), atual Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Preto (IFMG- OP).

A potencialidade reflexiva da avaliação veio à tona no decorrer da pesquisa. Eu, a professora, confrontei-me com minhas crenças e dificuldades. Já os estudantes expressaram seus (des)contentamentos, apontaram (in)eficiências do currículo e questionaram a maneira como eram avaliados. Conclui que estes são tradicionalmente silenciados na prática pedagógica, mas, quando assumem o papel de coavaliadores, expressam-se criticamente e muito podem contribuir para a adequação e a eficácia de processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Depois de um longo período após o mestrado, em que continuei trabalhando como professora de língua inglesa, inicialmente no contexto do IFMG-OP e, desde 2006, no contexto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus I, em Belo Horizonte, motivei-me a retomar a pesquisa sobre a avaliação formativa ao participar da implantação da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais. Desde 2011, essa abordagem norteia a prática pedagógica dos professores de inglês dos cursos técnicos integrados de nível médio do CEFET-MG (Campus I).

A abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais ancora-se na concepção de língua como ação social, de linguagem como gênero e de ensino e aprendizagem como produção colaborativa de conhecimento. Tais perspectivas, que têm as raízes teóricas na Semiótica Social[1], coadunam com a proposta de ensino de línguas via gêneros textuais da Escola de Sidney. Desde seu surgimento, essa proposta australiana engloba o letramento em inglês como língua materna e estrangeira.

Com o uso da abordagem no contexto do CEFET-MG, objetiva-se a aprendizagem da língua inglesa por meio da produção processual e colaborativa de textos orais e escritos de diversos gêneros significativos para a formação pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes. As produções textuais envolvem o desenvolvimento de letramentos múltiplos (linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial, crítico, digital *etc*.) e de capacidades cognitivas e metacognitivas (analisar, sintetizar, deduzir, argumentar, avaliar *etc*.), além do uso integrado de habilidades de compreensão e de produção oral e escrita (ouvir, falar, ler e escrever). A elaboração de diferentes versões de um texto até a publicação da versão final, por meio do trabalho colaborativo entre o professor e os estudantes e entre os estudantes, tem apontado o papel fundamental da avaliação formativa na operacionalização da abordagem. Percebe-se que o uso (in)eficiente do *feedback* influencia a agência[2] dos estudantes no desenvolvimento da própria aprendizagem bem como a qualidade final dos textos produzidos.

Documentos oficiais e bases teóricas que orientam a abordagem

O uso da abordagem[3] de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais é orientado por três documentos brasileiros oficiais da Educação: as Orientações

---

[1] O termo ‘Semiótica Social’ é originário da obra de Halliday (1978). Bawarshi e Reiff (2013) explicam que Halliday (1978) considera a linguagem uma forma de socialização dos indivíduos. Ao fazerem parte de uma cultura, eles participam de uma ‘rede de sentidos’ ou ‘semiótica social’. Essa rede é um sistema semântico-discursivo que constitui o ‘potencial de sentido’ de uma cultura.

[2] Agência humana é uma “capacidade mediada para agir” (LANTOLF; THORNE, 2006: 234) que é (im)possibilitada, de um lado, por fatores ideológicos, culturais, sociais, institucionais e, de outro lado, por interações dinâmicas e particulares que ocorrem em determinado momento. Agência não é uma propriedade individual, mas uma relação entre o indivíduo, os outros e a sociedade em geral que é coconstruída e renegociada continuamente (LANTOLF; THORNE, 2006).

[3] Segundo Almeida Filho (1993, p. 13), “abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua”. Uma abordagem orienta decisões

Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), a Base Nacional Comum Curricular- Ensino médio - BNCC (BRASIL, 2018) e a Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais - Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2005).

A abordagem é fundamentada nas seguintes bases teóricas: a pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012), a pedagogia reflexiva e o projeto *Learning by Design* (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), a pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney (COPE; KALANTZIS, 1993; MARTIN, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012), e a teoria sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2011; LANTOLF; THORNE, 2006).

As OCEM (BRASIL, 2006) esclarecem o papel das disciplinas de línguas estrangeiras na formação educacional dos estudantes de nível médio no Brasil. Propõe-se o ensino de um idioma juntamente com o desenvolvimento do senso de cidadania. Para isso, a formação da consciência social e do pensamento crítico dos estudantes coadunam com uma concepção heterogênea de linguagem. Levam-se em conta fatores sociais, culturais, históricos, políticos e ideológicos que influenciam o uso de uma língua estrangeira em diversos contextos locais e globais.

Recomenda-se, nas OCEM (BRASIL, 2006), o desenvolvimento de letramentos múltiplos (linguístico, visual, auditivo, crítico, digital *etc.*) no ensino de línguas estrangeiras como um meio de se promover a inclusão e a mobilidade social. Entende-se que os estudantes, ao saberem utilizar outro(s) idioma(s) apropriadamente em diferentes esferas da vida social, podem ter maiores oportunidades profissionais e, assim, conseguirem uma qualidade melhor de vida. Desse modo, o desenvolvimento dos letramentos une o ato de se comunicar em uma língua estrangeira com o exercício da cidadania e com a valorização da diversidade social, cultural e linguística. Essa diversidade abrange a multimodalidade. Os avanços tecnológicos, as mídias digitais e a *internet* têm ampliado as possibilidades de comunicação no mundo atual, uma vez que oferecem recursos sofisticados para a produção e a publicação de textos multimodais. Diferentes modos de representação de linguagem (o linguístico, o visual, o sonoro, o

e ações na prática pedagógica, como o planejamento de unidades didáticas, de produções ou de seleções de materiais didáticos e de avaliações.

gestual, o espacial *etc.*), assim definidos por Kress e Van Leeuwen (2006), concorrem na produção de sentidos em diferentes contextos sociodiscursivos.

Assim, a língua em uso distancia-se do ensino de um idioma centrado na forma (gramática, vocabulário e pronúncia) e no uso das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) como práticas comunicativas isoladas. Pensar o ensino de uma língua estrangeira enquanto ação social implica a integração entre leitura, comunicação oral e prática da escrita para que os estudantes compreendam e utilizem outros modos de produção de sentidos além do linguístico (BRASIL, 2006). Os aspectos gramaticais são contextualizados para se perceber a relação entre o uso das formas linguísticas e os propósitos comunicativos dos textos.

Na BNCC (BRASIL, 2018), há orientações sucintas para o ensino obrigatório de língua inglesa no nível médio. Sugere-se o uso do idioma inglês como um meio de integração e de compartilhamento de saberes entre diferentes culturas. Recomenda-se que os estudantes ampliem suas capacidades discursivas e reflexivas em diferentes áreas do conhecimento ao usarem a língua inglesa para pesquisarem assuntos diversos, obterem informações, apresentarem ideias, exporem valores e lidarem com opiniões divergentes. Espera-se que, ao aprenderem a usar a língua inglesa para comunicação internacional, os estudantes expandam suas perspectivas de participação em diferentes práticas de linguagem na vida privada, social e profissional.

Ademais, na BNCC (2018), enfatiza-se que o ensino de língua inglesa deve favorecer o desenvolvimento dos letramentos, envolvendo aspectos multissemióticos (verbal, visual, corporal, audiovisual *etc*.) e culturais, bem como a construção da consciência reflexiva e crítica dos estudantes para compreenderem o mundo em que vivem.

Na Proposta Curricular de Língua Estrangeira - Ensino Médio - do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005), baseada na abordagem comunicativa, enfatiza-se o uso da língua inglesa na sala de aula em circunstâncias realistas[4] de comunicação. Para tal, sugere-se que os módulos de ensino combinem cinco temas de conteúdo (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e conhecimento léxico-sistêmico) com assuntos relevantes que contemplem os temas transversais (meio

[4] Circunstâncias realistas são aquelas criadas e utilizadas na prática pedagógica para simularem a realidade e contextualizarem o uso de uma língua estrangeira.

ambiente, ética, pluralidade cultural, valores, entretenimento *etc.*) e com gêneros textuais diversificados (reportagem, resenha, biografia, pôster, entrevista, instruções, relato de experiências *etc.*) de interesse dos estudantes e de relevância para a sociedade contemporânea.

A produção escrita figura como um processo recursivo de colaboração entre o professor e os estudantes na Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2005). Nele ocorrem a geração de ideias, o planejamento da produção, múltiplos rascunhos, reescrita, edição final e publicação. Propõe-se que, ao criarem um texto, os estudantes estejam cientes das condições de produção (a que gênero pertence, o contexto social no qual se insere, o público-alvo, o ponto de vista sobre o qual se escreve, a função social, o suporte, o local e tempo de publicação).

Na Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2005), baseando-se nos estudos de Marcuschi (2002), os gêneros são considerados realizações linguísticas localizadas em diferentes práticas sociodiscursivas ou domínios discursivos (discurso acadêmico, jornalístico, publicitário, literário, religioso *etc.*). Os tipos textuais (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção) são sequências linguísticas que ocorrem no interior dos gêneros e as articulações textuais (comparação-contraste, enumeração, causa-consequência *etc.*) são usadas para compor essas sequências.

Os preceitos das OCEM (BRASIL, 2006), da BNCC (2018) e da Proposta Curricular (MINAS GERAIS, 2005) dialogam com a pedagogia dos multiletramentos. Essa pedagogia revela a concepção de língua enquanto prática social e a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimento no mundo contemporâneo (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2015; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012). Segundo essa pedagogia, a compreensão e o uso competente de diferentes formas de representação de linguagem possibilitam que os indivíduos se comuniquem efetivamente e transitem por diferentes contextos sociais e culturais, percebendo criticamente o mundo ao seu redor, transformando-o e promovendo maior igualdade e bem-estar social.

O argumento dos "multiletramentos", termo cunhado pelo *The New London Group* em 1996[5] (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000,

[5] O *The New London Group* foi composto por um grupo de pesquisadores. Entre eles: Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels dos Estados Unidos; Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata da Austrália; Gunther Kress e Norman Fairclough do Reino Unido. Eles se reuniram, em

2009, 2015; KALANTZIS; COPE, 2008), é sustentado por três componentes- o *porquê*, o *quê* e o *como* dos multiletramentos - que orientam a elaboração de currículos e o *design* de práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos letramentos.

O *porquê* dos multiletramentos diz respeito às demandas por mudanças na formação educacional e profissional dos estudantes. No mundo contemporâneo, a globalização, as mídias digitais e o avanço tecnológico provocaram novas configurações de cidadania, de trabalho e de vida privada que interferem diretamente no uso da linguagem, na produção de conhecimento, nas relações interpessoais e na expressão de identidades.

O *quê* dos multiletramentos refere-se à diversidade sociocultural, ao pluralismo linguístico e à multimodalidade. No mundo globalizado, a produção de conhecimento requer que diferenças sejam compreendidas na negociação de sentidos de um contexto para outro (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). Para isso, outras formas de linguagem devem ser estudadas juntamente com a padrão. Com o avanço das tecnologias digitais, a variedade de modos de representação e de comunicação de sentidos também precisa ser considerada na interação entre o modo linguístico, privilegiado na educação formal, e outros modos (visual, sonoro, gestual, oral, espacial). Em diferentes ambientes profissionais e acadêmicos, reais e virtuais, exige-se a comunicação efetiva tanto na língua materna quanto em outras línguas.

O *como* dos multiletramentos relaciona-se ao *design* da prática pedagógica, ou seja, ao planejamento e à elaboração de atividades didáticas que possibilitem ao estudante desenvolver os letramentos e agir na busca, troca e produção de conhecimento, tendo em vista sua imersão no mundo digital com fins de entretenimento, de trabalho e de aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2005).

Atualmente, os indivíduos precisam "navegar pelos letramentos"[6] (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 3). Para tal, a pedagogia dos multiletramentos pressupõe que '*old basics*', práticas de ensino e de aprendizagem inadequadas para atenderem às demandas da sociedade atual, precisam ser substituídas e suplementadas por *'new basics'*, práticas de ensino e de aprendizagem relevantes e inclusivas para a comunicação e a representação

1994, na cidade de New London, Estados Unidos e, por isso, denominaram-se *The New London Group*. O objetivo principal do grupo foi discutir o futuro da pedagogia dos letramentos no mundo contemporâneo. Em 1996, o grupo publicou um manifesto no qual apresentaram o termo 'multiletramentos' (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000).

[6] No original "navigate literacies". (Tradução minha).

de sentidos na contemporaneidade (KALANTZIS; COPE, 2008, 2012). Ações educacionais, consideradas '*old basics*', incluem o foco no letramento escrito, na correção gramatical e ortográfica, na acurácia da pronúncia e em textos na língua padrão. As ações educacionais consideradas '*new basics*', por sua vez, enfatizam os letramentos múltiplos, diferentes mídias, linguagens diversas, língua em uso, e variações na comunicação de acordo com o contexto sociocultural.

A pedagogia dos multiletramentos é abarcada pela pedagogia reflexiva (COPE; KALANTZIS, 2015). Esta é definida como uma pedagogia da comunicação e representação do conhecimento para todas as disciplinas escolares (COPE; KALANTZIS, 2015) e é caracterizada pelo desenvolvimento colaborativo de processos entrelaçados de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 61; COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17). São eles: **(1)** "experienciar o conhecido e o novo", **(2)** "conceituar (nomear e teorizar)", **(3)** "analisar funcional e criticamente" e **(4)** "aplicar apropriada e criativamente"[7]. Tais processos visam à externalização de pensamentos em ações, à reflexão e à autoconsciência dos estudantes sobre o agir para conhecer (COPE; KALANTZIS, 2015). Além disso, são orientações epistemológicas para a elaboração, seleção, classificação e sequência de atividades didáticas no *design* de uma prática pedagógica.

Ao **experienciarem o conhecido e o novo**, os estudantes transformam seu conhecimento tácito sobre o mundo em conhecimento explícito e estruturado. Eles utilizam o conhecimento prévio para adquirirem novos saberes, desenvolvem a autorreflexão e a consciência metacognitiva ao levantarem dados e ao observarem cuidadosamente evidências e fatos.

Ao **conceituarem (nomearem e teorizarem)** um objeto de estudo, os estudantes desenvolvem a capacidade de abstração e de generalização de termos e de conceitos ao categorizarem, sistematizarem, sintetizarem e esquematizarem o que estão investigando. Eles se familiarizam com o discurso acadêmico, técnico e profissional.

Ao **analisarem** um objeto de estudo **funcional e criticamente**, os estudantes o contextualizam social e culturalmente. Eles examinam relações de causa e efeito e inter-relações entre elementos, identificam pontos de vista e intenções, interpretam

[7] No original: *experiencing the new and the known*, *conceptualizing by naming and with theory*, *analyzing functionally and critically*, *applying appropriately and creatively*. (Tradução minha).

perspectivas e ações, fazem inferências e deduções, levantam hipóteses e probabilidades, explicam ideias e conclusões e avaliam ações e resultados.

Ao **aplicarem** saberes **apropriada e criticamente**, os estudantes empregam conhecimentos e capacidades em contextos familiares e desconhecidos, transformando o conhecido em novos sentidos e situações. Os estudantes executam planos que trazem à tona seus interesses, experiências, aspirações, originalidades imaginativas e divergências criativas. Eles (re)criam conhecimento, inovam ao explorarem diferentes possibilidades e, assim, intervêm no mundo natural e social.

Nos quatro processos de conhecimento, capacidades consideradas essenciais para o mundo atual do trabalho são desenvolvidas, tais como saber acessar, escolher e analisar informações, pensar criticamente, tomar iniciativa, resolver problemas, trabalhar colaborativamente, executar diferentes tarefas, adaptar-se a constantes mudanças, usar a criatividade, exercer a curiosidade e saber avaliar o próprio desempenho e o dos outros (COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2009; KALANTZIS, COPE, 2008, 2010, 2012; WAGNER, 2014).

A pedagogia reflexiva é um paradigma de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2015, 2017). Ao ser comparada a um outro paradigma, a pedagogia didática, ou pedagogia tradicional (COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), mudanças substanciais na forma de se conceber processos de ensino e de aprendizagem vêm à tona.

Na pedagogia didática, predominam as seguintes características: **(1)** interações nas quais o professor exerce a função de transmissor de conhecimento e os estudantes de recebedores desse conhecimento; **(2)** o foco na cognição e no uso da memória de longo prazo, com ênfase na quantidade de conteúdo memorizado e avaliado em provas somativas; **(3)** a ênfase em processos epistêmicos voltados para a repetição do conteúdo ensinado em cada disciplina escolar, como lembrar fatos, aplicar definições adequadamente, deduzir respostas por meio da aplicação de teorias.

Na pedagogia reflexiva, por sua vez, pressupõe-se o equilíbrio entre a agência do professor e a dos estudantes, pois o desenvolvimento dos processos de conhecimento ocorre em interações entre o professor e os estudantes e entre os estudantes, em movimentos recursivos. Nessas interações, diferentes meios são utilizados (livros didáticos, dicionários, mídias, *internet etc*.) na construção social do conhecimento. Como o acesso à informação pelos dispositivos digitais é ubíquo, a memória de longo prazo

deixa de ser priorizada e passa a ser considerada uma consequência do engajamento profundo dos estudantes na realização de ações epistêmicas. Assim, o foco da aprendizagem muda do cognitivo para o social, pois o que prevalece não é o que um indivíduo sabe, mas como ele consegue criar o conhecimento colaborativamente e lidar com as informações disponíveis, discernindo criticamente o que é relevante ou não. O conhecimento passa a ser construído de forma dinâmica e envolvente. Além de lembrarem fatos, aplicarem definições e deduzirem respostas, os estudantes precisam, por exemplo, analisar fatos e opiniões, expressar suas ideias, posicionar-se criticamente e avaliar ações e resultados.

A classificação, a escolha e a elaboração de atividades didáticas de acordo com os processos de conhecimento compõem o projeto *Learning by design* (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015). No *design* de currículos e de atividades didáticas, que é o fazer pedagógico, dois aspectos essenciais para a aprendizagem devem ser levados em conta, segundo Kalantzis e Cope (2005): o pertencimento e a transformação. Nas palavras desses autores, temos que

> o pertencimento ocorre no engajamento entre a aprendizagem formal e o mundo experiencial dos estudantes (vida no mundo). O engajamento bem-sucedido deve reconhecer diferenças e considerar ativamente as identidades diversas dos estudantes. A transformação ocorre quando o engajamento dos estudantes é tal que amplia seus horizontes de conhecimento e de capacidades. A abordagem do *Learning by Design* procura identificar os tipos de ambientes educacionais nos quais essas condições de aprendizagem são atendidas" (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 30)[8].

Nesse contexto, *design* diz respeito à criação, à ação e à transformação que envolve processos fluidos e dinâmicos de agenciamento (COPE; KALANTZIS, 2011) do professor e dos estudantes tanto na concepção quanto na realização da prática pedagógica. As ações e a autoconsciência do professor e dos estudantes, em diferentes níveis de agência, influenciam a maneira como as experiências de aprendizagem são construídas e vivenciadas.

[8] Do original: "Belonging occurs where formal learning engages with the learners' experiencial world (lifeworld). Successful engagement must recognise difference and actively take account of the diverse identities of learners. Transformation occurs when a learner's engagement is such that it broadens their horizons of knowledge and capability. The *Learning by Design* approach seeks to identify the kinds of educational environments in which these conditions of learning are met" (Tradução minha).

A ampliação da agência dos estudantes e o equilíbrio entre os agenciamentos do professor e dos estudantes na prática pedagógica dependem da agência do professor. De acordo com Kalantzis e Cope (2010), na Educação do século XXI, este precisa: **(1)** assumir o controle de sua vida profissional, planejando e elaborando experiências de aprendizagem para os estudantes; **(2)** propiciar espaços para os estudantes assumirem responsabilidades pela própria aprendizagem; **(3)** saber diferenciar autoridade de autoritarismo; **(4)** utilizar plataformas digitais e mídias sociais *online* confortavelmente; **(5)** possuir uma nova identidade profissional como documentador *online*, deixando de ser apenas um expositor de conteúdos; **(6)** colaborar com o suporte e com o compartilhamento profissional ao documentar as melhores práticas em bancos de dados; **(7)** valorizar as identidades dos estudantes e a criação colaborativa do conhecimento; **(8)** propiciar o engajamento dos estudantes em ambientes de aprendizagem multifacetados e com atividades simultâneas; **(9)** diferenciar a instrução de acordo com a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes; **(10)** assumir o papel de líder na produção colaborativa do conhecimento; **(11)** criar e implementar avaliações formativas; e **(12)** elaborar e aplicar protocolos de avaliação para verificar a eficiência dos programas e das pedagogias.

A pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney (COPE; KALANTZIS, 1993) pode ser considerada parte da pedagogia dos multiletramentos e, por conseguinte, da pedagogia reflexiva. É também denominada abordagem baseada em gêneros para os letramentos (COPE; KALANTZIS, 1993) ou pedagogia funcional dos letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). Constitui-se em uma abordagem sistêmico-funcional[9] (HALLIDAY; HASAN, 1989) via gêneros textuais, influenciada pela obra de Halliday (1978), que propõe a conscientização dos estudantes sobre a relação entre os textos e seus propósitos sociais. Desse modo, a sistematização das características dos gêneros demonstra como eles se materializam nos textos (MARTIN, 2009).

Os pesquisadores do *New London Group*, em especial J. R. Martin, Francis Christie, Gunther Kress, Bill Cope, Mary Kalantzis e Joan Rothery, que participaram da elaboração da pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney, concordam que o "gênero é

[9] A linguística sistêmico-funcional pressupõe que a estrutura linguística relaciona-se integralmente à função social e ao contexto. Desse modo, o "funcional" refere-se ao uso da linguagem em contextos específicos e o "sistêmico" diz respeito à estrutura ou à organização da linguagem que é usada naqueles contextos.

uma categoria que descreve a relação entre a finalidade social do texto e a estrutura linguística[10]" (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 2) que a viabiliza.

Os gêneros, como explicam Cope e Kalantzis (1993), são criados socialmente e os textos individualmente. Os gêneros são culturais, existem no 'contexto de cultura' (HALLIDAY; HASAN, 1989). Os textos possuem usos específicos e são situados na língua, realizados no 'contexto de situação' (HALLIDAY; HASAN, 1989) em que ocorrem. Os textos são tipificados pelos gêneros que, por sua vez, são construídos por modelos de interação em contextos sociais específicos. A previsibilidade dos formatos de textos e o conhecimento social dos gêneros possibilitam a comunicação. Entretanto, os gêneros não são estruturas fechadas. Eles podem variar e mudar, mas suas características essenciais permitem que sejam identificados e utilizados.

Na Austrália, no final da década de 1970, a pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney foi implementada primeiramente por Halliday e associados, para orientar o ensino da língua inglesa para imigrantes em processo de assentamento no país. Mais tarde, dado o seu sucesso, essa pedagogia passou também a ser usada nas escolas regulares da Austrália (COPE; KALANTZIS, 1993). Como pressuposto fundamental dessa pedagogia, o ensino crítico de gêneros significativos do universo escolar e profissional, como parte do desenvolvimento dos letramentos, visa à ampliação da participação dos estudantes na sociedade, pois terão maiores chances de conseguirem melhores oportunidades de ascensão no mercado de trabalho.

Essa pedagogia é conhecida pela influência pedagógica do ciclo de ensino e de aprendizagem (*teaching-learning cycle*) para a produção de textos de diferentes gêneros (MACKEN ET AL, 1989 apud COPE; KALANTZIS, 1993; MARTIN, 2009). Esse ciclo é usado para orientar processos de produção textual com foco no gênero. É composto por três estágios: (**1)** "desconstrução", (**2)** "construção conjunta" e (**3)** "construção independente"[11] (MARTIN, 2009, p. 16).

No primeiro estágio, ocorre a familiarização com as características do gênero escolhido para a produção textual. Os estudantes entram em contato com vários textos representativos desse gênero e com o tema a ser trabalhado. Identificam o contexto, a

[10] No original: "genre is a category that describes the relation of the social purpose of text to language structure" (Tradução minha).

[11] Do original: "*deconstruction*, *joint construction, independent construction"* (Tradução minha).

função social do texto (suas condições de produção: *porque*, *para que*, *para quem*, *onde* e *quando* foi publicado) e os principais elementos definidores do gênero. Analisam a maneira como a informação é organizada (estrutura esquemática, movimentos retóricos, formato e elementos léxico-gramaticais característicos).

No segundo estágio, os estudantes participam da produção conjunta de um texto do gênero escolhido. Juntamente com o professor, pesquisam sobre o tema, discutem suas descobertas, elaboram esquemas do texto a ser produzido e, em seguida, produzem o texto.

No terceiro estágio, os estudantes criam uma versão do gênero de forma independente. Pesquisam sobre o tema, fazem esquemas, rascunham o texto, trocam ideias, avaliam e revisam diferentes versões e publicam a versão final.

O agir e o refletir para aprender, ao se experienciar diversos processos epistêmicos, pressupostos da pedagogia reflexiva (COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), a criação e a negociação de sentidos em diversos contextos socioculturais, evidenciadas na pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; BRASIL, 2006, 2018; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012), e a construção colaborativa de conhecimento por meio da produção de textos de diferentes gêneros (COPE; KALANTZIS, 1993, MARTIN, 2009; MINAS GERAIS, 2005; KALANTIZ; COPE, 2012) têm em comum a percepção de que a aprendizagem acontece nas interações sociais, como defende a teoria sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2011; LANTOLF; THORNE, 2006).

A teoria sociocultural da aprendizagem considera o papel central das relações sociais na organização do pensamento humano (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2011; LANTOLF; THORNE, 2006). De acordo com essa teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da mente humana, a aprendizagem acontece na interação entre os aspectos psicológicos individuais e os contextos sociais e culturais nos quais uma pessoa se insere. A língua(gem) é um dos artefatos usados pelo ser humano para interagir com os outros, os objetos e o mundo. Tanto no pensamento quanto na ação, a língua(gem) media, regula e internaliza a aprendizagem. A língua(gem) é, ao mesmo tempo, artefato e conhecimento adquirido.

O conceito central da teoria sociocultural é a mediação (LANTOLF, 2000). A relação entre as pessoas e o mundo é direta ou indireta (mediada). A relação direta

abrange a atenção, o reflexo e a memória involuntários. A relação indireta distingue os humanos de outros animais e compreende o uso de meios auxiliares, ou artefatos, que podem ser físicos (livros, tecnologia, brinquedos *etc*.) ou simbólicos (linguagem, música, números *etc*.). Esses artefatos são culturais e históricos.

Nem todos artefatos prestam-se à mediação. Além disso, eles não existem para estabelecer nossas interações com o mundo. Eles têm a potencialidade de se transformarem em uma ferramenta de mediação. Antes disso, oferecem somente possibilidades (*affordances*) ou restrições (*constraints*) aos indivíduos (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011).

Um argumento fundamental de Vygotsky é que as funções mentais superiores são desenvolvidas no uso dos artefatos como mediação entre os seres humanos e o mundo. A participação do indivíduo em atividades culturais (produção industrial, educação escolar, brincadeiras *etc*.), os conceitos culturais (identidade, família, tempo, lei, religião, letramento *etc*.) e os artefatos interagem com fenômenos psicológicos de forma complexa, plástica e dinâmica (LANTOLF; THORNE, 2006). No processo de mediação e de organização do pensamento, funções mentais superiores vão sendo formadas, como a atenção voluntária, a memória intencional, o pensamento lógico, o planejamento de ações, a resolução de problemas, a análise de consequências de uma decisão, a avaliação da eficiência dessas funções *etc*. Essas funções relacionam-se às capacidades de um indivíduo gerenciar a própria aprendizagem (LANTOLF, 2000).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é uma metáfora usada na teoria sociocultural para descrever "o local onde as formas sociais de mediação se desenvolvem[12]" (LANTOLF, 2000, p. 16) e onde o conhecimento é apropriado e internalizado. Na ZDP, funções mentais são desenvolvidas por dois processos: primeiro no plano *intermental*, em que ocorre a mediação entre os indivíduos, e entre os indivíduos e os artefatos culturais; e depois no plano *intramental*, no qual o indivíduo utiliza a mediação psicológica, ou seja, suas funções mentais para regular e internalizar a aprendizagem por si mesmo. Na ZDP, uma pessoa pode adquirir conhecimento e desenvolver suas funções mentais agindo sozinha, com um artefato cultural de mediação ou com o suporte de alguém que possui mais conhecimento ou experiência.

[12] No original: "the site where social forms of mediation develop." (Tradução minha).

Seguindo esse raciocínio, considero importante trazer à baila a compreensão de Swain (2000) sobre diálogo colaborativo no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sob a perspectiva da teoria sociocultural, Swain (2000) sugere modificar o conceito de *output* (saída), proveniente do modelo de processamento de informação, para o conceito de diálogo colaborativo. Na percepção de Swain (2000), as interações são mais do que uma fonte de insumo (*input*) para os estudantes aprenderem uma língua estrangeira. O diálogo colaborativo propicia-lhes a oportunidade de usarem a língua e perceberem a própria aprendizagem. Por isso, propõe a mudança do conceito de *output* para diálogo colaborativo.

Segundo a pesquisadora (2000), o diálogo colaborativo impulsiona os estudantes no processamento da linguagem de forma mais profunda, com maior esforço mental que somente o recebimento de insumo. Ao usarem a língua, eles assumem o controle de suas produções para atingirem finalidades comunicativas. Eles agem percebendo o que conseguem e o que não conseguem fazer. Desse modo, o diálogo colaborativo pressupõe a autorreflexão dos estudantes sobre a própria aprendizagem.

Ao realizarem tarefas, os estudantes interagem de diversas formas: usam dicionários e gramáticas impressos e eletrônicos, fazem perguntas a seus pares e ao professor para esclarecerem dúvidas e solucionarem problemas, buscam e prestam atenção em informações relevantes, levantam hipóteses sobre o uso da língua e testam suas hipóteses. Essas ações geram conhecimento e, ao mesmo tempo, consolidam saberes já existentes.

O diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) relaciona-se à pedagogia reflexiva, ao agir e ao refletir para aprender (COPE; KALANTZIS, 2015, 2017) e para construir o conhecimento. Nesse diálogo, há diversas possibilidades de interações com *feedback* assimétrico[13], simétrico[14] e recursivo provenientes de diferentes fontes (computadores, pares, professor, autorreflexão *etc.*). Este último ocorre continuamente, em movimentos de ir e vir (COPE; KALANTZIS, 2017) durante o processo de ensino e de aprendizagem

[13] Diálogos assimétricos são aqueles "em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)" (MARCUSCHI, 1991, p. 16).

[14] Diálogos simétricos são aqueles "em que os vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo" (MARCUSCHI, 1999, p. 16).

e propiciam processos de avaliação mais reflexivos e dialógicos, como ocorre em sistemas de dados subjacentes a diversos sítios da *internet* nos quais há processos de revisão recursivos e incessantes, tais como comentários, comentários sobre comentários e classificações (COPE; KALANTZIS, 2017).

O problema de pesquisa

A pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney tem a avaliação formativa como parte de sua metodologia de trabalho (MACKEN; SLADE, 1993; KALANTZIS; COPE, 2012). Ela sugere que a avaliação seja exercida na própria aprendizagem, no processo de planejamento, de elaboração e de revisão de diferentes versões de um texto.

Nossas experiências com a operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês), via gêneros textuais do CEFET-MG, têm salientado que a avaliação formativa processual, tendo o *feedback* como sua essência, é primordial. Nas fases de elaboração de diferentes versões de um texto, o *feedback* é usado na mediação da aprendizagem em interações entre o professor e os estudantes e entre os estudantes.

Entretanto, a avaliação formativa processual, com amplo uso do *feedback*, tem se apresentado como um dos maiores desafios na operacionalização da abordagem. Os estudantes têm dificuldades de avaliar o próprio texto e os textos dos colegas. Em consequência, o professor torna-se a fonte quase exclusiva de *feedback*. Porém, devido ao número alto de turmas que atende, ele não consegue avaliar diferentes versões dos textos de cada estudante ao longo de um processo de desenvolvimento de escrita e de fala na língua estrangeira (inglês). Desse modo, a avaliação continua a ser centrada no professor e no produto da aprendizagem, ao invés de ser usada processualmente pelos estudantes no desenvolvimento da própria aprendizagem, conforme preceitua a pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney.

Os resultados de uma pesquisa realizada por Bambirra, Racilan e Avelar (2013), com o intuito de avaliar os três primeiros anos de operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG, evidenciaram as dificuldades de professores e de estudantes na realização da avaliação formativa. Esse fato levou-me a perceber que havia uma proposta de avaliação formativa, tendo o *feedback* como sua essência, que é inerente à produção textual colaborativa. No entanto, essa proposta, por si só, não foi suficiente para modificar a prática avaliativa de estudantes

e de professores. A avaliação ainda continuava a ter o foco no produto e não no processo de construção da aprendizagem.

Na tentativa de superar essas dificuldades, ao revisitar a Literatura das áreas de Linguística Aplicada e de Educação sobre a avaliação formativa, não encontrei subsídios teóricos suficientes que dialogassem com as bases teóricas da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais, e que, assim, orientassem, com maior clareza e precisão, professores e estudantes em suas práticas avaliativas na operacionalização dessa abordagem. Esse problema vai ao encontro de estudos que têm apontado lacunas entre teoria e prática da avaliação no uso de abordagens contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras (SCARAMUCCI, 2006, 2014; LUCENA, 2012, 2014; SILVEIRA; FURTOSO, 2017).

A avaliação formativa tem como meta principal o aprimoramento do desempenho dos estudantes ao longo de um processo de ensino e de aprendizagem. É um momento de apreciações sobre o desempenho destes e, em seguida, de implementação de mudanças e ajustes necessários a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados (SCRIVEN, 1967; BLOOM, 1968; BLOOM; HASTING; MADAUS, 1971; SCARAMUCCI, 1997, 1998; MULIK, 2014). Dessa forma, a avaliação funciona como um mecanismo propulsor da aprendizagem (SCARAMUCCI, 1998), ao invés de ser apenas a informação sobre resultados (SADLER, 1989).

Pressupõe-se, muitas vezes, que o professor, por saber ensinar, consequentemente sabe avaliar. Entretanto, essa relação não é direta. Estudos mostram que a formação inadequada de professores para avaliar a aprendizagem de uma língua estrangeira tem impossibilitado a ascensão de novos paradigmas de avaliação (LUCENA, 2012). Embora a abordagem comunicativa seja amplamente usada no ensino de línguas estrangeiras, Miccoli (2006) concluiu que, na avaliação e, mais especificamente, na elaboração de provas, ainda prevalecem a abordagem estruturalista e o método de gramática e tradução. Da mesma forma, Lucena (2012, p. 18) aponta que professores e escolas ainda escolhem modelos, atitudes e práticas em que a língua estrangeira é avaliada “como um conjunto de normas fixas e passa a testá-las em testes e exames mensurando sua aprendizagem através dos padrões sintáticos e gramaticais baseados em normas pré-estabelecidas e estipuladas como padrão”.

Ademais, embora professores valorizem e relatem usar a avaliação formativa, eles priorizam a avaliação somativa (ROLIM, 1998). O poder de “dar notas” é, muitas vezes,

usado pelo professor para manter a autoridade e controlar a disciplina (ROLIM, 1998). Contradições entre o dizer e o agir demonstram que professor e estudantes são influenciados (in)conscientemente por uma cultura de avaliar (SCARAMUCCI, 1997; ROLIM, 1998; MULIK, 2014), constituída por crenças, mitos e pressupostos teóricos (BARATA, 2006; SOUZA, 2007), que pode dificultar e até impossibilitar o avanço de novas propostas de avaliação. Desse modo, a avaliação somativa, apesar de ser considerada um incômodo, uma "inimiga" e de ser até odiada por estudantes e professores (SCARAMUCCI, 1998; MICCOLI, 2010), continua a ser a mais valorizada como parâmetro para a aprovação ou para reprovação escolar e como índice de *status* pela sociedade em geral.

Os cursos de formação de professores não tratam a avaliação como um dos aspectos integrantes do ensino e da aprendizagem, mas como um item do conteúdo programático de disciplinas de metodologia de ensino (MICCOLI, 2010). Desse modo, os professores adquirem um conhecimento apenas superficial das teorias de avaliação e agem, na prática, com pouca consciência sobre o que realmente fazem. Isso demonstra "um grande desconhecimento do papel educacional da avaliação e da contribuição que um bom plano educacional da avaliação pode oferecer a professores, estudantes, instituições educacionais e até à sociedade" (MICCOLI, 2010, p. 150).

Consequentemente, professores e estudantes convivem com resultados muitas vezes frustrantes para ambos e vistos com desconfiança, porque nem sempre condizem com a participação e o desempenho dos estudantes nas atividades didáticas. Dessa forma, estes não reconhecem a avaliação como um processo humano de mediação entre um conteúdo e sua apropriação. Ao contrário, sentem o ato de avaliar desconectado do conhecimento e das capacidades exigidas no mundo contemporâneo (LUCENA, 2012).

O distanciamento entre abordagens contemporâneas de ensino e a prática avaliativa desfavorece o desenvolvimento de capacidades para os estudantes terem maiores oportunidades de inserção no mercado atual de trabalho. No mundo contemporâneo multilíngue e multicultural (COPE; KALANTZIS, 2012; LUCENA, 2012), exige-se cada vez que a capacidade de usar uma língua estrangeira esteja ligada a outras capacidades, como saber trabalhar em equipe, analisar, criticar e avaliar ideias, tomar iniciativas, resolver problemas, ser criativo e inovador e buscar o próprio conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2011; LUCENA, 2012, 2014; WAGNER, 2014).

De acordo com Finch (2007), problemas percebidos na prática avaliativa ocorrem, em grande parte, porque a área de avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido lenta em absorver mudanças ocorridas no pensamento educacional. Essas mudanças incluem o ensino centrado no estudante, o uso de estratégias de aprendizagem, a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de futuros cidadãos e o foco na transformação, ao invés do foco na transmissão de conhecimento. Finch (2007) demonstra que a área de avaliação também tem desconsiderado resultados de pesquisas sobre autonomia, metacognição, afeto (emoções, ansiedade, autoestima *etc.*), motivação, colaboração e questões identitárias.

Na sociedade contemporânea, o uso de capacidades, como resolver problemas e expressar o pensamento crítico, tem sido considerado mais importante do que o acúmulo de conhecimento. Todavia, Finch (2007) critica que os estudantes ainda são considerados bem-sucedidos somente por sua proficiência linguística e por um bom rendimento em testes de larga escala, com foco no produto, priorizando-se, assim, notas e competição. Diante disso, ele defende que a avaliação seja mais significativa e eficiente na formação de cidadãos capazes de promover mudanças sociais e de enfrentar um mundo em constantes mudanças. Em consonância com Finch (2007), Lucena (2012) defende que é preciso repensar o que é ser proficiente em uma língua estrangeira, levando-se em conta as necessidades comunicativas do mundo atual, o conhecimento criativo, a expressão pessoal e o respeito à liberdade individual e às diferenças culturais.

Diante das lacunas na avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras, ora apontadas, acredito que esta pesquisa tem relevância para a área de Linguística Aplicada. Seus resultados podem corroborar com a elaboração de orientações teóricas para a avaliação do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras mais afinadas com pesquisas atuais na área. Podem, também, contribuir para que a avaliação deixe de ser mero instrumento de perpetuação de relações autoritárias de poder, nas quais estudantes repetem passivamente o conteúdo transmitido pelo professor, para se tornar um instrumento de mudança educacional e de transformação social e pessoal, viabilizando momentos de aprendizagem que favoreçam a formação de estudantes conscientes de sua cidadania e críticos da realidade em que vivem. Estudantes preparados para construírem um mundo com mais justiça social e para enfrentarem os desafios da era digital. Os resultados desta pesquisa podem, também, colaborar com a formação de professores menos autoritários, que consigam aprender junto com os estudantes.

Embora o número de trabalhos e de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras tenha aumentado no século XXI no Brasil, a teorização sobre essa avaliação ainda é considerada limitada e pouco problematizadora (SILVEIRA; FURTOSO, 2017). Sendo assim, esta pesquisa possui relevância por aceitar o desafio de reduzir essa lacuna no conhecimento da área. Espero poder dar uma contribuição importante a fim de que o uso do *feedback* na mediação da aprendizagem seja mais eficiente nos processos de produção de textos orais e escritos de diversos gêneros, revelando, dessa maneira, formas de se promover a aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da avaliação formativa no contexto investigado.

Objetivos

Esta pesquisa possui dois objetivos:

1- Realizar uma revisão teórica sobre a avaliação formativa e, nessa, o *feedback* em processos de ensino e de aprendizagem.

2- Expandir a teoria revisada propondo subsídios teóricos para a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

Perguntas de pesquisa

Para operacionalizar os objetivos propostos, estabeleci quatro perguntas de pesquisa que irão guiar minha investigação teórica nos capítulos da tese. São elas:

1- Quais são as lacunas a serem preenchidas na realização da avaliação formativa e, nesta, no uso do *feedback* na operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG?
2- Qual o conceito de avaliação formativa que dialogaria com as bases teóricas da abordagem e orientaria os propósitos pedagógicos da avaliação?
3- Quais justificativas sustentam a afirmação de que o *feedback* é a essência da avaliação formativa processual na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG?

4- Como a avaliação formativa e o uso do *feedback* podem ser potencializados no uso da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG?

Metodologia

Esta é uma pesquisa aplicada, exploratória e bibliográfica. Caracteriza-se como aplicada (PRODANOV; FREITAS, 2013), porque se intenciona a geração de conhecimento sobre a avaliação formativa e o *feedback* a ser usado como base teórica para a operacionalização dessa avaliação na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. Esse conhecimento também será utilizado para apontar caminhos para a superação de dificuldades encontradas por professores e estudantes no uso dessa avaliação na produção processual colaborativa de textos em diferentes gêneros.

Os objetivos desta pesquisa são exploratórios (TOGNETTI, 2006; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013). Realiza-se uma pesquisa bibliográfica abrangendo, principalmente, teorias sobre a avaliação formativa e o *feedback* (SCRIVEN, 1966; BLOOM, 1968; BLOOM; HASTINGS; MADAUS; 1971; RAMAPRASAD, 1983; MERRIL *et al*., 2013) e teorias sobre a avaliação formativa que têm o *feedback* como elemento-chave (SADLER, 1989; WILIAM; LEAHY, 2007; BLACK; WILIAM, 2012). Em seguida, desenvolve-se uma teorização em que as referências bibliográficas selecionadas são expostas, analisadas, discutidas e relacionadas aos propósitos, aos documentos oficiais (MINAS GERAIS, 2005; BRASIL, 2006, 2018) e às bases teóricas que orientam o uso da abordagem: a pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012), a pedagogia reflexiva e o projeto *Learning by Design* (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), a pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney (COPE; KALANTZIS, 1993; MARTIN, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012) e a teoria sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2011; LANTOLF; THORNE, 2006). Pretende-se que as conclusões obtidas por meio da teorização aprofundem a compreensão sobre o uso formativo da avaliação na produção processual em textos de diversos gêneros no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Organização da Tese

Na Introdução, apresentei a fundamentação teórica da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG e o problema da pesquisa, contextualizando-o e justificando sua relevância na área de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Delimitei o objetivo e as perguntas de pesquisa que irão orientar minha reflexão pelos próximos capítulos.

No Capítulo I, amplio a contextualização do problema de pesquisa, situando-o na prática pedagógica e, mais especificamente, nas ações de professores e de estudantes voltadas para a avaliação da aprendizagem. Para isso, descrevo a implantação e a operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais no CEFET-MG e relato os êxitos e as dificuldades de professores e de estudantes no uso da abordagem. No final do capítulo, respondo à primeira pergunta de pesquisa.

No Capítulo II, desenvolvo uma teorização sobre a avaliação formativa e o *feedback* e, a partir das conclusões delineadas, apresento algumas premissas como subsídios teóricos para a operacionalização da avaliação formativa e do *feedback* na abordagem. No final do capítulo, respondo às segunda e terceira perguntas de pesquisas, resumindo o construto teórico proposto.

No Capítulo III, tendo como base a teorização desenvolvida no Capítulo II, respondo à quarta pergunta de pesquisa, apresentando proposições para se potencializar o uso da avaliação formativa e do *feedback* na operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

Nas Considerações Finais, resumo as contribuições do presente trabalho, sugiro novos estudos e aponto implicações futuras da pesquisa.

Capítulo I

A abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG

1.1 Introdução

Neste Capítulo, amplio a contextualização do problema de pesquisa, apresentado na Introdução, situando-o na prática pedagógica e, mais especificamente, nas ações de professores e de estudantes voltadas para a avaliação da aprendizagem. Para isso, relato a implantação e a operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

Em primeiro lugar, apresento o ambiente escolar em que se insere minha prática pedagógica como professora de língua inglesa no Campus I do CEFET-MG. Em segundo lugar, narro os fatos que motivaram a escolha da abordagem. Depois, relato sua implantação e, para ilustrar sua operacionalização, descrevo um ciclo de ensino e de aprendizagem planejado para a produção de textos no gênero 'perfil pessoal'. Em seguida, aponto as realizações e as dificuldades de professores e de estudantes na utilização da abordagem.

Para finalizar o Capítulo, retomo e respondo à primeira pergunta de pesquisa, apontando lacunas a serem preenchidas na realização da avaliação formativa, tendo o *feedback* como sua essência. Essas lacunas serão consideradas no desdobramento das discussões teóricas nos próximos capítulos da tese.

1.2 O ambiente escolar de ensino e de aprendizagem de língua inglesa

O CEFET- MG é uma instituição pública de ensino gratuito e verticalizado com estrutura multicampi[15]. Oferece 93 cursos de educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos), dezenove cursos de graduação, oito cursos de especialização e nove programas de pós-graduação *stricto sensu* (nove cursos de mestrado e três cursos de doutorado). Sua sede, Campus I, está localizada em Belo Horizonte.

[15] O CEFET-MG é formado por 11 unidades distribuídas em 09 cidades do Estado de Minas Gerais: Campus Araxá, Campi I, II e VI (Belo Horizonte), Campus Curvelo, Campus Contagem, Campus Divinópolis, Campus Leopoldina, Campus Nepomuceno, Campus Timóteo e Campus Varginha.

O contexto desta pesquisa restringe-se aos cursos técnicos diurnos do Campus I, que constam de 54 turmas: Edificações (06 turmas), Eletrônica (08 turmas), Eletrotécnica (06 turmas), Equipamentos Biomédicos (03 turmas), Hospedagem (03 turmas), Estradas (03 turmas), Informática (03 turmas), Mecânica (06 turmas), Mecatrônica (03 turmas), Meio Ambiente (03 turmas), Química (03 turmas), Redes de Computadores (03 turmas) e Trânsito (03 turmas)[16]. Todos os cursos têm a duração de três anos e são oferecidos na modalidade integrada, ou seja, o curso técnico e o ensino médio ocorrem juntos[17].

Nesses cursos, cerca de 3.600 estudantes, na faixa etária entre 14 e 19 anos, são atendidos anualmente. Eles são, na maioria, provenientes de escolas de ensino fundamental da rede pública e privada de Belo Horizonte, região metropolitana e cidades vizinhas. Para ingressarem no CEFET-MG, eles precisaram ser aprovados em um processo seletivo concorrido. No momento atual, 50% das vagas são destinadas ao acesso pelo Sistema de Reserva de Vagas (SRV), também conhecido como sistema de cotas, e 50% ao acesso pela Ampla Concorrência (AC)[18].

Os estudantes, por serem oriundos de diferentes realidades socioeconômicas, possuem experiências diversas com a aprendizagem da língua inglesa. Há os que nunca estudaram inglês no ensino fundamental, porque optaram pelo espanhol. Há outros que, além da escola regular, frequentam cursos livres de inglês e encontram-se em diferentes níveis de proficiência (básico, intermediário e avançado). Há aqueles que, embora tenham estudado inglês por dois anos ou mais na escola regular, alegam que aprenderam apenas gramática e vocabulário, e não sabem usar o idioma para a comunicação oral e escrita.

---

[16] Dados referentes a 2018, fornecidos pela Secretaria de Registro Escolar e Controle Acadêmico do CEFET-MG em 09 de abril de 2019.

[17] Existem três modalidades de cursos de educação profissional técnica de nível médio no CEFET-MG: 1- integrado diurno (ensino médio junto com o curso técnico- duração de três anos); 2- concomitância externa (curso técnico para estudantes que cursam o ensino médio em outra instituição- duração de dois anos); 3- subsequente (curso técnico para estudantes que cursaram o ensino médio em outra instituição- duração de dois anos). Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Registro Escolar e Controle Acadêmico do CEFET-MG, em 09 de abril de 2019, foram ofertadas 21 turmas na modalidade concomitância externa (cursos de Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Estradas, Hospedagem, Mecânica e Química) e 16 turmas na modalidade subsequente (cursos de Eletrotécnica, Eletromecânica, Eletrônica, Hospedagem, Mecânica e Química) em 2018.

[18] Dados divulgados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) do CEFET-MG (Disponível em: https://www.vestibular.cefetmg.br/processos/2019_TEC/arquivos/editais/edital-72-2018-ensino-tecnico-2019. Acesso em: 09 abr. 2019). O acesso pelo SRV favorece estudantes de escolas públicas, estudantes negros, ou de etnia indígena, e estudantes com deficiência física ou necessidades de educação especial. O acesso pela AC é aberto a quaisquer estudantes que finalizaram o ensino fundamental (ou equivalente) em uma instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

As disciplinas *Língua Estrangeira (Inglês) I, Língua Estrangeira (Inglês) II e Língua Estrangeira (Inglês) III* compõem o eixo básico da grade curricular dos cursos técnicos diurnos integrados. São disciplinas obrigatórias e sequenciais, com carga horária anual de 80 horas, distribuída em duas aulas semanais geminadas de 50 minutos cada. São consideradas disciplinas práticas. Ocorrem em laboratórios específicos e com grupos menores. Por exemplo, uma turma de 48 estudantes é dividida em dois grupos por ordem alfabética. Nas aulas de língua inglesa, cada grupo de 24 estudantes trabalha com seu respectivo professor em um dos cinco laboratórios de línguas estrangeiras do Campus I.

Nos laboratórios, além das carteiras com braço, dispostas em semicírculo, há uma mesa e uma cadeira para o professor, um quadro branco e um armário. Antes havia também aparelhos eletrônicos, como televisores analógicos, CD *players* e DVD *players*, que ficaram obsoletos e foram retirados recentemente das salas de aula. Entretanto, não houve aquisição de novos aparelhos. Atualmente, nenhum laboratório de línguas dispõe de computador ou de projetor cujos dispositivos de multimídia facilitam o acesso aos recursos de comunicação, de informação e de serviços disponíveis na *internet.* Quando as atividades didáticas requerem o uso desses equipamentos, o professor precisa reservá-los com antecedência no setor encarregado, levá-los para o laboratório, instalá-los e, após o término das aulas, devolvê-los ao mesmo setor.

Como medida paliativa para suprir a falta de equipamentos, professores e estudantes acessam a rede *wi-fi* da instituição com os próprios *notebooks* e *smartphones*. Na operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais, esses dispositivos eletrônicos têm sido indispensáveis para os estudantes pesquisarem informações, consultarem dicionários e usarem diferentes recursos de multimídia na criação de vídeos, *podcasts, slides etc*.

1.3 Minha prática como professora e coordenadora de área

Desde 2006, sou professora efetiva de língua inglesa do CEFET-MG- Campus I. Estou lotada no Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC). A Coordenação de Línguas Estrangeiras (COLESTRAN)[19] integra o DELTEC. Nela, somos atualmente

[19] A Coordenação de Línguas Estrangeiras é comumente chamada por seus professores de LESTRAN (Línguas Estrangeiras). Entretanto, no presente trabalho, cunhei a sigla COLESTRAN, acrescentando as letras iniciais da palavra coordenação. Penso que esta sigla melhor representa a gama de ações pedagógicas e administrativas atribuídas a uma coordenação no âmbito do DELTEC e do CEFET-MG.

quatorze professores efetivos e seis professores temporários de língua inglesa, sendo todos os efetivos pós-graduados (um pós-doutor, oito doutores e cinco mestres).

Nos meus primeiros cinco anos na instituição, o trabalho pedagógico na COLESTRAN era predominantemente orientado pela abordagem comunicativa. Os processos de ensino e de aprendizagem focavam o desenvolvimento da competência comunicativa[20] dos estudantes para o uso da língua inglesa em circunstâncias realistas de interação social. As atividades didáticas propiciavam a negociação de sentidos em diversas situações de comunicação, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita (escutar, falar, ler e escrever*)* e o estudo contextualizado do conteúdo léxico-gramatical.

Um único livro didático de nível básico[21] era adotado nas disciplinas *Língua Estrangeira I*, *II* e *III*. Ele definia os planos de ensino (ANEXOS A, B e C), a sequência do conteúdo, os temas abordados e os tipos de atividades. Tarefas extras, frequentemente elaboradas pelos próprios professores, complementavam o conteúdo do livro.

Os professores também elaboravam as provas e outras atividades avaliativas. A pontuação bimestral era distribuída da seguinte forma: 60% para a prova escrita, com questões de leitura e compreensão de textos, aspectos gramaticais, vocabulário e redação; 20% para a prova de compreensão oral e 20% para atividades diversas, incluindo atividades orais.

De 2011 a 2014, ocupei o cargo de coordenadora da COLESTRAN. Minha meta principal, definida juntamente com a coordenadora adjunta e com os outros colegas, foi priorizar as demandas da sala de aula. Então, a COLESTRAN passou a fomentar o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta dos professores sobre a prática pedagógica. Em reuniões quinzenais, relatávamos as dificuldades e os êxitos vivenciados em sala de

---

[20] A competência comunicativa abarca a *competência gramatical* (domínio do código linguístico verbal e não verbal - conhecimento sobre vocabulário, morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia); a *competência sociolinguística* (conhecimento sobre regras de uso da língua - adequação de proposições a contextos socioculturais diversos, levando-se em conta o tópico, o *status* dos participantes, a finalidade da interação, o local e o registro); a *competência discursiva* (conhecimento sobre diferentes domínios discursivos, gêneros textuais, tipos de textos, mecanismos de coesão e coerência textual); e a *competência estratégica* (conhecimento sobre estratégias de comunicação verbal e não verbal usadas para compensar interrupções, suprir insuficiências e aumentar a efetividade da comunicação) (CANALE, 1983). Bambirra (2004) propõe o acréscimo da *competência genérica* (conhecimento sobre os gêneros textuais, seu uso e funcionamento).

[21] CLANDFIELD, L. **Straightforward elementary**. Oxford: Macmillan, 2006.

aula, discutíamos atividades e avaliações elaboradas, compartilhávamos planos de aulas e estudávamos referências teóricas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Os estudos teóricos ocorriam também em um grupo de pesquisa iniciado em 2012. Participo, juntamente com outros quatro professores efetivos da COLESTRAN, do NALET (Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Técnico)[22], que é certificado pelo CEFET-MG, e cadastrado pela instituição no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Os temas norteadores dos trabalhos do grupo são o desenvolvimento dos letramentos, a motivação, a autonomia e a identidade em experiências de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se de um grupo com produção bastante significativa que conta, atualmente, com 21 pesquisadores, sendo um das Ilhas Canárias, Espanha, e 15 estudantes brasileiros de pós-graduação. Dentre os pesquisadores, há colegas de outras unidades do CEFET-MG, de diferentes instituições brasileiras de ensino superior (UFMG, UFV e UFSJ) e de escolas de ensino básico da rede pública estadual e municipal de Belo Horizonte e de Timóteo - MG. Nas reuniões mensais, realizadas no terceiro sábado de cada mês, de 8h às 12h, discutimos textos teóricos relevantes para nossas pesquisas e práticas pedagógicas. Também fazemos a apreciação conjunta de nossas produções científicas. Os pesquisadores que moram fora de Belo Horizonte participam dos encontros via videoconferência.

No decorrer das reuniões da COLESTRAN e do NALET, tornou-se evidente que estávamos insatisfeitos com o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar. Então, decidimos identificar as causas desse problema e descobrir meios para superá-lo a fim de oferecermos cursos de língua inglesa mais motivadores e eficientes.

Trabalhos acadêmicos realizados ou orientados por professores da COLESTRAN corroboraram com um processo conjunto de reflexão na coordenação. Nos parágrafos seguintes deste item, relaciono resultados das pesquisas de Tavares (2010), Tavares e Marchetti (2012), Oliveira (2012), Bambirra, Tavares, Costa e Oliveira (2012) e Bambirra (2004) com possíveis causas do problema ora apresentado.

Tavares (2010) investigou se a formação técnica oferecida pelo curso de Eletrônica do CEFET-MG desenvolvia competências necessárias para a empregabilidade e a permanência de estudantes egressos no mercado atual de trabalho, especificamente

[22] *Link* para acesso ao espelho do grupo: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1383633107981636.

em relação ao nível de letramento digital e ao conhecimento da língua inglesa. Os estudantes informantes (cinco estudantes em período de estágio curricular e três estudantes egressos já empregados) demonstraram-se insatisfeitos com a formação oferecida pela instituição nesses aspectos. Embora tivessem um nível muito bom de letramento digital e de conhecimento da língua inglesa, eles relataram ter aprendido a usar o computador, a *internet* e o idioma inglês por iniciativa própria, fora das aulas e das disciplinas curriculares.

A respeito do conhecimento de língua inglesa, os mesmos informaram que o conteúdo abordado nas aulas era relevante, mas insuficiente para executarem tarefas nas suas rotinas de trabalho, tais como conversar com estrangeiros em visita à empresa, ler e responder *e-mail*s, emitir pareceres, comparar manuais técnicos de aparelhos ou de máquinas diversas, fazer relatórios, participar de reuniões, falar ao telefone e ler textos na *internet*.

Nas considerações finais de sua pesquisa, Tavares (2010) sugeriu que o CEFET-MG, para continuar oferecendo cursos de excelência, deveria promover mudanças curriculares que possibilitassem aos estudantes atender às expectativas atuais das empresas. Dentre essas mudanças, a professora-pesquisadora defendeu a inserção do letramento digital como componente obrigatório do currículo. Em relação ao ensino de língua inglesa, recomendou a aprendizagem do inglês técnico, voltado para as especificidades de cada curso, e o desenvolvimento das habilidades orais e escritas em níveis mais avançados.

Percebemos, por meio da pesquisa de Tavares (2010), que a formação em língua inglesa, oferecida pela COLESTRAN, estava em descompasso com as exigências das empresas no mercado atual de trabalho e com a emergência de novas práticas sociodiscursivas viabilizadas pelas tecnologias digitais e pela *internet*. Em nossas aulas, o letramento digital era desconsiderado. Gêneros textuais comumente usados na esfera profissional não eram contemplados nos planos de ensino das disciplinas (ANEXOS A, B e C), baseados quase exclusivamente no conteúdo do livro didático de nível básico utilizado. As habilidades escritas eram priorizadas em detrimento das orais, fato também perceptível na distribuição de pontos nas avaliações bimestrais.

A priorização da habilidade escrita nas avaliações levou-nos a refletir sobre a segmentação do uso da língua no ensino comunicativo, o que reforça a crença de que se pode usar apenas uma habilidade comunicativa sem as demais. Não existe escrita sem

leitura e vice-versa, assim como também não existe escuta sem fala e vice-versa. Muitas vezes, a escrita ocorre após a escuta e a fala após a leitura. Com base em Bakthin (2000), a língua é negociada e cocriada na interação verbal por meio dos gêneros textuais, ou seja, as habilidades comunicativas acontecem de maneira integrada, aleatória e complexa na materialização linguística.

O levantamento de dados da pesquisa de Tavares e Marchetti (2012) contou com 670 respondentes, que eram estudantes do primeiro ano dos cursos técnicos diurnos e noturnos do CEFET-MG, Campus I. O objetivo da pesquisa foi verificar a proficiência de língua estrangeira e as expectativas de aprendizagem da língua inglesa dos estudantes.

Tavares e Marchetti (2012) mostraram, na análise dos resultados, que os estudantes dos cursos noturnos, oriundos de realidades socioeconômicas pouco favorecidas, tiveram menos oportunidades de aprender a língua inglesa no ensino fundamental do que os estudantes dos cursos diurnos. Sobre os estudantes dos cursos noturnos, a maioria havia estudado inglês apenas dois anos, quase um terço não havia sequer tido acesso ao ensino de inglês e apenas quatro deles haviam frequentado cursos livres de idiomas. Sobre os estudantes dos cursos diurnos, a maioria havia estudado inglês quatro anos ou mais na escola regular e cerca de 40% deles havia frequentado ou frequentava cursos livres de idiomas ou aulas com professores particulares.

Ademais, as professoras-pesquisadoras constataram que quase todos os estudantes respondentes acreditavam que a língua inglesa era uma ferramenta indispensável para a comunicação no mundo globalizado, para o uso das novas tecnologias e para a inserção no mercado de trabalho. Elas também verificaram que tanto os estudantes dos cursos noturnos quanto os estudantes dos cursos diurnos tinham expectativas altas em relação ao ensino de língua inglesa no CEFET-MG. Estes almejavam desenvolver as habilidades orais, adquirir novos saberes e aprimorar o conhecimento que já tinham. Esses, por sua vez, desejavam usufruir de um estudo de qualidade que lhes possibilitasse lutar, com maior igualdade de condições, pela conquista da empregabilidade.

Ao concluírem a pesquisa, Tavares e Marchetti (2012) sugeriram que os professores da COLESTRAN repensassem sua prática pedagógica e adequassem o ensino de inglês às demandas da sociedade contemporânea. Assim, atentamo-nos ainda mais para o fato de que nossa prática pedagógica estava distante da diversidade linguística, social e cultural presente na conectividade local e global. Nossas aulas estavam desvinculadas das interações discursivas que os estudantes vivenciavam ou esperavam

vivenciar ao usarem uma língua estrangeira na vida privada, social e profissional. A falta de sintonia entre a prática pedagógica e as constantes mudanças no mundo atual poderia estar frustrando as expectativas dos estudantes em relação à aprendizagem da língua inglesa no CEFET-MG.

Os resultados da pesquisa de Tavares e Marchetti (2012) também aguçaram a nossa percepção de que o ensino de língua inglesa no CEFET-MG poderia ser mais eficiente e equitativo se soubéssemos lidar melhor com as diferenças de proficiência dos estudantes na língua inglesa. Ao invés de adotarmos medidas, como separar os estudantes por níveis de proficiência ou dispensar das aulas os aprovados em exames de aproveitamento de estudos, compreendemos que deveríamos valorizar a heterogeneidade de processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes por meio do trabalho colaborativo. Assim, estaríamos fomentando a interação entre os estudantes e a construção conjunta do saber - o trabalho em equipe e a formação do senso de cidadania ao se experienciar a solidariedade[23] na convivência entre pessoas com conhecimento de mundo e trajetórias de vida diversas.

Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2012) investigou como os estudantes do primeiro ano dos cursos técnicos diurnos do CEFET-MG, Campus I, apropriavam-se das tecnologias digitais, em particular, do telefone celular, de ferramentas do computador, da *internet* e de *videogames*. Na coleta de dados, 575 estudantes de 12 cursos diferentes, ofertados no diurno, participaram como informantes.

Os dados coletados por Oliveira (2012) comprovaram que os estudantes faziam parte de uma cultura digital, pois vivenciavam aspectos sociais da vida cotidiana no espaço virtual. Diariamente, eles acessavam a *internet* várias vezes para se comunicarem, para se relacionarem, para buscarem informações e para se divertirem. Com o celular, compartilhavam dados por meio de vídeos e de registros textuais, sonoros e imagéticos fotográficos. Com o computador, batiam papo, enviavam *e-mails*, interagiam em redes sociais, faziam *download* de músicas, vídeos, filmes e livros, realizavam *upload* de fotos e vídeos, jogavam *online* e *offline* e criavam filmes caseiros. Com o *videogame*, priorizavam a função jogo.

[23] Uso o termo ‘solidariedade’ na concepção de Pinker (2018, p. 22): “(...) a capacidade de gostar, amar, respeitar, ajudar e demonstrar bondade (...)”.

Entretanto, Oliveira (2012) identificou que a criação de conteúdo digital não era comum entre os estudantes participantes e que eles exploravam as potencialidades das tecnologias digitais de forma limitada. O acesso à *internet* visava ao entretenimento, ou seja, ao uso das redes sociais e de sítios de *download* de músicas e de jogos. As atividades que exigiam um conhecimento específico sobre edição, programação e criação eram pouco utilizadas e até desconhecidas, a exemplo da compactação de arquivos, da integração da *internet* com as funções do celular e da construção individual ou colaborativa de textos, planilhas, vídeos, som, sítios próprios *etc*.

Oliveira (2012) concluiu que havia uma heterogeneidade de níveis de letramento digital entre os estudantes e que, ao repetirem uma rotina de uso, eles deixavam de desenvolver habilidades de comunicação e de alteridade. Por isso, segundo a pesquisadora, as escolas deveriam servir-se de diversas ferramentas digitais na prática pedagógica e, além disso, desenvolver a postura crítica dos estudantes em relação ao uso das novas tecnologias.

Um projeto de pesquisa BIC-JR[24] (BAMBIRRA; TAVARES; COSTA; OLIVEIRA, 2012) teve como intuito identificar os gêneros textuais digitais mais utilizados pelos estudantes no computador, *tablet* ou celular. Cerca de 660 estudantes do primeiro ano dos cursos técnicos diurnos do CEFET-MG, Campus I, participaram como respondentes na coleta de dados.

Em consonância com os resultados da pesquisa de Oliveira (2012), Bambirra, Tavares, Costa e Oliveira (2012) verificaram que, em todos os suportes, a socialização e o entretenimento eram as funções sociais dos gêneros mais usados (*e-mail*, torpedos, bate-papo, *clip*/letra de música, jogo *etc*.). Os gêneros do universo escolar (apresentação, pôster, esquema, fichamento, gráfico, tabela, quadro *etc*.) eram subutilizados em todos os suportes, assim como as ferramentas de processamento de textos, de elaboração de planilhas e de gráficos.

Com as pesquisas de Oliveira (2012) e de Bambirra, Tavares, Costa e Oliveira (2012), confirmamos que os estudantes do CEFET-MG estavam cada vez mais conectados com o mundo virtual. Todavia, nas aulas de língua inglesa, não estávamos

[24] Os projetos de pesquisa BIC-JR são financiados pelo próprio CEFET-MG e pela FAPEMIG (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Nesses projetos, com duração de um ano, estudantes da educação profissional e técnica de nível médio têm a oportunidade de serem iniciados em pesquisas orientadas por professores da instituição.

usufruindo das inúmeras possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias para a comunicação e a produção de conhecimento. As ferramentas digitais para a edição de textos, planilhas e apresentações gráfico-textuais estavam sendo subutilizadas. Concluímos, então, que o desenvolvimento conjunto de letramentos (linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial, digital, crítico *etc*.) aproximaria a sala de aula de práticas sociodiscursivas reais de uso da língua inglesa, contribuindo para uma maior eficiência na formação profissional e educacional dos estudantes.

A eficácia do uso de uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais na produção escrita enquanto processo foi investigada por Bambirra (2004). Estudantes e professores de duas turmas do ensino fundamental de uma escola particular de Belo Horizonte participaram da pesquisa.

Bambirra (2004) chamou-nos a atenção para o fato de que muitas produções textuais no ensino de línguas estrangeiras visam à fixação de aspectos léxico-gramaticais, trabalhados nas unidades didáticas, privilegiam a produção de textos dissertativos com assuntos definidos pelo professor, trabalham a coerência e a coesão textual eventualmente e usam os gêneros textuais como mera ilustração ou veículo de informações. Segundo a professora-pesquisadora, as marcas dos gêneros são desprezadas, impedindo que os estudantes as relacionem com os propósitos comunicativos dos textos.

Após a operacionalização da abordagem em duas turmas participantes da pesquisa, durante sete meses, Bambirra (2004) concluiu que a conscientização sobre a estrutura genérica motivou os estudantes a escreverem. Eles aprenderam a estruturar a produção textual, empregando suas ideias e criatividade em textos mais eficientes. Assim, puderam aprimorar tanto a percepção da função social do texto quanto o próprio ato de escrever. Segundo a pesquisadora:

> Os gêneros textuais viabilizam os textos e conhecê-los é dominar uma ferramenta preciosa que ajuda na organização e desenvolvimento das ideias e planejamento textual. Eles fornecem critérios para a edição dos escritos e para a avaliação imparcial de registros. Em outras palavras, as características dos gêneros textuais estruturam o pensamento e dão os subsídios necessários para que a transposição do pensamento para a forma gráfica, escrita, seja promovida de uma maneira racional, que confere segurança ao aluno. Ele passa a dominar e a controlar sua produção textual e isso representa, a meu ver, um ganho indispensável para o ensino da habilidade de produção escrita, de uma maneira geral (BAMBIRRA, 2004, p. 168).

Na análise dos dados, Bambirra (2004) também constatou que, na dinâmica da escrita enquanto processo, o *feedback* tornou-se mais significativo para os estudantes. Com as apreciações dos colegas e do professor, eles se sentiram motivados para verificarem se tinham conseguido melhorar a qualidade dos textos.

As conclusões da pesquisa de Bambirra (2004) auxiliaram-nos a refletir sobre concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e de linguagem implícitas na nossa prática pedagógica. Começamos a questionar a eficiência das atividades que elaborávamos.

No Quadro 1, encontram-se três atividades de produção escrita por mim elaboradas em 2010:

Quadro 1- Atividades de produção escrita

ATIVIDADE 1 You are at CEFET-MG, in front of the snack bar in the hall. A visitor comes to you and asks you where the library is and how he/she can get there. Write a dialogue giving him/her directions.
ATIVIDADE 2 Write a short paragraph about a friend of yours. Your paragraph must contain the following pieces of information: name – surname – country/nationality- job – age - things he/she likes
ATIVIDADE 3 Write a short text about one of your holidays. The following questions will guide you: When was it? Where were you? Who were you with? Where did you stay? What was the hotel like? Was it expensive? How many days were you there? Was it a good holiday?

Fonte: elaborado pela autora.

Cada atividade do Quadro 1 possui uma situação comunicativa em destaque: **(1)** pedir e dar informações sobre localização ou direção, **(2)** fornecer informações sobre alguém e **(3)** relatar uma viagem. Entretanto, essas situações não elucidam o evento comunicativo como um todo.

Embora sejam contextualizadas, as atividades distanciam-se de circunstâncias realistas de interação social. Na Atividade 1, desconsidera-se que o *diálogo* é um gênero textual oral, e não escrito. Nas Atividades 2 e 3, o parágrafo e o texto a serem escritos são inverossímeis, pois são estruturados por informações e por aspectos léxico-gramaticais

pré-estabelecidos pelo professor. Todas as atividades seriam mais significativas se os gêneros ‘diálogo’, ‘perfil pessoal’ e ‘relato de experiências’ fossem trabalhados com suas características e condições de produção. Desse modo, os estudantes teriam maior clareza sobre o evento comunicativo que iriam participar - *porque, para que*, *como, quando* e *onde* (veículo/local de publicação).

A ausência do foco nos gêneros textuais demonstra que a produção escrita é praticada como uma aplicação de conteúdos linguísticos estudados nas unidades do livro. As instruções das atividades deixam a impressão de que textos podem ser construídos apenas por uma sequência de frases gramaticalmente corretas, sem se levar em conta que a negociação de sentidos nas interações implica a compreensão sobre a estrutura genérica com suas inter-relações entre os propósitos comunicativos, os elementos léxico-gramaticais, os tipos textuais (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção) e as articulações textuais (comparação-contraste, enumeração, causa-consequência *etc.*) (MINAS GERAIS, 2005).

Na análise das três atividades, é possível perceber que, na nossa prática, a produção de textos orais e escritos limitava-se ao contexto da sala de aula e era ineficiente na preparação dos estudantes para usarem a língua inglesa em situações de interação social fora da escola. Nossa prática pedagógica estava sendo influenciada por concepções de língua enquanto forma (estruturas léxico-gramaticais), de ensino e de aprendizagem enquanto transmissão e recepção de conteúdo e de escrita enquanto produto da aprendizagem.

Essas constatações lembraram-me do estudo de Ticks (2005). Segundo a pesquisadora, o ensino de línguas, baseado na prática e na memorização de atos de fala (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação *etc*.), fragmenta e artificializa o evento comunicativo, desvinculando-o do contexto social, histórico e cultural do qual faz parte. Isso ocorre porque as atividades didáticas realizam diálogos convencionados, cujos propósitos são a fixação de funções e de estruturas linguísticas pré-selecionadas. Por isso, Ticks (2005) defende que a concepção de linguagem enquanto gênero poderia tornar o ensino mais significativo para os estudantes, pois eles perceberiam ideologias e valores intrínsecos às práticas discursivas presentes na interação humana.

Ao analisar narrativas de aprendizagem, Paiva (2006) também sinaliza a importância e a necessidade de se considerar a concepção de linguagem enquanto gênero

no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse estudo, a pesquisadora mostra que, em práticas pedagógicas no ensino básico e em cursos de Letras, há a predominância da concepção de língua como um conjunto de estruturas sintáticas congeladas e isoladas de práticas discursivas. Para se aproximarem do uso autêntico e significativo da língua inglesa, os estudantes recorrem a filmes, música e revistas. Diante disso, Paiva (2006) conclui que são os gêneros, e não as estruturas léxico-gramaticais isoladas, que, intuitivamente, os estudantes acreditam favorecer a aquisição de uma língua estrangeira.

No mesmo estudo, Paiva (2006) demonstra como bases teóricas da abordagem comunicativa - Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) – não nomeavam, mas já sinalizavam o conceito de gênero ao focarem no desenvolvimento da competência comunicativa por meio do uso de uma língua estrangeira com propósitos sociais.

As possíveis causas do desinteresse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, identificadas neste item (1.3), mostraram a necessidade premente de reelaborarmos o currículo para o ensino de língua inglesa no CEFET-MG. Nele, as propostas pedagógicas deveriam estar em acordo com as demandas profissionais, educacionais, sociais, políticas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Por isso, decidimos implantar a abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais como um desdobramento da abordagem comunicativa.

A abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais orientaria os trabalhos pedagógicos da COLESTRAN a fim de tentarmos **(1)** aproximar o uso do idioma inglês no ambiente escolar das diversas formas de comunicação e de representação de sentidos na sociedade contemporânea, tendo em vista as constantes mudanças impulsionadas pelos avanços tecnológicos; **(2)** usufruir da heterogeneidade de níveis de proficiência dos estudantes na língua inglesa por meio do trabalho colaborativo; **(3)** favorecer o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento do senso de cidadania na busca, na troca e na criação de conhecimento; **(4)** desenvolver habilidades orais e escritas na língua inglesa por meio de processos de produção de textos em diversos gêneros significativos para a formação pessoal, educacional e profissional dos estudantes.

O Quadro 2 relaciona os objetivos às concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e às bases teóricas da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais apresentadas na Introdução.

Quadro 2- A abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG- Campus I

OBJETIVOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	CONCEPÇÕES	DOCUMENTOS OFICIAIS E BASES TEÓRICAS QUE ORIENTAM O USO DA ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) VIA GÊNEROS TEXTUAIS DO CEFET-MG- CAMPUS I
◆ Aproximar o uso do idioma inglês no ambiente escolar da variabilidade de formas de comunicação e representação de sentidos na sociedade contemporânea. ◆ Usufruir da heterogeneidade de níveis de proficiência dos estudantes na língua inglesa por meio do trabalho colaborativo. ◆ Favorecer o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento do senso de cidadania na busca, troca e criação de conhecimento. ◆ Desenvolver habilidades orais e escritas na língua inglesa por meio da produção processual e colaborativa de textos de diversos gêneros significativos para a formação pessoal, educacional e profissional dos estudantes.	Língua enquanto prática social Linguagem enquanto gênero Ensino e aprendizagem enquanto produção colaborativa de conhecimento Produção textual enquanto processo	◆ Documentos da Educação brasileira: Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas gerais- Ensino médio (MINAS GERAIS, 2005), OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (2018). ◆ Pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012). ◆ Pedagogia reflexiva e o projeto *Learning by design* (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017). ◆ Pedagogia dos gêneros da Escola de Sidney (COPE; KALANTZIS, 1993; MARTIN, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012). ◆ Teoria sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006).

Fonte: elaborado pela autora.

1.4 A implantação da abordagem

Após a escolha da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais, a Chefia do DELTEC instituiu uma Comissão para a elaboração do novo Projeto Político Pedagógico para o ensino de língua estrangeira (inglês) nos cursos técnicos integrados do CEFET-MG, em atendimento a uma demanda da Direção Geral da instituição. No Projeto, os objetivos, os documentos orientadores oficiais e a fundamentação teórica da abordagem seriam explicitados, bem como as orientações pedagógicas, incluindo os procedimentos avaliativos para a elaboração dos ciclos de ensino e de aprendizagem das produções textuais nos gêneros selecionados.

Os professores de língua inglesa dos outros campi do CEFET-MG foram convidados a participar. Após as respostas aos convites, a Comissão foi composta por oito professores efetivos, sendo cinco professores da COLESTRAN (Campus I), um professor do Campus Timóteo, um professor do Campus Varginha e uma professora do CET- Itabirito[25]. Por ser a coordenadora da COLESTRAN, assumi, naturalmente, a presidência da Comissão, que iniciou os trabalhos em 2011. Em reuniões mensais no

[25] O CET-Itabirito era apoiado pelo CEFET-MG, mas mantido pela prefeitura da cidade. Atualmente, essa unidade pertence ao IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais).

Campus I, elaboramos os planos de ensino provisórios (ANEXOS D, E e F) com os gêneros textuais, um oral e um escrito, que seriam trabalhados bimestralmente em cada uma das três séries dos cursos técnicos integrados diurnos. Também elaboramos cerca de 25 *checklists*, instrumentos para a orientação e a avaliação das produções de textos nos gêneros selecionados. Nos Anexos de G a N, encontram-se oito *checklists* elaborados.

Os encaminhamentos da Comissão eram discutidos e aprovados em reuniões de área antes de serem implementados na prática pedagógica. Embora a grande maioria dos professores concordasse com o uso da abordagem, é importante mencionar que sempre houve divergências em relação à sua implantação e operacionalização. Entretanto, opiniões diferentes sempre enriqueceram as discussões e amadureceram nossas ideias na COLESTRAN. A meu ver, a diversidade de ideias e de experiências é essencial para uma reflexão contínua sobre nossas crenças e ações enquanto professores de língua inglesa.

No ano de 2012, ocorreu um fato relevante para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Pela primeira vez, os livros de línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) para o ensino médio foram fornecidos para as escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático- *PNLD 2012* (BRASIL, 2011). Então, em 2011, nós, professores, tivemos que avaliar as coleções colocadas à disposição pelo Programa e optar pela adoção de uma delas.

A Coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010) foi a que nos chamou mais a atenção por considerar a língua enquanto ação social, materializada por meio de gêneros textuais. Conforme preceituam a Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais - Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2005) e as OCEM (2006), a Coleção trabalha as habilidades comunicativas (compreensão e produção oral e escrita) de maneira integrada. Além disso, orienta o processo de produção de textos de vários gêneros orais e escritos factuais (gênero enquanto processo), chegando até a publicação (gênero enquanto produto), viabilizando a percepção e o reconhecimento sistemático das principais características dos gêneros textuais ao longo de suas unidades didáticas. Compõe-se a Coleção de três livros, um para cada ano do Ensino Médio, cada um com um CD para a prática da habilidade de compreensão oral cujas gravações foram feitas por nativos ou usuários de inglês de vários países, numa perspectiva de inglês global, constituindo-se em material autêntico de língua em uso.

Para melhor avaliarmos a Coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010), decidimos fazer um estudo piloto no decorrer do ano de 2011. A Editora forneceu-nos

alguns exemplares da edição comercializada e duas professoras efetivas da COLESTRAN, Eliane Tavares e Eliane Marchetti, membros ativos da Comissão para a escrita do projeto político pedagógico, encarregaram-se de utilizar a Coleção em uma turma do curso técnico integrado diurno de Edificações. No início do estudo piloto, a primeira autora da Coleção *Prime*, a professora Dra. Reinildes Dias (UFMG), palestrou para os professores de inglês do Campus I do CEFET-MG, em Belo Horizonte, sobre a proposta pedagógica da Coleção.

No decorrer do estudo piloto, as duas colegas relatavam-nos suas experiências com o uso da Coleção na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais. Elas nos contavam tanto seus êxitos, descobertas e alegrias quanto suas dificuldades e angústias. Com esses relatos, percebemos que a operacionalização da abordagem seria um desafio maior do que esperávamos, pois não bastava mudarmos o currículo e as atividades didáticas. Seria fundamental repensarmos nossas crenças e ações enquanto professores de língua estrangeira (inglês).

Os resultados do estudo piloto demonstraram que a Coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010) poderia auxiliar os trabalhos dos professores e dos estudantes na operacionalização da abordagem. Então, a partir do ano letivo de 2012, todos os professores de língua inglesa dos cursos técnicos integrados do Campus I (turno diurno), do Campus Varginha, do Campus Timóteo e do CET-Itabirito começaram a utilizar a abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais juntamente com a Coleção.

A pesquisa de mestrado de uma professora da COLESTRAN também nos auxiliou na familiarização com a Coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010). Valente (2012) analisou os livros didáticos da Coleção com o objetivo de verificar como eles operacionalizavam uma abordagem de ensino de leitura e escrita via gêneros textuais.

Na análise dos livros, Valente (2012) averiguou que **(1)** as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita eram trabalhadas de forma contextualizada e processual, tendo como elemento central a apropriação de gêneros pertencentes a várias esferas discursivas (acadêmica, profissional, jornalística *etc*.) e ao cotidiano dos estudantes; **(2)** as atividades propostas motivavam o trabalho colaborativo, a formação do senso de cidadania e o desenvolvimento conjunto dos letramentos crítico, digital, linguístico e discursivo; **(3)** os temas abordados referiam-se a grandes questões da atualidade, como o respeito às diferenças, o acolhimento das minorias e a preservação do

meio ambiente; e **(4)** a integração entre as habilidades de compreensão e de produção escrita ocorria tanto pelo gênero proposto quanto pelo tema abordado em cada unidade.

A professora-pesquisadora ainda constatou que, nos livros da Coleção *Prime*, a abordagem de ensino era sustentada por uma concepção de língua enquanto ação social. O uso de gêneros textuais expunha os estudantes a diversas situações realistas de comunicação na língua inglesa e focava a língua em uso. O processo de escrita proposto era cíclico e recursivo, levando-se em conta a elaboração de vários rascunhos e as intervenções de colegas e do professor até a versão final, que deveria ser publicada. Assim, novos públicos-alvo, além da figura do professor, eram definidos para a produção textual, almejando tornar a empreitada mais significativa para os estudantes. Na organização de ideias para as produções textuais, os estudantes contemplavam o público-alvo, a finalidade comunicativa, a estrutura genérica com seus tipos textuais, o formato e o suporte.

A pesquisa de Valente (2012), somada aos resultados do estudo piloto realizado pelas professoras Eliane Tavares e Eliane Marchetti, reforçou nossas convicções de que as orientações pedagógicas da Coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010) estavam em consonância com os pressupostos teóricos e didáticos da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais que estávamos implementando nas turmas dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG, Campus I.

1.5 A operacionalização da abordagem

Os planos de ensino provisórios (ANEXOS D, E e F) foram elaborados a partir dos gêneros textuais e dos temas sugeridos pela Coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010). Entretanto, apesar de terem sido baseados em um material didático, esses planos continham apenas os gêneros textuais mais significativos para os nossos estudantes. As atividades didáticas da Coleção eram escolhidas e, às vezes, modificadas de acordo com os planejamentos dos ciclos de ensino e de aprendizagem para as produções de textos nos gêneros selecionados. As referências bibliográficas constantes das atividades e das unidades didáticas da Coleção favoreciam a pesquisa e a elaboração de outras atividades sobre o mesmo tema ou gênero trabalhado. Desse modo, o material didático continuou a ser um suporte fundamental para professores e estudantes no desenvolvimento do

processo de ensino e de aprendizagem, mas passou a ser usado com maior flexibilidade na definição do currículo, dos planos de ensino e das atividades didáticas.

Nas reuniões pedagógicas da COLESTRAN, passamos a discutir as experiências com a operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais. A Comissão, por sua vez, em reuniões mensais no Campus I, prosseguiu as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico e a (re)elaboração dos *checklists*, instrumentos de orientação da produção textual e sua avaliação.

Um *Wikispace*[26], intitulado *English Forum*, foi criado pela COLESTRAN com o intuito de ser um espaço virtual tanto para a interação entre os professores quanto para a documentação de nossas experiências com o uso da abordagem. Mais recentemente, a plataforma *Wikispaces*, que acolhia o *wikispace* da COLESTRAN, deixou de ser gratuita. Devido a isso, o conteúdo da nossa wiki foi apagado e não buscamos, ainda, outro ambiente virtual para alojar o conteúdo de suporte às práticas pedagógicas dos professores da Coordenação.

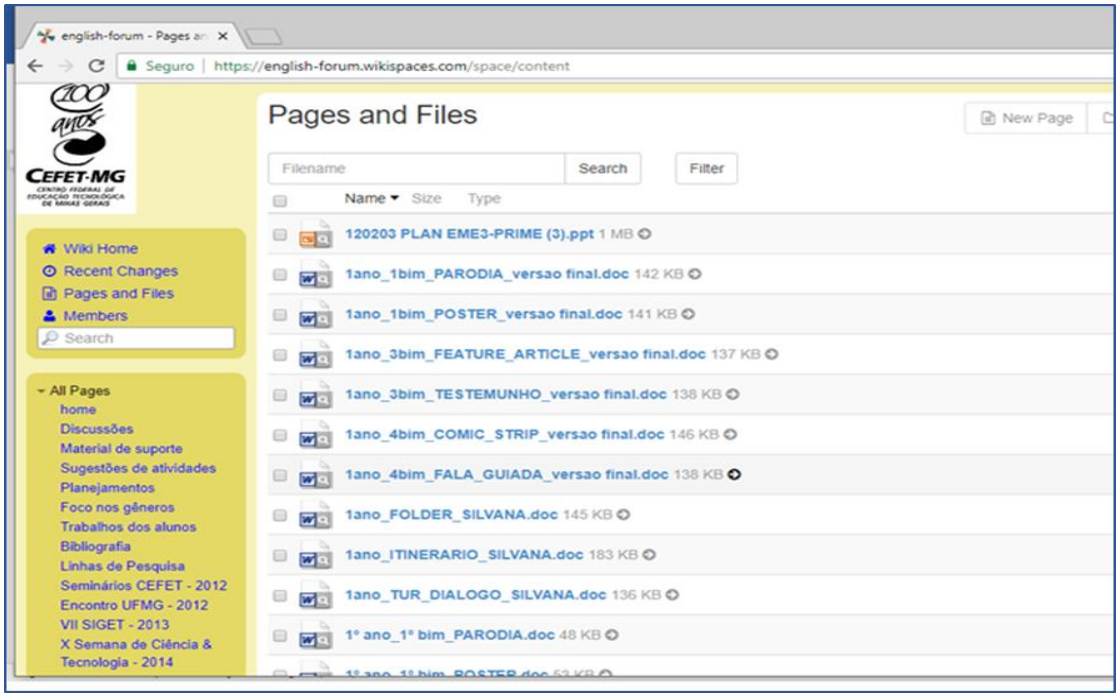
A Figura 1 mostra uma página do *English Forum* com *uploads* de arquivos compartilhados pelos professores.

No *English forum*, foram disponibilizados os planos de ensino, os *checklists*, documentos oficiais nacionais e estaduais da Educação que orientam o nosso fazer e bibliografia básica referente à fundamentação teórica da abordagem. Nossos trabalhos também eram compartilhados, tais como planos de aulas, atividades didáticas elaboradas, produções dos estudantes, sugestões de leituras relacionadas aos temas abordados nas aulas e estudos acadêmicos sobre o uso da abordagem por nós publicados.

Em 2016, outros planos de ensino foram elaborados (ANEXO O), tendo em vista nossas experiências com o uso da abordagem. Assim como eles, os planos atuais (ANEXOS P, Q e R), elaborados em 2019, são independentes de quaisquer livros didáticos, flexibilizam o currículo e apresentam o conteúdo proposto de forma mais detalhada.

[26] O *Wikispace*, desativado em julho de 2018, era um sítio gratuito para a hospedagem de *wikis*, ou seja, páginas interligadas e disponíveis *online* para serem visitadas e editadas por várias pessoas. O *English forum* utilizava a modalidade protegida que permitia o acesso somente de membros registrados.

Figura 1- Página de arquivos em *upload* no ambiente do *English Forum*



Fonte: *print* de tela de uma página do *Wikispace – English fórum* (feito pela autora).

Nos planos de ensino de 2016 e de 2019, os gêneros textuais sugeridos para cada um dos três anos dos cursos técnicos integrados orientam a seleção dos tipos textuais (narração, descrição, exposição, injunção e argumentação), temas transversais (diversidade, ética, temas locais, cidadania, sustentabilidade, trabalho *etc*.) e conteúdos léxico-gramaticais da língua inglesa. Os gêneros textuais são distinguidos, no contexto da abordagem, para fins didáticos, em norteadores e facilitadores. Os norteadores indicam produções textuais-chave a serem desenvolvidas. Os facilitadores auxiliam na preparação para a produção textual nos gêneros norteadores.

A partir dos planos de ensino, são criados os ciclos de ensino e de aprendizagem para a produção textual. De acordo com a proposta de Martin (2009, p. 16), um ciclo possui três estágios: **(1)** "desconstrução", **(2)** "construção conjunta" e **(3)** "construção independente". Adaptamos essa proposta para ajustarmos os ciclos às especificidades do contexto de ensino de língua inglesa no CEFET-MG.

As adaptações feitas incluem o uso de *checklists*, a distinção entre gêneros norteadores e facilitadores e a redefinição dos estágios do ciclo de ensino e de aprendizagem para **(1)** familiarização, **(2)** planejamento, **(3)** produção conjunta e individual, **(4)** revisão e **(5)** publicação.

Os *checklists* elaborados pela Comissão são usados por professores e estudantes em todos os estágios de um ciclo de ensino e de aprendizagem. São instrumentos que auxiliam na orientação da produção textual, na avaliação e na autoavaliação dos rascunhos e da versão final. Logo, os *checklists* dão suporte à avaliação formativa. A Figura 2 apresenta um dos *checklists* elaborados pela Comissão para a produção de textos de diversos gêneros.

Os itens de verificação que compõem um *checklist* explicitam os elementos obrigatórios a serem considerados na composição de textos de determinado gênero, quais sejam: as condições de produção (quem é o autor e o público-alvo, quando e onde será publicado), o formato (quais modos de representação de sentidos e de que forma serão usados), os movimentos textuais (coerência, coesão e retórica) e os aspectos léxico-gramaticais (gramática, vocabulário, pronúncia e entonação).

O uso dos *checklists* na avaliação das versões dos textos produzidos substituiu a aplicação das provas escrita e de compreensão oral no final do bimestre letivo. A pontuação passou a ser distribuída ao longo do bimestre entre diferentes atividades desenvolvidas nos estágios do ciclo de ensino e de aprendizagem.

A produção de textos no gênero norteador é o foco principal de um ciclo de ensino e de aprendizagem. Como os estudantes possuem diferentes experiências de aprendizagem da língua inglesa, o uso dos gêneros facilitadores propicia-lhes a aquisição gradual de conhecimento necessário para a produção de textos no gênero norteador. Por exemplo, antes da produção de textos no gênero ‘perfil pessoal’, o uso de gêneros, como ‘cartões de visita’, ‘formulários de informações pessoais’, ‘diálogos informais’, ‘entrevistas formais e informais’, ‘biografias’ e ‘biodata’, possibilitam a familiarização dos estudantes com situações e propósitos diversos de comunicação nas quais também precisarão informar sobre dados pessoais.

Assim, os estudantes adquirem maior confiança e independência no processo de produção textual. Com o uso de vários gêneros textuais, eles desenvolvem a competência comunicativa (competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica), estratégias para ler, escutar, falar e escrever na língua inglesa e a percepção de que os textos estão atrelados aos contextos de situação e de cultura (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Figura 2- *Checklist* para a produção de textos no gênero ‘perfil pessoal’

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNO(A):		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Perfil pessoal

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O público alvo (colegas, usuários da *internet*) é considerado?			
	O perfil é produzido em suporte adequado (papel, *internet, blog etc.*)?			
	O sujeito do perfil é explicitado?			
Formato (como)	O produto final tem o formato adequado para um perfil pessoal?			
	Há uso adequado de fotografia?			
	Os recursos de formatação (alinhamento e espaçamento entre linhas e parágrafos, tipo e tamanho da fonte, posição da foto *etc.*) foram usados adequadamente?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	O texto apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, práticas esportivas, habilidades, *hobbies, planos para o futuro etc.*)?			
	A ordem em que os dados pessoais são apresentados é adequada?			
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	Os verbos são utilizados adequadamente (tempo e pessoa)?			
	O uso do vocabulário é variado?			
	O uso do vocabulário é adequado?			
	Há uso adequado de referência pronominal?			
	Há uso adequado da ordem de palavras no sintagma nominal?			
	Os marcadores do discurso são utilizados adequadamente?			
	A pontuação é usada adequadamente?			

OBSERVAÇÕES:

Fonte: *Checklist* elaborado pela Comissão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico para o ensino de língua estrangeira (inglês) do CEFET-MG e adaptado posteriormente pela autora.

Outros gêneros, também considerados facilitadores no contexto da abordagem, como ‘mapa conceitual’, ‘esquema’ e ‘diagrama’, são frequentemente usados no planejamento e na organização da produção textual.

Para ilustrar a operacionalização da abordagem, descrevo, a seguir, um ciclo de ensino e de aprendizagem planejado para a produção de textos no gênero ‘perfil pessoal’ (Figura 3). Essa produção geralmente ocorre no primeiro bimestre letivo, nas turmas de primeiro ano dos cursos técnicos diurnos integrados. Remeto-me aos documentos oficiais e às bases teóricas que orientam o uso da abordagem para explicar o que se pretende propiciar em cada um dos estágios do ciclo.

O objetivo principal do **Estágio 1** é a familiarização com as características do gênero norteador ‘perfil pessoal’.

Antes de os trabalhos serem iniciados, o professor discute com os estudantes a relevância do uso do gênero ‘perfil pessoal’ nas suas vidas, tanto na esfera social e privada quanto na profissional. Em seguida, ele entrega um cronograma aos estudantes e explica-lhes as atividades propostas para a produção textual.

No início, os estudantes trabalham com os gêneros facilitadores ‘cartões de identificação’, ‘formulários de informações pessoais’, ‘diálogos formais e informais’, ‘entrevistas’ e ‘biografia’. O uso desses gêneros, em diversas atividades didáticas de leitura, compreensão oral, escrita e fala, propicia a negociação de sentidos e a aquisição de conhecimento necessário para a produção textual do gênero norteador ‘perfil pessoal’. As interseções entre esses gêneros facilitadores e o gênero norteador ocorrem, principalmente, nos seguintes aspectos: situação comunicativa (pedir e fornecer informações pessoais sobre si mesmo ou sobre alguém em contextos formais e informais); vocabulário (primeiro nome, sobrenome, endereço, profissão, laços familiares, características físicas e de personalidade, preferências, *hobbies*, números cardinais e ordinais, meses do ano, datas *etc*.); e estruturas linguísticas (presente simples, pronomes pessoais e possessivos, ordem de palavras no sintagma nominal, singular e plural de substantivos, caso possessivo, conectivos, advérbios *etc*.).

Os estudantes fazem atividades extraclasse para reforçarem o conteúdo léxico-gramatical estudado, as quais são geralmente corrigidas por eles mesmos com o uso de gabaritos.

Figura 3- Ciclo de ensino e de aprendizagem planejado para a produção de textos no gênero ‘perfil pessoal’

Fonte: elaborada pela autora.

Para ampliarem o conhecimento e o contato com a língua inglesa, os estudantes são incentivados a procurar e a compartilhar informações nesse idioma sobre assuntos de seus interesses, bem como outras atividades didáticas que, independentemente de métodos ou de abordagens de ensino, atendam às suas necessidades e aos estilos de aprendizagem.

Durante as atividades neste e nos outros estágios do ciclo, os estudantes utilizam gramáticas impressas e digitais para consultarem regras de uso da língua, dicionários impressos e digitais para verificarem o sentido e a tradução de palavras e expressões, e ferramentas e aplicativos para a prática da pronúncia. O acesso à *internet* é feito com o uso de *smartphones* que, por isso, tornaram-se importantes artefatos culturais de mediação no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Após o trabalho com os gêneros facilitadores, o professor apresenta o *checklist* (FIGURA 2) para os estudantes. Depois, inicia-se a familiarização com as características do gênero norteador 'perfil pessoal'. Os estudantes e o professor selecionam textos nesse gênero, publicados na língua inglesa em sítios da *internet* ou em outros suportes.

Os itens de verificação do *checklist* auxiliam a análise dos traços do gênero textual norteador. Os estudantes explicitam os propósitos comunicativos dos perfis pessoais selecionados (finalidades acadêmicas e profissionais; interação em redes sociais *etc*.), as condições de produção (*porque, para quem, como, quando* e *onde* foi publicado) e os seus elementos obrigatórios, opcionais e recursivos, familiarizando-se com sua organização interna (tipos textuais, atos retóricos e elementos de coesão e coerência). Também acordam sobre um tipo de perfil pessoal a ser usado por todos no processo de produção textual.

O professor coordena e orienta as atividades que ocorrem ora no grande grupo, com a participação de todos, ora em grupos menores.

Neste estágio, pressupõe-se que o desenvolvimento de letramentos múltiplos (linguístico, digital, crítico, visual *etc*.) permeie as ações dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa (BRASIL, 2006, 2018), por exemplo, quando eles **(1)** discutem a adequação dos propósitos comunicativos dos perfis pessoais aos contextos nos quais foram publicados, **(2)** verificam se os elementos visuais (foto, margens, cor do texto, cor de fundo, tamanho e tipo da letra *etc*.) foram usados apropriadamente, **(3)** observam como ocorre a construção de sentidos na justaposição

entre dois ou mais modos de representação da linguagem (KRESS; VAN LEEWUEN, 2006), **(4)** relacionam os propósitos comunicativos com a organização textual (COPE; KALANTZIS, 1993; MARTIN, 2009) e **(5)** pesquisam informações na *internet*, usando *notebooks* ou *smartphones*, e selecionam as informações mais relevantes.

Almeja-se que o trabalho colaborativo envolva as ações e reflexões dos estudantes no desenvolvimento de processos de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015). Assim, eles **experienciam o conhecido e o novo** ao integrarem o conhecimento prévio, sobre a língua inglesa e sobre o gênero 'perfil pessoal', ao novo conhecimento adquirido na busca e na troca de informações, levando as experiências de vida e de aprendizagem a um nível de consciência e de autorreflexão. **Conceituam (nomeiam e teorizam)** ao distinguirem as semelhanças e as diferenças entre os perfis pessoais selecionados, ao explicitarem os traços dos gêneros trabalhados, ao induzirem e ao deduzirem regras de uso da língua, bem como os mecanismos de coesão e coerência, ao categorizarem grupos lexicais e ao distinguirem elementos fonéticos e fonológicos. **Analisam funcional e criticamente** ao examinarem a adequação dos perfis pessoais a seus contextos de uso, percebendo a inter-relação entre os propósitos comunicativos, a estrutura genérica e a organização de ideias, ao inferirem interesses e motivos, além de valores éticos implícitos, e ao exporem suas opiniões, de forma lógica e argumentativa, baseando-se em evidências e em relações de causa e efeito.

Pretende-se, desse modo, que a prática pedagógica aproxime a sala de aula das diversas formas de comunicação e de representação de sentidos no mundo contemporâneo (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) e promova a apropriação e o uso crítico das novas tecnologias (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2015, 2017; MINAS GERAIS, 2005; KALANTZIS; COPE, 2005, 2008, 2010, 2012; BRASIL 2006, 2018; TAVARES, 2010; BAMBIRRA; TAVARES; COSTA; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012; TAVARES; MARCHETTI, 2012). Além disso, propõe-se a descentralização do papel do professor para que diferentes formas de mediação (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006) ocorram no processo de ensino e de aprendizagem, fomentando a pedagogia reflexiva e o protagonismo dos estudantes (KALANTZIS; COPE, 2010, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017).

Intenciona-se que o desenvolvimento da competência comunicativa (sociolinguística, discursiva, estratégica e linguística) esteja presente na negociação de

sentidos em diversas interações. Espera-se que o foco no gênero e o uso dos letramentos favoreçam a percepção do evento comunicativo como um todo, desvelando a inter-relação entre os propósitos comunicativos, as intenções dos autores, as ideologias e os valores sociais inerentes às práticas discursivas (BAMBIRRA, 2004; TICKS, 2005; MINAS GERAIS, 2005; BRASIL, 2006, 2018; PAIVA, 2006).

Ao longo deste e dos outros estágios, levam-se em conta importantes orientações pedagógicas da abordagem comunicativa para o desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita e oral (MINAS GERAIS, 2005). Essas orientações incluem o desenvolvimento de estratégias de leitura, tais como: compreensão da ideia principal, localização de informações específicas, levantamento de hipóteses, construção de inferências, uso do contexto e identificação de elos coesivos, cognatos, palavras-chave, elementos não verbais *etc*. As estratégias de compreensão oral englobam a compreensão da ideia geral, a seleção de informações específicas, a identificação do gênero textual, do contexto de interação e dos falantes envolvidos, o entendimento das marcas do discurso e a inferência de sentidos com base no ritmo, na entonação, na tonicidade *etc*.

O desenvolvimento de diferentes estratégias para a comunicação oral e para a aquisição de uma pronúncia inteligível (MINAS GERAIS, 2005) também é considerado. Essas estratégias abrangem a percepção dos estudantes de elementos fundamentais para a comunicação oral, tais como a adequação do registro (graus de registro de formalidade), as regras culturalmente construídas de intervenções dos locutores (interações simétricas e assimétricas, silêncio prolongado, entonação característica, marcas de posse e tomada de turno *etc*.) e a estrutura sonora da língua com seus traços segmentais (diferença entre fonemas) e suprassegmentais (entonação, ritmo e variações de tonicidade).

O objetivo principal do **Estágio 2** é o planejamento da produção textual.

Para começar, o professor discute com os estudantes os traços do gênero facilitador ‘esquema’. Em seguida, lista as ideias dos estudantes sobre um perfil pessoal a ser produzido em um lado do quadro branco. Depois, no outro lado do quadro, elabora com os estudantes um esquema para a produção de um perfil pessoal, a título de exemplificação. Juntos, selecionam e organizam as ideias mais relevantes. Esquematizam, por exemplo, o título, os parágrafos com palavras-chave e o formato (margens, marcas tipográficas, cores, tipo de ilustração/foto *etc*.).

Após o trabalho conjunto, cada estudante cria o próprio esquema para a elaboração de seu perfil pessoal. Eles trabalham em grupos para trocarem ideias com os outros colegas. O professor coordena e orienta os trabalhos, passando de grupo em grupo. O *checklist* é novamente usado para os estudantes verificarem se as características do gênero 'perfil pessoal' foram contempladas na esquematização das ideias.

Neste Estágio, almeja-se que o desenvolvimento conjunto de letramentos (linguístico, crítico, digital, visual *etc*.) continue a ocorrer no planejamento da produção textual. Para sistematizarem suas ideias, os estudantes precisam ter ciência da multimodalidade presente tanto nas características do gênero 'perfil pessoal' quanto nas do gênero 'esquema'. Eles pensam criticamente ao delimitarem o conteúdo de cada parágrafo e ao utilizarem diferentes artefatos, como gramáticas e dicionários impressos, digitais e *online*, para verificarem regras de uso da língua, bem como o sentido, a tradução e a grafia de palavras.

Pretende-se que o papel de par mais competente se intercambie nas interações entre o professor e os estudantes e entre os estudantes, construindo diferentes formas de mediação no processo de aprendizagem (VYGOSTKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORN, 2006) e corroborando com o desenvolvimento dos processos entrelaçados de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015). Desse modo, os estudantes **experienciam o conhecido e o novo** ao participarem da geração conjunta de ideias e ao explicitarem suas experiências de vida de forma racional e reflexiva. **Conceituam (nomeiam e teorizam)** ao categorizarem suas ideias, ao identificarem palavras-chave, ao verificarem a correção do vocabulário e das estruturas linguísticas e ao representarem suas ideias diagramaticamente, relacionando o todo e suas partes. A**nalisam funcional e criticamente** ao examinarem as conexões lógicas no esquema, ao fazerem suas escolhas, tendo em vista as próprias intenções e interesses, e ao avaliarem os resultados dessas escolhas, de forma racional e argumentativa. **Aplicam apropriada e criativamente** ao empregarem seus saberes na criação do esquema, ao se expressarem e ao se posicionarem na troca de ideias, valorizando suas identidades (MINAS GERAIS, 2005 BRASIL, 2006, 2018). Assim, esses processos de conhecimento potencializam as ações e as reflexões dos estudantes na construção de conhecimento no mundo (COPE; KALANTZIS, 2015).

No planejamento, organização e desenvolvimento da produção textual, almeja-se que os estudantes assumam o controle da produção textual e usem suas ideias e criatividade com maior eficácia (BAMBIRRA, 2004).

O objetivo principal do **Estágio 3** é a criação da primeira versão do texto.

Os estudantes escrevem a primeira versão do *perfil pessoal* em casa no formato digital. Ocasionalmente, o professor precisa orientá-los quanto ao uso de processadores e editores de textos. Um estudante também ajuda o outro na troca de conhecimento sobre a utilização de ferramentas digitais. Os estudantes que não possuem computador em casa utilizam os laboratórios de informática do CEFET-MG.

O *checklist* é preenchido pelos estudantes para eles autoavaliarem a primeira versão. Mensagens eletrônicas são utilizadas para a troca de ideias à distância entre os estudantes e o professor.

No processo de escrita, sugere-se a prática de letramentos múltiplos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2015, 2017; BRASIL, 2006, 2018; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012), bem como a apropriação de ferramentas digitais no meio escolar (KALANTZIS; COPE, 2005; 2010, 2012, MINAS GERAIS, 2005; TAVARES, 2010; BAMBIRRA; TAVARES; COSTA; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012).

Pressupõe-se que os processos de conhecimento continuem a ser vivenciados. Os estudantes **aplicam apropriada e criativamente** ao usarem seus saberes em situações diferentes e realistas, mesmo que de forma previsível e esperada, ao serem criativos e ao avaliarem a validade de suas produções. **Analisam funcional e criticamente** ao assumirem o controle técnico da produção, ao se posicionarem criticamente perante o próprio texto, ao verificarem a adequação entre contexto, função e forma (estrutura genérica, propósitos comunicativos, ideias e intenções), ao corrigirem aspectos linguísticos e lexicais, ao analisarem o uso apropriado dos mecanismos de coerência e de coesão textual e ao apreciarem a adequação entre os modos linguístico, visual e espacial. **Experienciam o conhecido e o novo** e **conceituam (nomeiam e teorizam)** ao buscarem informações para esclarecerem suas dúvidas.

O objetivo principal do **Estágio 4** é a revisão da primeira versão.

Na sala de aula, os estudantes, em grupos, revisam a primeira versão do perfil pessoal com a ajuda do *feedback* dos colegas e do professor. Um estudante avalia o texto do outro e faz comentários. O professor percorre os grupos para orientar as revisões. Os *checklists* funcionam como critérios para o embasamento do *feedback*.

Os estudantes reelaboram o texto em casa, tendo em vista as apreciações dos colegas e do professor. A segunda e as outras versões podem também ser revisadas pelos colegas e pelo professor antes que a última versão seja apresentada. Fora da escola, os recursos de comunicação virtual, como mensagens eletrônicas e ligações pela *internet*, permitem novas intervenções de colegas e do professor na produção textual.

Neste Estágio, intenciona-se que os estudantes, ao fornecerem e ao receberem *feedback*, apresentem suas opiniões de forma clara, baseando-se no conhecimento adquirido ao longo do ciclo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, eles **analisam funcional e criticamente** ao explicitarem seus pontos de vista, ao argumentarem a favor ou contra correções, ao sintetizarem o que foi estudado, ao chegarem a conclusões por inferência e dedução, ao estabelecerem relações de causa e efeito e ao interligarem a estrutura textual com funções comunicativas, intenções, interesses e valores ideológicos (BAMBIRRA, 2004; TICKS, 2005; MINAS GERAIS, 2005; BRASIL, 2006, 2018). Na escrita de diferentes versões, eles **aplicam apropriada e criativamente** ao criarem conhecimento e ao avaliarem a validade de seus textos e dos textos dos colegas.

Espera-se que a avaliação formativa, tendo como sua essência o uso do *feedback*, seja um mecanismo propulsor da aprendizagem (SCARAMUCCI, 1998) no aprimoramento da qualidade dos textos. Pretende-se que essa avaliação seja construída na troca de conhecimento e na mediação entre pares na ZDP (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006). Desse modo, o processo de aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores dos estudantes, como a atenção voluntária, o pensamento lógico, o planejamento, a resolução de problemas e a avaliação da eficiência das próprias capacidades (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006).

O objetivo principal do **Estágio 5** é a publicação da versão final.

A última atividade do ciclo de ensino e de aprendizagem é a apresentação em sala de aula da versão final do perfil pessoal. Essa apresentação é acordada entre os estudantes nos primeiros estágios do ciclo, os quais sugerem maneiras de apresentarem oralmente o perfil pessoal e escolhem uma delas. Por exemplo, em um ano letivo, duas versões de

perfis pessoais foram trabalhadas, uma escrita e outra oral. A versão oral foi apresentada para toda a turma. Os estudantes usaram *slides*, com recursos de áudio, e o *Voki*[27].

O *checklist* é utilizado para os estudantes autoavaliarem suas versões finais e avaliarem as versões finais de outros colegas. O professor avalia as versões finais de todos os estudantes.

Neste Estágio, espera-se que os processos de conhecimento de **aplicar apropriada e criativamente** e de **analisar crítica e funcionalmente** sejam retomados nas apresentações e na avaliação das versões finais.

O processo de produção colaborativa de textos com foco no gênero e o desenvolvimento de letramentos múltiplos favorecem planejamentos de ciclos de ensino e de aprendizagem variados e únicos que tentam dinamizar e propiciar o estudo da língua inglesa de forma mais significativa e motivante para os estudantes. Para finalizar a ilustração da operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG, apresento, a seguir, dois outros ciclos de ensino e de aprendizagem realizados por professores da COLESTRAN e publicados em artigos acadêmicos (LEITE; SILVA, 2016; AVELAR; VALENTE; BAMBIRRA; RACILAN, 2017).

Leite e Silva (2016) buscaram compreender como os estudantes do segundo ano de três cursos técnicos diurnos do CEFET-MG se apropriavam criticamente das atividades didáticas realizadas nas aulas de língua inglesa na produção de textos no gênero ‘cartaz de protesto’. Ao todo, os professores-pesquisadores analisaram 39 produções dos estudantes.

No ciclo de produção[28], os estágios ocorreram da seguinte forma: **(1)** contextualização e discussão sobre o gênero, **(2)** desconstrução do gênero (função social, objetivos, usuários, público-alvo, contexto de produção e suporte), **(3)** escrita colaborativa de diferentes versões do texto mediada pelo *feedback* constante do professor e dos colegas e **(4)** publicação da última versão em uma rede social para compartilhamento de fotos.

---

[27] O *Voki* é uma ferramenta digital na qual se pode criar um personagem, um avatar, que fala por meio do *upload* de arquivos de áudio ou do uso de microfones.

[28] Ao invés de usar os termos “ciclo de ensino e de aprendizagem” e “familiarização com o gênero”, mantive os termos “ciclo de produção” e “desconstrução do gênero” usados pelos autores.

Os cartazes de protesto foram ilustrados com fotos tiradas pelos próprios estudantes em diversos espaços do CEFET-MG. Dessa forma, no processo de produção textual, os estudantes passaram a perceber a realidade cotidiana escolar com um olhar crítico. Diferentes temas foram abordados, tais como questões sexuais e raciais, críticas ao sistema educacional, desigualdades sociais, corrupção, problemas urbanos e ambientais.

Na análise das produções, Leite e Silva (2015) pontuaram o posicionamento crítico dos estudantes em relação a diversas questões locais e cotidianas e mostraram como as angústias e as resistências dos estudantes dialogavam de forma mais ampla com a macroestrutura social e com questões sociopolíticas globais. Os professores-pesquisadores concluíram que, por meio de cartazes de protesto, os estudantes questionaram o *status quo* das coisas e sentidos cristalizados, posicionando-se e intervindo socialmente em relação a questões pouco discutidas ou evitadas no currículo e no cotidiano escolar.

Estudantes do primeiro ano diurno do CEFET-MG, Campus I, participaram de um ciclo de ensino e de aprendizagem para a produção de textos no gênero ‘campanha publicitária’. Esse ciclo foi descrito e analisado por Avelar, Valente, Bambirra e Racilan (2017).

No processo de produção das campanhas publicitárias, os estudantes trabalharam em grupos na sala de aula. No **Estágio 1,** eles se familiarizaram como o tema “direito dos animais” e com os traços do gênero ‘campanha publicitária’. Para tal, assistiram a vídeos escolhidos pelo professor, contendo documentários e campanhas publicitárias sobre violência contra os animais. Em seguida, analisaram as campanhas publicitárias com o auxílio do *checklist* elaborado especificamente para esse gênero (ANEXO N). **No Estágio 2,** listaram cinco situações em que os animais são usados de forma cruel, escolheram uma dessas situações como tema para a criação da campanha, pesquisaram informações na *internet* para conhecerem melhor o tema escolhido, e elaboraram um mapa conceitual. Nesse mapa, explicitaram o tema escolhido, suas causas e consequências, possíveis ações para minimizar ou resolver o problema, o público-alvo, os recursos que iriam utilizar e as expectativas em relação à reação dos consumidores. **No Estágio 3,** iniciaram a produção da campanha, procuraram imagens sem direitos autorais disponíveis na *internet*, criaram um logotipo para expressarem a autoria, decidiram sobre as informações de contato, elaboraram a mensagem escrita e finalizaram a primeira versão da campanha publicitária.

No Estágio 4, revisaram e reelaboraram a primeira versão, com o *feedback* do professor e dos outros grupos. **No Estágio 5,** apresentaram a versão final da campanha publicitária em sala de aula para os colegas, utilizando *slides*. Mostraram todo o processo de produção, incluindo o mapa conceitual, a última versão da campanha publicitária e as referências utilizadas no decorrer do trabalho. Tanto eles quanto o professor avaliaram as apresentações e as versões finais das campanhas publicitárias.

Nessa produção, letramentos (linguístico, visual, espacial, digital e crítico) e processos de conhecimento (experienciar, conceituar, analisar e aplicar) foram trabalhados. Os elementos visuais tiveram um papel fundamental na elaboração do texto e na expressão do posicionamento crítico dos estudantes. Os sentidos foram construídos na integração da imagem com a mensagem escrita. Em uma das *campanhas publicitárias* produzidas, que foi analisada no artigo de Avelar, Valente, Bambirra e Racilan (2017), a opinião dos estudantes sobre o uso de animais em circo pode ser inferida na disposição da imagem e da mensagem escrita, assim como no uso de cores. A imagem é dividida em duas partes: uma colorida, retratando um espetáculo circense com elefantes, e a outra em preto e branco, mostrando como esses animais são tratados fora do picadeiro. A mensagem em vermelho, "Don't believe in everything you see"[29], situa-se no centro da imagem, entre as duas partes, alertando os leitores para a existência de duas realidades opostas.

Conforme mencionado anteriormente, embora o trabalho de implantação da abordagem via gêneros nas turmas de cursos técnicos integrados de nível médio no CEFET-MG tenha apresentado resultados animadores como os exemplos aqui revistos, também pudemos detectar nesses quatro anos algumas dificuldades que merecem ser mencionadas.

1.6 Êxitos e dificuldades na operacionalização da abordagem

Um outro estudo de professores da COLESTRAN apresentou a experiência com a operacionalização da abordagem de ensino de inglês via gêneros textuais no CEFET-MG sob o ponto de vista dos professores (BAMBIRRA; RACILAN; AVELAR, 2013).

[29] No original: "Não acredite em tudo que você vê" (Tradução minha).

Foram analisadas as narrativas de 13 professores lotados no Campus I, Campus Timóteo, Campus Varginha e CET-Itabirito.

Nas narrativas, os professores demonstraram que os principais ganhos dessa experiência foram os sucessos trazidos pela abordagem, a intensificação do trabalho em equipe e o desenvolvimento do letramento digital.

Em relação aos sucessos, os professores apontaram que a abordagem permitiu aos estudantes vivenciar o uso da língua inglesa em práticas sociais significativas e enriquecedoras, estudar conteúdos de seus interesses e necessidades, interagir uns com os outros na realização das atividades, aumentar sua autonomia e aprender com maior motivação.

Os professores relataram que as produções textuais alcançavam uma boa qualidade, apesar da heterogeneidade de níveis de proficiência da língua inglesa nas turmas. Para eles, a convivência com essa heterogeneidade tornara-se mais fácil, pois um estudante ajudava o outro. Eles também demonstraram sentir uma maior proximidade e valorização dos papéis do professor e dos estudantes na troca de conhecimento durante o processo de produção textual. Nessa troca, os estudantes percebiam o próprio desenvolvimento e o comprometimento do professor em relação à aprendizagem.

Sobre a intensificação do trabalho em equipe, os professores mencionaram a coesão do grupo docente, a confiança na equipe, o questionamento constante da própria prática, o fomento à formação continuada, a vontade conjunta de fazer o melhor para os estudantes e o compartilhamento de dificuldades e (in)certezas.

No que diz respeito ao letramento digital, os professores relataram que o uso das novas tecnologias favorecia um ensino mais dinâmico e motivante para os estudantes. Estes estavam aprendendo a gerenciar *blogs*, fazer *download*, compactar arquivos, criar e editar imagens e vídeos, pesquisar e selecionar informações e usar os *smartphones* para acessarem a *internet* e realizarem as atividades em sala de aula.

Dificuldades no uso da abordagem também emergiram das narrativas, como resistências e inseguranças de professores e de estudantes com as mudanças na maneira de ensinar e de aprender. Existiam preocupações em relação ao tempo e à quantidade de trabalho. Havia uma sobrecarga de atividades a serem corrigidas pelo professor, devido às correções de diferentes versões de um texto. Os estudantes, por sua vez, precisavam

empenhar-se mais para produzirem as diferentes versões de um texto do que para fazerem as provas bimestrais.

Além do tempo dispendido na correção de diferentes versões de um texto e no fornecimento de *feedback* aos estudantes, os professores ressaltaram que se sentiam inseguros na atribuição de notas. Essas dificuldades demonstram que eles não conseguiam descentralizar a prática avaliativa nem propiciar a ampliação da agência dos estudantes.

As narrativas também mostraram que os professores tinham consciência de crenças que influenciavam sua prática, quais sejam: o foco do ensino de língua inglesa deveria recair sobre as habilidades orais, os estudos de gramática e de vocabulário deveriam ser priorizados. Além dessas crenças, percebiam que a figura do professor continuava no centro do processo de ensino e de aprendizagem e que a avaliação privilegiava o produto da aprendizagem.

Bambirra, Racilan e Avelar (2013) concluíram que os professores estavam em um importante processo reflexivo sobre a própria prática. Entretanto, se as crenças identificadas não fossem questionadas, poderiam ser grandes empecilhos para a continuidade do uso da abordagem e para o prosseguimento de mudanças significativas na prática pedagógica. Desse modo, a continuidade das reuniões pedagógicas e o trabalho em equipe seriam fundamentais para a ressignificação de crenças. Em relação às dificuldades com a avaliação, os professores-pesquisadores concluíram ser necessário descobrir estratégias para os professores conseguirem administrar a avaliação formativa com mais efetividade.

Apesar das dificuldades ora apontadas, a pesquisa de Bambirra, Racilan e Avelar (2013) demonstrou que o uso da abordagem tem possibilitado a oferta de um ensino de língua inglesa mais significativo e motivador para os estudantes. Assim, acredito ser propício buscar soluções para as dificuldades encontradas e investir nas potencialidades da abordagem.

Essa é a motivação para a realização de meu doutoramento. Diante dos resultados da pesquisa de Bambirra, Racilan e Avelar (2013), é possível dizer que a avaliação formativa, e com ela o uso do *feedback*, é uma das maiores dificuldades apontadas por professores e estudantes. Na operacionalização da avaliação no uso da abordagem, eles experienciam êxitos e dificuldades simultaneamente.

Os êxitos indicam que:

1- os processos entrelaçados e recursivos de conhecimento (experenciar, conceituar, analisar e aplicar) e o desenvolvimento de diversas capacidades neles envolvidas desfazem concepções de ensino e de aprendizagem enquanto transmissão linear de conteúdo do professor para os estudantes. Uma maior interação entre os participantes propicia a busca, troca, criação e aquisição de conhecimento em um processo contínuo de ação e reflexão (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015). A língua estrangeira é um meio de agir, de refletir, de se expressar e de se posicionar criticamente (BRASIL, 2006, 2018). Neste contexto, a avaliação é percebida como uma das capacidades a serem desenvolvidas e usadas na ação e na reflexão, como parte da própria aprendizagem;
2- a avaliação formativa constitui-se no processo de produção colaborativa de textos em diversos gêneros (COPE; KALANTZIS, 1993; BAMBIRRA, 2004; MINAS GERAIS, 2005; MARTIN, 2009). O professor atua como *designer* da prática pedagógica (KALANTZIS; COPE, 2010), além de orientador e colaborador na realização das atividades. Ele divide o papel de avaliador com os estudantes. O *feedback* é usado como uma forma de mediação da aprendizagem para que os estudantes avaliem o próprio desempenho e o desempenho dos colegas. Assim, a heterogeneidade de experiências dos estudantes com a aprendizagem da língua inglesa enriquece o trabalho colaborativo;
3- o desenvolvimento de letramentos múltiplos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; BRASIL, 2006; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012) enriquece a prática pedagógica com diferentes formas de representação e de comunicação de sentidos no mundo multicultural e multimodal contemporâneo. Os *checklists* são instrumentos que, além de fornecerem os critérios de avaliação de textos multimodais de diversos gêneros, adequam-se ao processo de produção colaborativa.

As dificuldades mostram que:

1- os professores e os estudantes se sentem inseguros em relação ao progresso da aprendizagem. Estes reclamam que não estão aprendendo o idioma inglês e que, por isso, deveriam praticar mais a fala, fazer provas e focar o ensino na gramática e no vocabulário. Esses parecem ter uma impressão semelhante. Reclamam que precisam ensinar o mesmo conteúdo linguístico em diferentes produções textuais, porque os estudantes não se lembram do que estudaram anteriormente. Uma vez

que crenças sobre aprendizagem de inglês não foram ressignificadas, essas inseguranças levaram alguns professores a retomarem a aplicação de provas escritas e de compreensão oral, geralmente no final dos bimestres letivos, para verificarem a aprendizagem dos estudantes em relação às estratégias de compreensão oral e escrita e ao conhecimento léxico-gramatical da língua inglesa;

2- os *checklists*, compostos por itens de verificação, baseados nos traços do gênero textual, são imprecisos enquanto critérios para a avaliação da qualidade da produção textual. O aprimoramento das produções é perceptível pelos professores, mas não é respaldado pelos *checklists*;

3- os professores reclamam mais da superficialidade dos critérios de avaliação relacionados ao conhecimento léxico-gramatical do que dos outros critérios (movimentos textuais, formato e condições de produção) ao avaliarem as produções textuais. Desse modo, a crença na priorização dos estudos sobre gramática e vocabulário no ensino e na aprendizagem da língua inglesa parece influenciar o ensino, a aprendizagem e a avaliação significativamente. Embora o foco seja no gênero textual, o conteúdo léxico-gramatical ainda é visto como um conhecimento geral e independente a ser usado em produções textuais de quaisquer gêneros, ao invés de ser percebido na materialização dos propósitos sociais de cada gênero;

4- o engajamento dos estudantes no trabalho em equipe deixa a desejar: uns esperam que outros façam as atividades por eles, alguns participam pouco das discussões e outros não valorizam o *feedback* dos colegas e do professor e revisam o texto minimamente, apenas para obterem uma nota suficiente para atingirem a média bimestral. Devido à sobrecarga de trabalhos escolares e de avaliações, priorizam as disciplinas que consideram mais importantes ou mais difíceis. Nesse caso, pode-se pressupor que a falta de engajamento dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa está também relacionada às culturas de ensinar, de aprender e de avaliar reforçadas, implícita e explicitamente, no currículo e nas ações pedagógicas do CEFET-MG como um todo;

5- o uso do *feedback* entre os estudantes não ocorre como esperado, mas com poucas apreciações dos textos dos colegas. O professor, por sua vez, não consegue propiciar meios para tornar o *feedback* mais eficiente na mediação do processo de aprendizagem. Os momentos de revisão, essenciais para o aprimoramento da qualidade dos textos, não são tratados com a seriedade necessária pelos

estudantes. Então, o professor retoma a correção individual e usa *e-mail*s para fornecer *feedback*. Além de aumentar significativamente o volume de correções por bimestre, ele volta a focar na avaliação do produto da aprendizagem e se sente frustrado por não ter conseguido propiciar o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes;

6- a produção dos gêneros orais e o desenvolvimento das habilidades orais continuam a ser relegados a um segundo plano, embora haja a crença na priorização dessas habilidades no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Não sabemos explicar o motivo, mas é fato que os professores dedicam mais tempo para a produção dos gêneros escritos do que para a dos gêneros orais. Além disso, há mais dificuldades de se avaliar as produções orais do que as escritas.

Diante dos aspectos ora enumerados, é possível constatar que experiências com o uso da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG, Campus I, levaram os professores e os estudantes a vivenciarem um processo conflituoso de ressignificação de crenças. De um lado, concepções de língua enquanto ação social, de linguagem enquanto gênero, de avaliação como processo e de ensino e aprendizagem como construção colaborativa do conhecimento por meio da negociação de sentidos entre professor e estudantes e entre estudantes e estudantes. De outro lado, concepções arraigadas de transmissão linear de saberes do professor para os estudantes, de uso mecanicista da linguagem, de língua como estruturas linguísticas congeladas e isoladas (PAIVA, 2006), de segmentação de habilidades comunicativas para fins de ensino e de avaliação somativa do produto da aprendizagem.

O embate entre concepções é perceptível nas instabilidades das ações de professores e de estudantes. Por insegurança e por força de suas crenças, resistem aos novos papéis propostos pela abordagem. Em consequência, a abordagem é deixada de lado, já que aprender a língua enquanto ação social significa também ampliar a agência dos estudantes (COPE; KALANTZIS, 2011; 2015, 2017; KALANTZIS; COPE, 2005, 2012; VAN LIER, 2007). Essas instabilidades comprometem a relação orgânica entre a avaliação e a aprendizagem, que é construída na interação entre professor e estudantes e entre estudantes (AVELAR, 2001). Por isso, uma fundamentação teórica adequada para a operacionalização da avaliação formativa na abordagem pode viabilizar tanto o avanço

de novas propostas avaliativas quanto a ressignificação de crenças de professores e de estudantes sobre a avaliação.

1.7 Lacunas da avaliação formativa na abordagem

Neste item, retomo e respondo à primeira pergunta de pesquisa: Quais são as lacunas a serem preenchidas na realização da avaliação formativa e no uso do *feedback* na operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG?

As dificuldades, ora apontadas na operacionalização da abordagem, evidenciam que, na prática avaliativa, professores e estudantes ainda não conseguem **(1)** usar o *feedback* no trabalho colaborativo para o aprimoramento das produções textuais; **(2)** utilizar os *checklists* para identificar níveis de desempenho dos estudantes nas produções textuais; **(3)** perceber o progresso longitudinal da aprendizagem do conteúdo léxico-gramatical e de habilidades de compreensão e de produção oral e escrita.

Essas dificuldades estão diretamente ligadas aos instrumentos e aos critérios de avaliação utilizados, aos papéis desempenhados pelo professor e pelos estudantes enquanto avaliadores e às atividades avaliativas formativas, visando ao desenvolvimento e ao aprimoramento das produções textuais no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem.

Portanto, uma revisão teórica sobre a avaliação formativa é premente para definir fundamentos teóricos que embasem a operacionalização da abordagem, tendo em vista que essa avaliação é um dos alicerces da abordagem. A falta de orientações mais precisas tem deixado a avaliação estagnada. Ao invés de os professores ampliarem e aprimorarem as novas experiências, há um retorno a práticas avaliativas tradicionais. Cito dois exemplos: o retorno ao papel central do professor e às provas escritas e de compreensão oral.

No primeiro, a falta de engajamento dos estudantes no uso do *feedback* e as dificuldades de revisarem e reelaborarem os próprios textos levaram os professores a assumir o trabalho árduo de fornecedores quase exclusivos do *feedback*. Durante o processo de escrita e reescrita de um texto, eles corrigem diferentes versões do mesmo texto e enviam o *feedback* para os estudantes por *e-mail*.

Em consonância com Scriven (1967), Bloom (1961), Bloom, Hastings e Madaus (1971), Scaramucci (1998), Carvalho (2016), Nezzralla (2016) e Buhrer e Mulik (2014);

pode-se dizer que a avaliação formativa ocorre de alguma forma, pois o professor apresenta ao estudante um diagnóstico da produção textual e sugere mudanças para a reescrita do texto. Todavia, a avaliação volta a ser focada no produto e não no processo de aprendizagem, porque deixa de fazer parte da construção colaborativa dos textos pelos próprios estudantes.

O professor, ao centralizar a avaliação, monopoliza o papel de par mais competente na mediação da aprendizagem e reassume o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, dizendo o que deve ser feito, ao invés de propiciar aos estudantes meios para eles descobrirem os próprios caminhos (SADLER, 1989, 2010, 2013; PERRENOUD, 1997; WILIAM; LEAHY, 2007; BLACK; WILIAM, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017).

Os estudantes, portanto, voltam a ser recebedores passivos de conteúdo, de correções e de notas, ao invés de potencializarem seu papel de agentes da própria aprendizagem. Com isso, desconsidera-se que a avaliação é uma capacidade a ser desenvolvida nos processos entrelaçados de conhecimento, pois está relacionada a outras capacidades, tais como expor ideias, argumentar, fazer relações de causa de efeito, resolver problemas, tomar iniciativas, trabalhar colaborativamente e assumir o controle técnico da própria produção (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2015).

O entrelaçamento dessas capacidades demonstra que a avaliação formativa e o uso do *feedback* podem estar envolvidos em diversas ações realizadas no processo de ensino e de aprendizagem. Talvez, esse entrelaçamento de capacidades não esteja sendo trabalhado com a relevância necessária a fim de que os estudantes consigam interagir por meio do *feedback* ao avaliarem suas produções de forma recíproca e recursiva.

No segundo exemplo, as provas escritas e de compreensão oral foram retomadas na tentativa de se perceber o progresso dos estudantes, tanto na produção textual quanto na aprendizagem do conteúdo léxico-gramatical da língua inglesa. Assim, tanto os professores quanto os estudantes reforçam ainda mais a avaliação como produto e o papel centralizador do professor (BAMBIRRA, RACILAN, AVELAR, 2013). Voltam a usar instrumentos que melhor dominam e que lhes dão a sensação de segurança, pois têm a impressão de maior exigência e de mais conteúdo trabalhado e avaliado.

Em relação ao retorno às provas, faço alguns questionamentos: por que os professores optaram por retomarem avaliações somativas, ao invés de aprimorarem a avaliação formativa no processo de produção textual? Por que não foram usados outros

instrumentos e critérios de avaliação para ampliarem a participação dos estudantes na própria aprendizagem? Por que não se procurou potencializar o uso do *feedback* nas interações entre os estudantes? Por que não se tentou aperfeiçoar os *checklists*?

Diante dessas perguntas, é possível dizer que avanços em novas experiências com a avaliação formativa são inibidos, de forma perniciosa, por concepções enraizadas no ensino de línguas estrangeiras com foco na língua dicionarizada e na gramática sistematizada enquanto operação do padrão culto da língua.

As lacunas, que retratam dificuldades e concepções arraigadas, demonstram, a meu ver, que a avaliação formativa ainda está em estado embrionário na operacionalização da abordagem. Continua à margem, como uma proposta independente de vários outros fatores que compõem e influenciam os processos de ensino e de aprendizagem, como se professores e estudantes já soubessem avaliar formativamente. Entretanto, ocorre o oposto, eles se sentem inseguros e não sabem como agir. Se novas perspectivas não forem apresentadas, os mesmos problemas, dificuldades e frustrações continuarão a ser perpetuados na avaliação.

Essas lacunas, na prática da avaliação, no uso da abordagem, estão diretamente ligadas à incapacidade atual de se promover maior engajamento e protagonismo dos estudantes na produção colaborativa de conhecimento. Se eles não participarem ativamente, o uso da avaliação formativa como um meio de aprendizagem fica prejudicado ou mesmo inviabilizado.

No próximo capítulo, irei teorizar sobre a avaliação formativa com a finalidade de chegar a uma fundamentação teórica que favoreça avanços na operacionalização dessa avaliação na abordagem e que auxilie professores e estudantes a enfrentarem as dificuldades ora explicitadas. Pretendo que a teorização a ser desenvolvida promova um diálogo entre as bases teóricas da abordagem e teorias sobre a avaliação formativa e o *feedback*.

Capítulo II

Teorização sobre a avaliação formativa

2.1 Introdução

Uma teoria promissora, com maior probabilidade de ser validada, possui consistência interna (PITELLA, 2012). Compõe-se de conceitos e de argumentos coerentes e coesos que permitem a ela existir por si só (TARAS, 2012). Essa independência implica a capacidade de fundamentar práticas e pesquisas empíricas, propiciando a compreensão sobre *porque, para que e como* se faz algo em contextos diversos.

Ao longo de décadas, têm-se apontado a necessidade de haver teorias que melhor explicitem a relação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem (SADLER, 1989; BLACK; WILIAM, 1998, 2012; SCARAMUCCI, 2006; FINCH, 2007; TARAS, 2009, 2012; LUCENA, 2012; JAMES; LEWIS, 2012; BAIRD, 2017; WILIAM, 2017). Têm-se ainda indicado que teorias sobre a avaliação precisam acompanhar os avanços nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem a fim de orientarem práticas avaliativas consoantes com as demandas da Educação do século XXI (KALANTZIS; COPE, 2005; 2010; SCARAMUCCI, 2006, 2014; FINCH, 2007; COPE; KALANTZIS, 2011, 2015, 2017; JAMES; LEWIS, 2012; LUCENA, 2012, 2014; WAGNER, 2014).

Esses avanços evidenciam, cada vez mais, a importância da participação ativa e crítica dos estudantes na produção ubíqua[30] do conhecimento. O desenvolvimento de competências[31] é considerado essencial para que eles saibam gerenciar a própria aprendizagem em face das constantes mudanças socioeconômicas estimuladas pelo rápido progresso tecnológico (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2011, 2015, 2017; SADLER, 1989, 2013; FINCH, 2007; KALANTZIS; COPE, 2005, 2010; 2012; MERRY *et al*., 2013; WAGNER, 2014).

[30] Produção ubíqua é aquela que ocorre a todo tempo, em todo lugar (KALANTZIS & COPE, 2008).

[31] Segundo Perrenoud (2000), competência é uma capacidade de mobilizar, integrar e organizar diversos recursos cognitivos (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes *etc*.) para enfrentar um tipo de situação (problema ou tarefa).

Competências que envolvem diferentes capacidades[32], como as de resolver problemas, trabalhar colaborativamente, tomar iniciativa, posicionar-se criticamente e avaliar.

Contraditoriamente, a prática da avaliação e o uso do *feedback* ainda mantêm fortes características das concepções de ensino e de aprendizagem como transmissão e recepção de conhecimento do professor para os estudantes. A avaliação somativa é priorizada com fins de certificação (SCARAMUCCI, 1997, 1998, 2006; FINCH, 2007; TARAS, 2012) e o professor centraliza o processo avaliativo, verifica acertos e erros e transforma pequenas amostras do desempenho dos estudantes, geralmente coletadas por meio de provas, em notas ou conceitos.

Mesmo que seja baseado em julgamentos confiáveis e prescrições acuradas, o *feedback* unidirecional[33] do professor para os estudantes pode interferir pouco, ou nada, na otimização da qualidade dos trabalhos e no progresso da aprendizagem. Pesquisas mostram que os estudantes aprenderiam mais se, ao invés de apenas ouvirem o que deveriam fazer, soubessem avaliar e gerenciar a própria aprendizagem (SADLER, 1989, 2010, 2013; MERRY *et al.*, 2013; COPE; KALANTZIS, 2017).

Mudanças em práticas pedagógicas, visando ao uso da função formativa da avaliação, ocorrem, muitas vezes, sem embasamento teórico, como se fossem receitas a serem seguidas (SADLER, 1989). Além disso, confunde-se o uso de instrumentos de avaliação, alternativos às provas, com a operacionalização da avaliação formativa.

Embora *checklists*, questionários de autoavaliação, rubricas, diários e portfólios, entre outros, possam auxiliar significativamente os estudantes na percepção do próprio desempenho e no aperfeiçoamento da qualidade dos trabalhos, esses instrumentos não são capazes de modificar a prática avaliativa por si só. Como sinalizei no Capítulo I desta tese, uma operacionalização satisfatória da avaliação formativa depende também da

---

[32] Capacidade é o que se consegue fazer e estratégia é o que se utiliza para realizar as capacidades. Em teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas são consideradas recursos cognitivos que auxiliam o indivíduo a compreender, aprender ou reter novas informações. As estratégias metacognitivas envolvem a reflexão sobre o processo de aprendizagem, como planejar, gerenciar a compreensão ou o andamento da produção e autoavaliar a própria produção. As estratégias cognitivas relacionam-se às ações individuais usadas na realização de tarefas de modo a ampliar a aprendizagem, por exemplo: ensaiar, repetir, agrupar, classificar, inferir, sintetizar, deduzir, levantar hipóteses, criar imagens mentais, transferir e elaborar. As estratégias sociais referem-se à interação e à cooperação para se alcançar objetivos comuns de aprendizagem. As estratégias afetivas relacionam-se à confiança nas próprias capacidades (O'MALLEY; CHAMOT, 1995).

[33] No *feedback* unidirecional, chamado de *one-way telling* por Sadler (2013), ocorre a transmissão de informações de um falante para outro(s), mas não há negociação de sentidos entre eles.

abordagem de ensino e de aprendizagem usadas, das concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação de professores e de estudantes, do *design* da prática pedagógica e da validade[34] do construto da avaliação.

Em relação à validade, informações geradas na avaliação formativa podem não ser confiáveis[35] o bastante para embasarem mudanças eficazes ao longo de processos de ensino e de aprendizagem. Apreciações impressionistas e subjetivas são geralmente injustas (SCARAMUCCI, 1998) e insuficientes para uma percepção cuidadosa do desempenho dos estudantes por eles mesmos e pelo professor.

Dificuldades de a prática avaliativa acompanhar fundamentos de abordagens contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras são também sinalizadas. A verificação da aprendizagem de conteúdo léxico-gramatical pelo professor (MICCOLI, 2006; LUCENA, 2012; KALANTZIS; COPE, 2012) ainda é priorizada, reforçando o foco na forma e uma visão mecanicista da linguagem como reprodução e repetição, desconsiderando a criatividade (SCARAMUCCI, 1998). Em consequência, ignora-se a concepção de proficiência comunicativa como língua em uso[36] (SCARAMUCCI, 2000; LUCENA, 2012), a produção de textos, baseada no uso dos gêneros textuais, a aquisição de letramentos múltiplos, o desenvolvimento de competências, a expressão de identidades e a diversidade de usos de um idioma estrangeiro em diferentes contextos locais e globais (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; MINAS GERAIS, 2005; BRASIL, 2006, 2018; KALANTZIS; COPE, 2008, 2012; LUCENA, 2012; 2014).

Silveira e Furtoso (2017) fizeram uma revisão bibliográfica, abrangendo estudos na área de avaliação e ensino de línguas, publicados no Brasil e no exterior entre os anos de 2004 e 2014. As pesquisadoras constataram a necessidade de se repensar a avaliação

---

[34]A validade, segundo Messick (1995, 1996), é um julgamento sobre o grau em que evidências empíricas e fundamentos teóricos sustentam a adequação de interpretações e ações baseadas em resultados de provas ou de outros instrumentos de avaliação. Desse modo, a validade não é uma característica do instrumento de avaliação, mas do significado dos resultados da avaliação. O conceito de validade de Messick (1989 *apud* SCARAMUCCI, 2011), considerado uma proposta moderna de validade (SCARAMUCCI, 2011), integra, em um único construto, considerações sobre a relevância do conteúdo, sobre critérios relacionados e sobre consequências da avaliação (efeito retroativo e valor social).

[35]A confiabilidade é vista como um tipo de evidência da validade. Ambas são consideradas aspectos complementares de uma preocupação com a identificação, estimativa e controle de fatores que podem ser fontes potenciais de erros na geração de resultados das avaliações (BACHMAN, 2011).

[36] O conceito de proficiência comunicativa como língua em uso pressupõe que ser proficiente em uma língua estrangeira é ser capaz de usá-la com propósitos sociais. Desse modo, a definição de níveis de proficiência vai depender da compreensão sobre a natureza da linguagem em determinada situação de uso da língua.

em sala de aula em estudos teóricos, levando-se em conta diferentes aspectos, como a função formativa, o processo, a autoavaliação e a avaliação em pares. Os dois últimos merecem destaque, de acordo com as pesquisadoras, por serem meios de potencialização da autonomia e da corresponsabilidade – a influência de um estudante no desenvolvimento da aprendizagem dos outros.

A ausência de estudos teóricos, apontada por Silveira e Furtoso (2017), tem provocado, a meu ver, a dispersão e a inconsistência de estudos brasileiros sobre a avaliação formativa no ensino de línguas. Em duas coletâneas de artigos que abordam esse tema (MULIK; RETORTA, 2014; SILVA; ALVES FILHO, 2016), há uma variedade de termos utilizados para se referir à função formativa da avaliação: "avaliação formativa", "avaliação processual", "avaliação qualitativa"; "avaliação cumulativa", "avaliação diagnóstica", "avaliação alternativa", "avaliação processual formativa", "avaliação diagnóstica e formativa". Nessas coletâneas, os conceitos[37] e as definições[38], relacionados a esses termos, ora se assemelham, ora se contrapõem, ora se sobrepõem, ora se integram. Cito alguns exemplos a seguir.

Em um dos estudos da coletânea, organizada por Silva e Alves Filho (2016), a avaliação formativa é considerada "uma avaliação processual, de caráter contínuo, compartilhada, motivadora e orientadora, uma avaliação informativa tanto para o professor, que poderá adequar a sua atuação pedagógica, quanto para o aluno, que poderá ficar ciente de seus erros e buscar corrigi-los" (NEZZRALLA, 2016, p. 74).

Essa definição apresenta um conceito habitual de avaliação formativa: aquela que fornece informações a serem usadas como parâmetros de referência para correções de erros e para mudanças pedagógicas no decorrer de um processo de ensino e de aprendizagem. Esse conceito é ampliado por enunciados presentes na mesma definição que, a meu ver, são imprecisos. Fica-se em dúvida sobre a caracterização da avaliação formativa como "processual" e "contínua", pois esses adjetivos podem ser considerados

[37] Nesta pesquisa, baseio-me em Dahlberg (1978, p. 102) que define conceito como " uma compilação de enunciados verdadeiros sobre determinado objeto, fixada por um símbolo linguístico" que pode ser verbal ou não-verbal. Os conceitos são individuais (UnB- Universidade de Brasília) ou gerais (universidade). Na comunicação do dia a dia, eles podem ser imprecisos, mas, nas linguagens especializadas, devem ser precisos.

[38] Segundo Dahlberg (1978, p. 106), a definição é uma "delimitação ou fixação do conteúdo de um conceito (conteúdo do conceito= intensão ou conjunto de características ou atributos)".

sinônimos. Além disso, é incerto pressupor que toda avaliação formativa seja "processual", "contínua", "compartilhada", "motivadora" e "orientadora".

Na mesma coletânea, Carvalho (2016) apresenta outra interpretação sobre avaliação formativa. O pesquisador explica que três "tipos" de avaliação, tradicionalmente conhecidos como "avaliação inicial diagnóstica", "avaliação processual formativa" e "avaliação final somativa", são, na verdade, "três *momentos* de verificação da aprendizagem" (CARVALHO, 2016, p. 26 - grifo do autor). Seguindo esse raciocínio, o mesmo autor atesta que não faz sentido distinguir esses "tipos", porque são "três MOMENTOS de se avaliar e os três são, igualmente, momentos de Avaliação Diagnóstica" (CARVALHO, 2016, p. 26 - grifo do autor). E acrescenta, ainda, que a avaliação diagnóstica é "essencialmente qualitativa, sensível às diferenças, à mudança e ao progresso dos estudantes em suas aprendizagens" (CARVALHO, 2016, p. 30).

Nas explicações de Carvalho (2016), o conceito de avaliação diagnóstica é equiparado ao conceito de avaliação formativa, pois ambos passam a significar "verificação da aprendizagem". No entanto, a função diagnóstica não parece abarcar a função formativa, porque essa se limita à etapa de coleta, à análise de dados e a apreciações de resultados. Ações para o aperfeiçoamento do processo prosseguem o diagnóstico. Além disso, a inexatidão da expressão "essencialmente qualitativa" e do adjetivo "sensível" não permite ao leitor compreender claramente como Carvalho (2016) integra avaliação formativa e avaliação diagnóstica.

Ao contrário de Carvalho (2016), Buhrer e Mulik (2014, p. 51) distinguem a avaliação diagnóstica da avaliação formativa. Segundo as autoras, a primeira indica "a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos" e identifica "as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem". A segunda, por sua vez, informa ao professor e ao estudante sobre a "aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares" e mostra "deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e na aplicação de técnicas na recuperação dos alunos".

Os conceitos de avaliação diagnóstica e de avaliação formativa, apresentados por Buhrer e Mulik (2014), mostram que ambas avaliações têm a mesma função de fornecer informações sobre a aprendizagem, mas somente a segunda assume o propósito de "possibilitar reformulações" no ensino e de promover a "recuperação" dos estudantes. Desse modo, a avaliação diagnóstica torna-se parte da avaliação formativa, ao invés de

igualar-se a ela. É necessário haver um diagnóstico para que este seja usado formativamente.

No mesmo estudo, Buhrer e Mulik (2014, p. 53) utilizam o conceito de avaliação alternativa, explicando que essa avaliação tem a função de avaliar o desempenho dos estudantes, "de forma integral", durante as atividades regulares em sala de aula, e de prover "indícios que podem ser incorporados para avaliar o progresso dos estudantes de forma mais compassiva, não exigindo que se tenha um tempo específico para sua execução, como as avaliações tradicionais". Também explicam que a avaliação alternativa identifica "melhor quais são as fraquezas e as forças individuais de cada estudante" e possibilita que o professor e os estudantes decidiam colaborativamente quais procedimentos serão utilizados. Baseando-se em Brown (2004 *apud* BUHRER; MULIK, 2014), ainda acrescentam que a avaliação alternativa tem caráter formativo, é orientada pelo processo e propicia a interação e o *feedback* individualizado.

Diante dessas explicações, as autoras demonstram a abrangência da avaliação alternativa e, ao mesmo tempo, sugerem que essa avaliação é superior, por ser "melhor" e "integral". No entanto, a conceituação, ora apresentada, é vaga para justificar essa superioridade e para demonstrar como essa avaliação é, ao mesmo tempo, alternativa, formativa, processual, interativa e individualizada.

Após várias leituras dos estudos nos quais se inserem os conceitos e as definições, ora analisados, não se consegue chegar a uma conclusão sobre o que realmente define e diferencia as avaliações formativa, diagnóstica e alternativa. A meu ver, esses conceitos e definições estão sendo usados de forma prescritiva, sem serem problematizados. Carecem de coerência interna e de sustentação teórica consistente. Percebe-se, assim, a necessidade de haver maior precisão terminológica e conceitual em estudos sobre a avaliação e suas funções na área de ensino e de aprendizagem.

Taras (2012) alerta para o mesmo problema ao comentar que há imprecisões terminológicas e conceituais em estudos nos quais a avaliação em si é ofuscada por dicotomias, tais como 'formativa *versus* somativa', 'formal *versus* informal', 'qualitativa *versus* quantitativa' e 'produto *versus* processo'. Segundo a pesquisadora, o foco nas dicotomias é improdutivo e desnecessário se não houver fundamentação teórica sólida que proporcione o entendimento sobre *porque, para que, o que* e *como* avaliar.

Imprecisões conceituais também podem ser percebidas em documentos oficiais da Educação brasileira cujas orientações pouco esclarecem sobre as funções formativa e somativa da avaliação. A LDB, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei* 9. 394/96 (BRASIL, 1996), regulamenta a verificação do rendimento escolar nos níveis fundamental e médio da educação básica: "a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 1996, título V, capítulo2, seção 1, art. 24, inciso V, alínea a).

As DCNEM, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2012)[39], em conformidade com a LDB, estabelecem princípios para a organização pedagógica e curricular das instituições de ensino. Um desses princípios orienta a "avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo" (BRASIL, 2012, título III, capítulo I, art. 16, inciso XI).

A BNCC, *Base Curricular Comum Nacional- Ensino Médio* (BRASIL, 2018, p.17), também orienta o uso da avaliação formativa como processo, levando-se em conta "os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos".

Quatro documentos oficiais nacionais, seguindo as regulamentações da LDB (BRASIL, 1996), determinam diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras na Educação básica- nível médio. São eles: os PCNEM (BRASIL, 2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*; os PCNEM+ (BRASIL, 2002), *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*; as OCEM (BRASIL, 2006), e a BNCC (2018). Desses quatro documentos, somente os PCNEM+ (BRASIL, 2002) possuem uma seção "Avaliação" (BRASIL, 2002, p. 93-124) com orientações específicas para a avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta seção, a avaliação formativa é ressaltada como "uma parte efetiva do processo de aprendizagem" (BRASIL, 2002, p. 124), por ser um meio de "acompanhar o processo de ensino e, provavelmente, realizar ajustes ou mudanças ao longo dele" (BRASIL, 2002, p. 124).

[39] Priorizei documentos brasileiros oficiais da Educação básica de nível médio, tendo em vista o contexto desta pesquisa.

Nos documentos oficiais ora citados, as orientações são imprecisas para diferenciar as avaliações formativa e somativa. Tanto uma quanto a outra podem ocorrer ao longo de um período e serem cumulativas, contínuas, qualitativas, preliminares, permanentes (constantes, frequentes) e efetivas.

No início da escrita desta tese, tentei resolver, primeiramente, a imprecisão terminológica e conceitual sobre a avaliação formativa. Todavia, não consegui chegar a lugar algum perscrutando, por exemplo, se essa avaliação era processo ou produto, diagnóstica ou alternativa.

Após as críticas recebidas dos membros da banca de qualificação, decidi investigar a avaliação formativa em níveis micro e macro, ou seja, considerando tanto seus elementos constitutivos quanto sua ligação com o ensino e com a aprendizagem. Essa decisão foi sustentada pelo princípio, comum a diversos estudos teóricos, de que a avaliação formativa deve fomentar a aprendizagem.

Sendo assim, conclui que o ponto central da minha investigação teórica sobre a função formativa deveria ser a relação complexa entre a avaliação e a aprendizagem. Daí, atentei-me para o fato de que teorias sobre a avaliação formativa relacionam-se a quatro expressões que possibilitam percebê-la enquanto **(1)** avaliação *da* aprendizagem, **(2)** avaliação *para* a aprendizagem, **(3)** avaliação *como* aprendizagem e (4) avaliação *no* diálogo colaborativo. As três primeiras expressões aparecem nos estudos sobre a avaliação formativa que são referências bibliográficas desta tese. A última, ao contrário, não é usada, mas é sugerida no desenvolvimento deste capítulo.

Proponho chamar as quatro expressões de ‘dimensões’ da avaliação formativa. São essas dimensões, com sentidos demarcados pelas preposições *da*, *para*, *como e no*, que irei investigar a fim de obter um entendimento mais acurado da avaliação formativa e do *feedback*. A meu ver, a inter-relação entre as quatro dimensões abarca diferentes possibilidades de interação entre a avaliação e a aprendizagem, dando margem a percepções, potencialidades e usos distintos da função formativa da avaliação.

Portanto, neste Capítulo, irei teorizar sobre a avaliação formativa, considerando suas dimensões, ou seja, a avaliação formativa enquanto avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem. Entendo a ação de teorizar como apresentar, expor, refletir, tentar explicar, analisar e elaborar teorias. Acredito que esse exercício de teorização poderá **(1)** elucidar conceitos e aspectos teóricos relevantes para a compreensão da função formativa da

avaliação e do *feedback*, **(2)** corroborar com o diálogo entre estudos teóricos diversos sobre essa função, **(3)** constituir bases teóricas para pesquisas empíricas e práticas pedagógicas e **(4)** favorecer o surgimento de outras teorias que ampliem o conhecimento sobre o papel da avaliação na Educação contemporânea e, em particular, no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Embora a teorização a ser desenvolvida tenha por objetivo orientar a operacionalização da avaliação formativa e do *feedback* na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG, Campus I, espero que também possa ser utilizada em outros contextos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

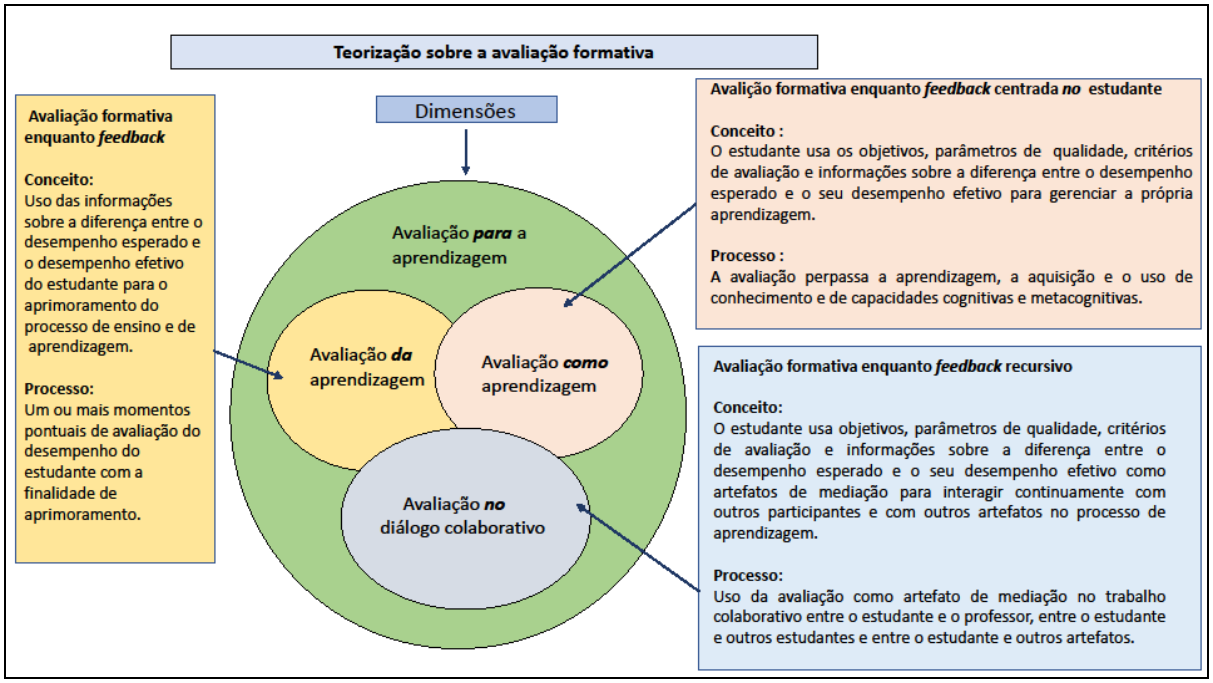
Para tal, no item 2.2, apresento um mapa conceitual, resumindo a teorização desenvolvida no Capítulo. No item 2.3, aponto um conceito vigente de avaliação formativa a partir dos estudos sobre a avaliação formativa de Scriven (1966), de Bloom (1968) e de Bloom, Hastings e Madaus (1971). No item 2.4, discorro sobre o conceito vigente de *feedback* (RAMAPRASAD, 1983) em teorias da avaliação formativa (SADLER, 1989, 2010, 2013; WILIAM; LEAHY, 2007; BLACK; WILIAM, 2012). Esse conceito de *feedback* e as teorias da avaliação formativa irão fundamentar, nos itens 2. 5 e 2.6, minha compreensão sobre as três primeiras dimensões da avaliação formativa: a avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem. No decorrer das discussões teóricas, a outra dimensão, a avaliação *no* diálogo colaborativo. e outros conceitos de avaliação formativa serão apontados, tendo em vista a relação entre a avaliação, o *feedback*, o ensino, a aprendizagem e a autonomia. Esta última inclui a autoavaliação bem como o autogerenciamento da aprendizagem.

No item 2.7, resumo a teorização desenvolvida ao longo deste Capítulo, explicitando minhas conclusões e, a partir dessas, algumas premissas para a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG- Campus I. Ao longo do resumo, retomo e respondo à segunda e à terceira perguntas de pesquisa: 2- Qual é o conceito de avaliação formativa que dialogaria com as bases teóricas da abordagem de ensino de língua inglesa via gêneros textuais e orientaria os propósitos pedagógicos da avaliação? 3- Quais justificativas sustentam a afirmação de que o *feedback* é a essência da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais?

2.2 Mapa conceitual do capítulo

A Figura 4 apresenta o mapa conceitual com o resumo da teorização desenvolvida neste Capítulo.

Figura 4- Mapa conceitual do capítulo



Fonte: elaborada pela autora.

2.3 Conceito vigente de avaliação formativa

Nesta seção, aponto um conceito de avaliação formativa presente em teorias e em práticas atuais sobre o assunto. Fundamento esse conceito nos estudos de Scriven (1966), Bloom (1968) e Bloom, Hastings e Madaus (1971).

A autoria dos conceitos *somativa* e *formativa*, referentes às funções da avaliação, é atribuída a Scriven (1966) por diferentes pesquisadores (BLACK; WILIAM, 2003; TARAS, 2005; BROOKHART, 2007; GARDNER, 2012; CLARK, 2013; COPE; KALANTZIS, 2017). Em um estudo sobre a avaliação de currículos, Scriven (1966) descreve as avaliações formativa e somativa. A primeira é a avaliação de um trabalho (projeto, curso, material didático, currículo *etc*.), no decorrer de seu desenvolvimento, com a finalidade de aprimorá-lo. A segunda é a avalição do produto final desse trabalho.

Scriven (1966) explica que a avaliação formativa tem o objetivo de apontar sucessos e deficiências de um trabalho em fases intermediárias de sua implementação.

Como em um experimento de campo, coletam-se e analisam-se dados que geram o *feedback* para revisões subsequentes, até se chegar ao nível de eficiência desejado. Por isso, na concepção de Scriven (1966), a avaliação formativa é integrada à somativa, pois a primeira é um meio de se obter resultados satisfatórios na segunda.

A correlação entre objetivos e funções da avaliação é também explicitada no mesmo estudo. Para Scriven (1966), o objetivo geral da avaliação é julgar o mérito, valor e eficiência de algo. Propósitos e funções específicas da avaliação incorporam esse objetivo geral, pois a avaliação é, primeiramente, uma atividade universal e racional:

> A avaliação, por si só, é uma atividade lógica na qual as tentativas de avaliar uma cafeteira elétrica ou máquinas de ensinar[40], planos para a construção de uma casa ou de um currículo, são essencialmente semelhantes. A atividade consiste simplesmente em reunir e combinar dados sobre o desempenho com um conjunto de objetivos ponderados em uma escala a fim de se obter resultados numéricos ou comparativos[41] (SCRIVEN, 1966, p. 40).

Nessa definição, a avaliação é um processo explícito e formal, pois segue um rigor metodológico. Entende-se que uma apreciação coerente do desempenho de algo é feita a partir da coleta e da análise de dados quantitativos ou qualitativos, por meio de critérios pré-estabelecidos, para se saber se os objetivos propostos foram alcançados satisfatoriamente.

Outras definições de avaliação, como a de Rea-Dickins e Germaine (1996), diferenciam-se da definição de Scriven (1966) por abrangerem o conceito de avaliação informal e implícita, o que considero indispensável abordar no desenvolvimento da presente teorização:

> A avaliação, então, é uma atividade natural, algo que é parte significativa de nossa existência diária. Pode ser muito formal ou informal. Também pode não ser sempre feita explicitamente, mas pode, de fato, ocorrer inconscientemente. [...]
> Quando avaliamos diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem, é importante explicitar os critérios usados em nossos julgamentos e que serão os princípios de nossas avaliações. Avaliações mal preparadas e ao acaso provavelmente não serão confiáveis, justas e informativas. Não serão uma fonte adequada em que se basear decisões educacionais.

---

[40] Na data em que Scriven escreveu seu estudo sobre currículos, "máquina de ensinar" pode estar se referindo a um aparelho criado por Skinner, na década de 1950, para facilitar a aprendizagem de conteúdos escolares pelos estudantes. Esse aparelho apresentava uma sequência de perguntas a serem respondidas. Quando uma resposta era fornecida, recebia-se *feedback* imediato e, se estivesse correta, passava-se para a pergunta seguinte.

[41] No original: "Evaluation is itself a logical activity which is essentially similar whether we are trying to evaluate coffee machines or teaching machines, plans for a house or plans for a curriculum. The activity consists simply in the gathering and combining of performance data with a weighted set of goal scales to yield either comparative or numerical ratings" (Tradução minha).

> [...]
> A avaliação em contextos educacionais deveria ser sistemática e guiada por certos princípios baseados em critérios cuidadosamente definidos[42] (REA-DICKINS; GERMAINE, 1996, p. 4-5).

A partir dessa definição, pode-se dizer que avaliações formais e informais, explícitas e implícitas, fazem parte das experiências de vida das pessoas tanto dentro quanto fora da escola. Na vida cotidiana, por exemplo, julga-se constantemente o que se vê, ouve ou lê em relação à confiabilidade do conteúdo das informações e à honestidade do falante ou escritor. A avaliação faz parte, implícita e explicitamente, dos processos de compreender, de refletir e de agir. A capacidade de avaliar é usada nas interações humanas e na produção ubíqua do conhecimento.

Embora se diferenciem, ambas as definições ora citadas (SCRIVEN, 1966; REA-DICKINS; GERMAINE, 1996) demonstram que avaliações com fins educacionais, tanto formativas quanto somativas, dependem de uma análise criteriosa de dados para se obter uma compreensão apurada sobre o que está sendo avaliado. Nessa perspectiva, as avaliações formativas são, em primeiro lugar, avaliações que devem ser formais, explícitas e metodológicas, a fim de gerarem informações válidas e confiáveis. Assim, decisões sobre mudanças em processos de ensino e de aprendizagem não serão tomadas ao acaso.

A consolidação dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação somativa é atribuída a Bloom (1968) e a Bloom, Hastings e Madaus (1971) em diferentes estudos (BROOKHART, 2007; TARAS 2010; BLACK; WILIAM, 2003; COPE; KALANTZIS, 2017). Segundo Bloom (1968), a avaliação somativa é a que ocorre ao final de um episódio de ensino (cursos, unidades didáticas *etc*.) com o intuito de certificar estudantes ou de verificar a efetividade de um currículo. Já a avaliação formativa é a que tem a intenção de auxiliar estudantes, professores e elaboradores de currículos no aprimoramento de algo que se propôs a fazer com fins de ensino e de aprendizagem.

---

[42] No original: "Evaluation, then, is a natural activity; something that is very much part of our daily existence. It is something that can be very formal or informal. It is also something that may not always be made explicit but may actually be undertaken unconsciously. […] When we evaluate different aspects of the teaching and learning process, it becomes important to make explicit the criteria used in our judgements, and to be principled in our evaluations. Ill-prepared and ad-hoc evaluations are likely to be unreliable, unfair, and uninformative. They are not a suitable source on which to base educational decisions. […] Evaluation in educational context should be systematic and undertaken according to certain guiding principles using carefully defined criteria." (Tradução minha).

Em Bloom, Hastings e Madaus (1971), o conceito de avaliação formativa integra outro conceito: o de ‘aprendizagem para o domínio’ (*mastery learning)*. Este é considerado uma estratégia instrucional que compreende a avaliação formativa, o *feedback*, a correção, o enriquecimento do processo e o alinhamento instrucional.

Em um processo de ensino, baseado na ‘aprendizagem para o domínio’, o professor organiza conceitos e habilidades em uma unidade didática, de acordo com o que se espera que os estudantes aprendam. Após o ensino dessa unidade, os estudantes fazem a primeira avaliação elaborada de acordo com os objetivos da unidade. Os resultados fornecem informações, ou *feedback*, sobre o que os estudantes aprenderam ou não. Baseando-se nessas informações, o professor faz o alinhamento instrucional. Ele seleciona atividades de reforço para correções de erros e de fontes adicionais para consultas sobre tópicos específicos. Essas atividades de reforço são diferentes das realizadas anteriormente e atendem a necessidades específicas para que os estudantes superem dificuldades e aprimorem seu desempenho. Quando finalizam as atividades de revisão, eles fazem uma segunda avaliação que tem os mesmos objetivos da primeira, mas possui questões diferentes. Desse modo, pretende-se que os estudantes sejam bem-sucedidos em uma segunda oportunidade e, assim, fiquem motivados a prosseguir aprendendo.

Os estudantes que obtêm bons resultados na primeira avaliação não fazem as atividades de reforço nem a segunda avaliação, mas enriquecem a aprendizagem com atividades de extensão sugeridas pelo professor ou escolhidas por eles mesmos. Então, ao mesmo tempo, são desenvolvidas atividades em níveis diferentes de aprendizagem na sala de aula, atendendo às demandas de cada estudante.

Embora o conceito de ‘aprendizagem para o domínio’ (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971; GUSKEY, 2007) inclua a individualização da aprendizagem, o ensino ainda é centrado no professor, que instrui e avalia. Os estudantes são instruídos e avaliados. Além disso, a avaliação formativa é percebida como uma sequência de provas, ou de momentos de avaliação somativa, para uma verificação sistêmica de acertos e de erros, semelhante à aprendizagem, por estímulos e por respostas, proposta por abordagens behavioristas[43]. O *feedback*, por sua vez, tem o foco na informação e é considerado

[43] O behaviorismo é uma abordagem da psicologia que explica a aprendizagem em termos de condicionamento: um indivíduo responde a um estímulo por meio de um comportamento que é, em seguida, reforçado, com uma recompensa ou punição, para que o comportamento se repita ou não. Quando essa

‘conhecimento de resultados’ (*knowledge of results*), como o define Kulhavy (1977, p. 211): “qualquer um dos inúmeros procedimentos que são usados para dizer ao estudante se uma resposta instrucional está correta ou errada”[44].

Os conceitos de avaliação formativa e de *feedback*, implícitos na ‘aprendizagem para o domínio’ (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971), estão presentes, ainda significativamente, na prática pedagógica do século XXI. O uso de provas sequenciais e a correção sistêmica de erros aproxima-se da ‘recuperação’ e do ‘exame especial’, utilizados nas escolas brasileiras. Após as provas regulares, é oferecida uma segunda chance para os estudantes malsucedidos alcançarem a média. Os estudantes revisam o conteúdo e realizam outras atividades, além das desenvolvidas anteriormente. Em seguida, fazem uma segunda prova com o mesmo conteúdo da primeira.

Nessa prática avaliativa, subjaz, a meu ver, nos dias de hoje, uma concepção de avaliação formativa, fortemente centralizada no professor e no produto da aprendizagem, com finalidades classificatórias e até punitivas. Uma nova oportunidade de aprendizagem é oferecida aos estudantes, mas, na maioria das escolas, eles têm a chance de alcançarem somente a média mínima no boletim, não importa o quão bem-sucedidos serão na segunda prova.

Apesar do espaço temporal e dos avanços nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem desde as últimas décadas do século XX, os conceitos de avaliação formativa de Scriven (1966), de Bloom (1968) e de Bloom, Hastings e Madaus (1971) continuam a ser referências teóricas seminais nos dias atuais. Resumo-os no seguinte conceito que chamarei de conceito vigente da avaliação formativa: **a avaliação do desempenho do estudante, em fases intermediárias de um processo de ensino e de aprendizagem, com fins de aprimoramento**.

Considero esse conceito vigente o ponto inicial para quaisquer teorizações sobre a avaliação formativa, pois é o mais facilmente identificado em estudos teóricos e em

---

teoria é aplicada ao ensino de línguas, a linguagem é considerada um comportamento a ser ensinado e a aprendizagem é vista, de forma mecânica, como a aquisição de um conjunto de hábitos apropriados. São desenvolvidas atividades didáticas em passos pequenos e sequenciais nas quais um modelo linguístico é apresentado como estímulo e respondido pelos estudantes por meio de repetições ou substituições. Em seguida, o professor reforça as respostas dadas e apresenta as regras de uso da língua. Uma das limitações de abordagens behavioristas é o papel passivo dos estudantes como meros respondentes de estímulos. Engajam-se pouco na análise do uso da língua e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para aprenderem por conta própria e para negociarem sentidos (WILLIAMS; BURDEN, 1997).

[44] No original: “any of the numerous procedures that are used to tell a learner if an instructional response is right or wrong” (Tradução minha).

práticas pedagógicas. No entanto, ele está longe de elucidar como a avaliação pode fomentar a participação ativa, crítica e colaborativa dos estudantes na produção de conhecimento e no desenvolvimento da própria aprendizagem, como pressupõe a abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

A meu ver, esse conceito vigente pode ser amplamente usado como referencial teórico da avaliação formativa em inúmeras abordagens de ensino e de aprendizagem, independentemente de papéis centrais do professor ou do estudante e de tipos de interações com fins avaliativos nas quais o *feedback* poderá ser unidirecional (professor ⇨ estudantes) ou colaborativo e recursivo (professor ⇔ estudantes ⇔ estudantes).

Em relação às interações com fins avaliativos, que se baseiam apenas na transmissão linear e unidirecional de informações sobre os resultados da avaliação, Sadler (1989, 2013) mostra que muitas pesquisas sobre o *feedback* privilegiaram a qualidade e a eficiência na transmissão de informações, investigando características, como imediatismo, pertinência e tipos de recompensa na retenção de conteúdo. Pouca atenção foi dada ao efeito do *feedback* na aprendizagem. Segundo esse autor, se for tratado apenas como um meio de se dizer ao estudante o que está correto ou errado, o *feedback* pode ter efeito mínimo ou nulo, pois ser capaz de usar, aplicar, adaptar e criar conhecimento requer mais do que o mero diagnóstico e a mera absorção ou reprodução de informações recebidas ou solicitadas (SADLER, 2013).

Penso que a limitação do conceito de *feedback* como informação e conhecimento de resultados levou pesquisadores a fundamentarem suas teorias sobre a avaliação formativa (SADLER, 1989; WILIAM; LEAHY, 2007; BLACK; WILIAM, 2012) na definição de *feedback* de Ramaprasad (1983), criada, a princípio, para a área de gerenciamento de *marketing*.

2.4 Conceito de *feedback* em teorias da avaliação formativa

Nesta teorização, aponto a definição de *feedback* de Ramaprasad (1983) como um conceito vigente de *feedback*, por embasar teorias que consideram o *feedback* um elemento-chave da avaliação formativa (SADLER, 1989; WILIAM; LEAHY, 2007; BLACK; WILIAM, 2012). Assim, poderei prosseguir na teorização, investigando a relação entre a avaliação formativa e o *feedback*.

Ramaprasad (1983, p. 4) propõe uma definição para o conceito de *feedback* que muda o foco na informação para o foco na função dessa informação. Segundo esse autor, "*feedback* é a informação sobre a diferença entre os níveis atual e de referência de um parâmetro de um sistema que é usada para alterar essa diferença de alguma forma"[45].

O autor salienta três aspectos cruciais dessa definição: **(1)** o foco do *feedback* pode ser qualquer parâmetro do sistema relacionado ao insumo, processo ou resultado; **(2)** o *feedback* só existe se houver três fontes de informação: dados sobre o nível de referência, dados sobre o nível atual e um mecanismo de comparação que produz dados sobre a diferença entre os dois níveis; **(3)** a informação sobre a diferença só se torna *feedback* quando usada para alterar essa diferença. Se for apenas armazenada, não é *feedback*.

Nessa perspectiva, o *feedback* não é somente a informação sobre a diferença entre os níveis de referência e atual, ou seja, sobre resultados da avaliação. Ele inclui também a ação, isto é, como essa informação é usada conscientemente para organizar (estabilizar, controlar, ampliar, mudar *etc*.) um ou mais elementos de um sistema. Daí a importância da distinção entre informação e *feedback* para, segundo Ramaprasad (1983), assegurar o fechamento do ciclo do *feedback* com a ação e, assim, realçar seu propósito.

Para melhor compreensão da relação entre o conceito de avaliação formativa e o conceito de *feedback* de Ramaprasad (1983), faço, a seguir, uma comparação entre ambos.

Nos processos de ensino e de aprendizagem, os objetivos, o desempenho esperado e os critérios de avaliação são o **nível de referência**. O desempenho efetivo, ou seja, a qualidade dos trabalhos dos estudantes alcançada em determinado momento do processo é o **nível atual**. Os avaliadores comparam o **nível de referência** com o **nível atual** por meio de **mecanismos de comparação** (uso de instrumentos e de critérios de avaliação) e geram **informações sobre a diferença** (diagnósticos, julgamentos ou apreciações) entre os dois níveis. Essas **informações** são usadas para o planejamento e a implementação de uma **ação ou** de **ações** com o propósito de alterar a **diferença**, completando, assim, o **ciclo do *feedback*** (processo da avaliação formativa). Desse modo, espera-se que os trabalhos (ou o desempenho dos estudantes) sejam modificados e aprimorados. As **ações**

[45] No original: "Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way" (Tradução minha).

implementadas realimentam o processo de ensino e de aprendizagem, gerando outras **ações**, ou consequências, que podem ser percebidas como efeito retroativo[46] da avaliação.

Nessa comparação, é possível perceber que a avaliação formativa coincide com o *feedback*. Portanto, o *feedback* não é somente um traço fundamental, ideia ou ponto central da avaliação formativa. Ambos possuem a mesma essência, os mesmos elementos constitutivos. Sendo assim, a avaliação formativa é *feedback*.

Na mesma linha de pensamento, Taras (2013) sinaliza que, cada vez mais, a avaliação formativa tem se tornado sinônimo de *feedback*, principalmente em estudos fundamentados pela definição de *feedback* de Ramaprasad (1983). Entretanto, percebi que, em teorias que têm o *feedback* como elemento-chave e que se baseiam na definição de Ramaprasad (1989), como as teorias da avaliação formativa de Sadler (1989), de Wiliam e Leahy (2007) e de Black e Wiliam (2012), essa relação de sinonímia pode ser inferida, mas não é explicitada por seus autores, como faço agora nesta pesquisa.

Partindo dessa constatação, proponho o conceito de avaliação formativa enquanto *feedback*: **uso das informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo do estudante para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem.**

A partir desse conceito, passo, nos itens seguintes, à teorização sobre as quatro dimensões da avaliação formativa: a avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem, objetivando demonstrar como elas podem ampliar a compreensão sobre a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

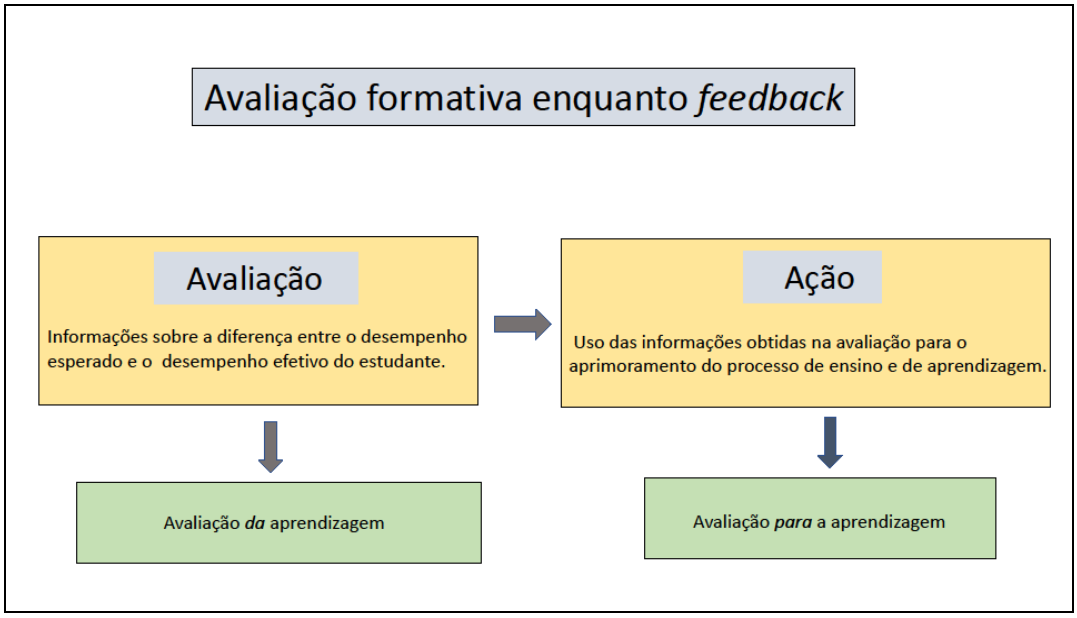
2.5 Compreensão da avaliação formativa enquanto *feedback*: a avaliação *da* aprendizagem e a avaliação *para* a aprendizagem

O conceito de avaliação formativa enquanto *feedback*, representado na Figura 5, possui dois componentes essenciais: a avaliação e a ação, que se situam em duas

[46] Segundo Scaramucci (2004, p. 203), o efeito retroativo refere-se ao "impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem".

dimensões da avaliação formativa: avaliação *da* aprendizagem e avaliação *para* a aprendizagem.

Figura 5- Conceito de avaliação formativa enquanto *feedback*



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Como mostra a Figura 5, a avaliação é o processo de geração de informações sobre a diferença entre o desempenho esperado, definido pelos objetivos, parâmetros de qualidade almejados e critérios de avaliação, e o desempenho efetivo dos estudantes, isto é, o nível de qualidade de suas produções alcançado em determinado momento do processo de ensino e de aprendizagem. É um momento de parada (SCARAMUCCI, 1998) do processo para coleta e análise de dados a fim de gerar diagnósticos e julgamentos sobre um produto da aprendizagem. Por isso, é um momento de avaliação *da* aprendizagem.

Os resultados da avaliação de um produto da aprendizagem embasam a ação (ou ações), o segundo componente. Desse modo, a avaliação formativa, enquanto *feedback*, constitui-se na ligação entre os dois componentes, pois ocorre somente quando uma ou mais ações interferem no processo de ensino e de aprendizagem de alguma forma. O próprio sentido do adjetivo 'formativa' implica uma atitude ou ação para dar forma a algo. Daí a avaliação formativa enquanto *feedback* como avaliação *da* e *para* a aprendizagem.

Da mesma maneira que o conceito vigente de avaliação formativa, apontado no item 2.3, o conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* pode ser um referencial

teórico para inúmeras abordagens e métodos de ensino e de aprendizagem, que podem ter papéis centrais do professor ou do estudante e que podem priorizar o uso de interações com *feedback* unidirecional (professor ⇨ estudantes) ou com *feedback* colaborativo e recursivo (professor ⇔ estudantes ⇔ estudantes).

A correlação entre objetivos e funções da avaliação (SCRIVEN, 1966), explicada no item 2.2, também é evidente neste conceito. Avaliações formativas, assim como as somativas, são, em primeiro lugar, avaliações *da* aprendizagem. Necessitam de um rigor metodológico (SCRIVEN, 1966; REA-DICKINS; GERMAINE, 1996) para que resultados válidos e confiáveis sejam obtidos e usados no fomento de ações em prol da aprendizagem. Portanto, a avaliação *da* aprendizagem é um pré-requisito para que a avaliação *para* a aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

O conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* reduz a distância entre as avaliações somativa e formativa. Em ambas, o desenvolvimento dos estudantes é analisado a partir de produtos da aprendizagem. Por isso, caracterizá-las, respectivamente, como processo e produto torna-se, a princípio, inconsistente, pois o foco de ambas está no produto da aprendizagem, separado da(s) ação(ões) para o aprimoramento da aprendizagem.

Talvez seja esse o motivo pelo qual Taras (2005, 2009) descreve a avaliação formativa como avaliação somativa mais *feedback*. Na minha interpretação, a avaliação formativa e a somativa possuem o mesmo componente essencial: a avaliação (informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo do estudante). Elas se diferenciam justamente no trato a esse componente comum. A avaliação somativa é um fim e restringe-se à dimensão da avaliação *da* aprendizagem. A avaliação formativa é um meio, ou seja, é a avaliação *da* aprendizagem usada com a intenção de ser também avaliação *para* a aprendizagem.

Seguindo esse raciocínio, mesmo que o produto da aprendizagem seja o foco, é possível caracterizar um processo de avaliação formativa enquanto *feedback* da seguinte forma: **um ou mais momentos pontuais de avaliação do desempenho do estudante com a finalidade de aprimoramento**, conforme indicado no Diagrama 1.

O Diagrama 1 mostra que a avaliação formativa enquanto *feedback* não é essencialmente contínua nem permanente (BRASIL, 1996, 2012; NEZZRALLA, 2016), mas é processual (BRASIL, 2012; NEZZRALLA, 2016). Antes do fechamento de um período de ensino e de aprendizagem, uma única intervenção com o propósito de

aprimorar o desempenho dos estudantes é formativa e compreende um processo, independentemente do número de avaliações intermediárias, resultados ou eficiências.

Diagrama 1 – Processo de avaliação formativa enquanto *feedback*

P**rodut**o ⇨ avaliação ⇨ ação ⇨ ... ⇨ **produto** final

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Correções de erros, notas, comentários, aconselhamentos, elogios e advertências do professor podem ser formativos e otimizar, ou não, o desempenho dos estudantes. O efeito desejado vai depender dos níveis de compreensão e de interesse desses. Por isso, a avaliação formativa enquanto *feedback*, ao ser percebida como avaliação *para* a aprendizagem, demonstra ser potencial e utópica (HADJ, 2001). É incerto se a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo dos estudantes será alterada como esperado.

Tendo em vista que a avaliação formativa enquanto *feedback* é processual e potencial, é possível explicar como está ocorrendo sua operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

A avaliação das versões dos textos produzidos, ou seja, de produtos da aprendizagem dos estudantes, acontece pontual e linearmente, conforme o Diagrama 2.

Diagrama 2 – Uso da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG

Produto (1ª versão) ⇨ avaliação ⇨ ação ⇨ ... ⇨ **produto final** (versão final)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Diagrama 2 mostra que o processo de avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem tem o foco no(s) produto(s) da aprendizagem. Tendo isso em vista, é possível explicar um problema da prática avaliativa apontado neste trabalho (CAPÍTULO

I). Quando o foco da avaliação formativa está no produto da aprendizagem, há um ou mais momentos de parada para a avaliação das produções textuais dos estudantes antes de se chegar à versão final. Quando ocorre uma parada ou interrupção do fluxo (SCARAMUCCI, 1998), espera-se que a informação sobre os resultados da avaliação provoque o efeito esperado no aprimoramento da aprendizagem. Entretanto, se a comunicação sobre os resultados acontece somente do professor para os estudantes, esses, ao recebê-las, podem querer ou não, conseguir ou não, utilizá-las para reelaborarem seus textos e, assim, melhorarem a qualidade de suas produções.

Essa explicação demonstra que o uso da avaliação formativa enquanto *feedback*, com foco em produtos da aprendizagem, pode reforçar práticas avaliativas pontuais, lineares e centradas na figura do professor, com interações marcadas principalmente pelo *feedback* como transmissão unidirecional de informações do professor para os estudantes. Por isso, essa prática avaliativa é ineficiente para descrever como a avaliação pode ampliar a agência dos estudantes na produção processual e colaborativa de textos em diversos gêneros. A meu ver, isso ocorre porque o conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* abrange apenas as dimensões da avaliação *da* aprendizagem e da avaliação *para* a aprendizagem. Esse conceito não abrange a dimensão da avaliação *como* aprendizagem.

2.6 Compreensão da avaliação formativa enquanto *feedback* em outras dimensões: a avaliação *como* aprendizagem e a avaliação *no* diálogo colaborativo

Acredito que a dimensão da avaliação formativa: a avaliação *como* aprendizagem é fundamental para se compreender a avaliação formativa enquanto *feedback* em uma perspectiva de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras com foco na agência dos estudantes. Para explicar essa dimensão, embasarei minhas discussões nas teorias da avaliação formativa de Sadler (1989), de Wiliam e Leahy (2007) e de Black e Wiliam (2012).

Sadler (1989) propõe uma teoria geral sobre a avaliação formativa na qual o *feedback* é um elemento-chave. Uma premissa dessa teoria é que, em contextos complexos de aprendizagem, os estudantes precisam adquirir conhecimento e competências para avaliarem objetivamente a qualidade dos próprios trabalhos durante o processo de produção:

> Em tais aprendizagens, o desenvolvimento do estudante é multidimensional, ao invés de linear, e aprendizagens requeridas não podem ser idealizadas como unidades precisamente compartimentadas de conhecimento ou habilidades. O crescimento ocorre simultaneamente e continuamente em muitas frentes inter-relacionadas, ao invés de acontecer em passos sequenciais. Os resultados não são facilmente caracterizados como corretos ou incorretos. É mais adequado pensá-los em termos de qualidade de uma resposta do estudante ou de grau de *expertise* do que em termos de fatos memorizados, conceitos adquiridos ou domínio de conteúdo[47] (SADLER, 1989, p. 123).

Contextos complexos de aprendizagem, na teoria de Sadler (1989), são aqueles em que várias capacidades estão envolvidas no desenvolvimento de projetos e de outros trabalhos, tais como as capacidades de analisar, sintetizar, descrever, explicar, argumentar, formular hipóteses, resolver problemas e avaliar. A produção é divergente, ao invés de convergente, pois não pode ser avaliada somente por meio de categorias fechadas, como certo ou errado. O processo avaliativo precisa ter critérios baseados em parâmetros de qualidade.

O conhecimento sobre esses parâmetros como componente da formação da *expertise* dos estudantes já é perceptível na definição de avaliação formativa proposta pelo autor:

> [...] refere-se à maneira como julgamentos sobre a qualidade das respostas (apresentações, composições ou trabalhos) podem ser usados para formar e aprimorar a competência dos estudantes, reduzindo o casuísmo e a ineficiência de aprender por tentativa e erro[48] (SADLER, 1989, p. 120).

Essa definição é apresentada juntamente com as definições de avaliação e de avaliação somativa. Segundo Sadler (1989), avaliação é qualquer julgamento ou apreciação de um trabalho ou do desempenho de um estudante. Avaliação somativa é o resumo do nível de desempenho de um estudante no final de um curso, objetiva a certificação e é passiva por não ter impacto imediato na aprendizagem.

O *feedback*, por sua vez, é fundamentado pela definição de Ramaprasad (1983) (item 2.4). Sadler (1989) a considera mais apropriada por ressaltar o propósito do

---

[47] No original: "In such learnings, student development is multidimensional rather than sequential, and prerequisite learnings cannot be conceptualized as neatly packaged units of skills or knowledge. Growth takes place on many interrelated fronts at once and is continuous rather than lockstep. The outcomes are not easily characterized as correct or incorrect, and it is more appropriate to think in terms of the quality of a student's response or the degree of expertise than in terms of facts memorized, concepts acquired or content mastered" (Tradução minha).

[48] No original: "Formative assessment is concerned with how judgements about the quality of student responses (performances, pieces, or works) can be used to shape and improve the student's competence by short-circuiting the randomness and inefficiency of trial-and-error learning" (Tradução minha).

feedback, ao invés de seu conteúdo informacional. Desse modo, os estudantes precisam de mais do que simplesmente receber informações sobre a avaliação. Para desenvolverem sua *expertise*, eles devem preencher as seguintes condições: **(1)** possuir conhecimento sobre o desempenho esperado, **(2)** saber comparar o desempenho efetivo com o desempenho esperado e **(3)** engajar-se em *ações* adequadas que resultem em alguma mudança na aprendizagem.

As duas primeiras condições relacionam-se ao processo avaliativo por excelência, que, ao ser desempenhado pelos estudantes, passa a englobar a autoavaliação. Ressalta-se a importância de os estudantes 'conhecerem para' (*know to*) (SADLER, 2013), ou seja, compreenderem primeiramente os objetivos, os parâmetros de qualidade e os critérios de avaliação para, em seguida, conseguirem identificar aonde chegaram até determinado momento e o que ainda precisam fazer para alcançarem os objetivos propostos.

A terceira condição envolve as duas primeiras, porque é o momento em que os estudantes usam as informações da avaliação (a diferença entre seu desempenho efetivo e o desempenho esperado) para planejarem e executarem ações que visem ao aprimoramento da qualidade dos próprios trabalhos. Em outras palavras, é o momento em que usam a avaliação para gerenciarem[49] a própria aprendizagem.

Essas condições subentendem a participação proativa do estudante na avaliação formativa, que é reforçada quando o autor considera o *feedback* uma fonte externa e o autogerenciamento uma fonte interna:

> Para finalidades de discussão, é conveniente distinguir *feedback* de *automonitoramento* de acordo com a fonte de informação avaliativa. Se o estudante gera a informação relevante, o procedimento é parte do automonitoramento. Se a fonte da informação é externa ao estudante, ela é associada ao *feedback*. Em ambos os casos, assume-se que é necessário haver o fechamento da diferença entre o *feedback* e o automonitoramento para ambos serem descritos como tais. A avaliação formativa inclui o *feedback* e o automonitoramento. O objetivo de muitos sistemas instrucionais é facilitar a

[49] Referências teóricas desta tese, como Sadler (1989), Perrenoud (1997), Wiliam & Leahy (2007) e Black e Wiliam (2012), utilizam os termos *monitoring* e *self-monitoring*, que traduzi por 'monitoramento' e automonitoramento, respectivamente. Nesta tese, considero essas traduções equivalentes a 'gerenciamento' e 'autogerenciamento', embora considere as duas últimas mais adequadas. 'Monitorar' pode ter a conotação de 'vigiar'. O termo 'gerenciar', a meu ver, é mais condizente com o agenciamento dos estudantes por significar 'dirigir', 'administrar' e 'organizar'. Da mesma maneira, considero as traduções 'regular' e 'autorregulação' dos termos '*regulate*' e '*self-regulation*' equivalentes a 'gerenciar' e 'autogerenciamento'. Entretanto, utilizo mais as duas últimas, por considerar que o termo 'regular' pode enfatizar o sentido de 'seguir regras e deveres', ao invés de ressaltar as capacidades de 'dirigir', 'administrar' e 'organizar'.

> transição do *feedback* para o automonitoramento[50] (SADLER, 1989, p. 122 - grifo do autor em automonitoramento).

Seguindo as ideias presentes nesse excerto, concluo que a avaliação formativa centrada no estudante só se realiza com a autoavaliação e com o autogerenciamento. Mesmo que a avaliação seja feita por outrem, os estudantes precisam se apropriar dela, isto é, ter ciência dos objetivos, parâmetros de qualidade e dos critérios de avaliação utilizados a fim de compreenderem seu desempenho efetivo e poderem planejar e executar ações que lhes possibilitem alcançar o desempenho esperado. Dessa forma, a prática da avaliação formativa relaciona-se ao desenvolvimento de capacidades metacognitivas.

A metacognição é o conhecimento ou a consciência de alguém sobre seu pensar (ZIMMERMAN, 2002). Já a autorregulação, ou autogerenciamento, é um "processo autodiretivo pelo qual os estudantes transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas"[51] (ZIMMERMAN, 2002, p. 65) a serem usadas efetivamente em situações de aprendizagem ao longo da vida. Os estudantes, guiados pelas próprias motivações, geram pensamentos, sentimentos e comportamentos para alcançarem seus objetivos. Eles desenvolvem a capacidade de refletirem sobre as próprias potencialidades e limitações (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF; THORNE, 2006).

Segundo Zumbrunn, Tadlock e Roberts (2011), a autorregulação da aprendizagem é um processo que compreende **(1)** o planejamento- definição de objetivos, a automotivação, a escolha e o planejamento de estratégias para se alcançar os objetivos propostos; **(2)** a execução- controle da atenção, o uso flexível de estratégias, a solicitação de auxílio, a avaliação da efetividade das estratégias usadas e a motivação para continuar a tarefa; e **(3)** a avaliação- autorreflexão, ou autoavaliação, sobre o próprio desempenho e o planejamento de ações futuras.

---

[50] No original: "For purposes of discussion, it is convenient to make a distinction between feedback and *self-monitoring* according to the source of the evaluative information. If the learner generates the relevant information, the procedure is part of self-monitoring. If the source of information is external to the learner, it is associated with feedback. In both cases, it is assumed that there has to be some closure of the gap for feedback and self-monitoring to be labelled as such. Formative assessment includes both feedback and self-monitoring. The goal of many instructional systems is to facilitate the transition from feedback to self-monitoring" (Tradução minha).

[51] No original: "[…] a self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills" (Tradução minha).

Levando-se em conta a autoavaliação e o autogerenciamento da aprendizagem, a teoria de Sadler (1989) demonstra que a ampliação da agência dos estudantes no processo de aprendizagem é indispensável para a efetividade da avaliação formativa. Para tal, eles devem **(1)** conhecer os parâmetros de qualidade e os critérios de avaliação de um trabalho, utilizados pelo professor, **(2)** gerenciar continuamente a qualidade do trabalho durante o processo de produção, **(3)** comparar com objetividade a qualidade do trabalho que estão produzindo com o padrão de qualidade e os critérios de avaliação propostos e **(4)** utilizar várias estratégias para gerenciarem o próprio trabalho.

Essas condições mostram que a avaliação formativa compreende ações dos estudantes que objetivam tanto a construção quanto a apreciação do produto da aprendizagem. Portanto, concluo que a avaliação é percebida epistemológica e cognitivamente. Conhecimento (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) e capacidades metacognitivas (planejar, gerenciar, refletir, avaliar *etc*.), ao serem aprendidos e internalizados em uma primeira produção, poderão ser usados, implícita e explicitamente, em produções futuras semelhantes em outros contextos de interação social (SADLER, 1989; 2010; 2013).

Logo, o papel do professor, de acordo com Sadler (1989), não é o de treinar os estudantes para avaliar nem de lhes fornecer julgamentos e prescrições, mas o de partilhar saberes para que os estudantes possam apreciar e otimizar a qualidade dos próprios trabalhos durante a produção. Para isso, exige-se maior eficiência do professor na definição de objetivos, de parâmetros de qualidade e de critérios de avaliação a serem usados pelos estudantes como referências para as produções.

Muitas avaliações do desempenho dos estudantes são baseadas em critérios implícitos do professor (SADLER, 1989), adquiridos por meio de suas experiências de ensino e de aprendizagem. Esses critérios são inacessíveis aos estudantes e dependentes de uma determinação existencial, ou seja, o professor precisa explicar *porque* e *como* avaliou. Consequentemente, a validade e a confiabilidade ficam comprometidas, pois os julgamentos podem mudar de acordo com o avaliador e com o momento da avaliação.

Assim, a teoria de Sadler (1989) sinaliza a importância do rigor metodológico no uso da avaliação formativa (SCRIVEN, 1966; REA-DICKINS, GERMAINE, 1996), bem como a necessidade de uma formação mais eficiente do professor para avaliar (MICCOLI, 2006, 2010; SCARAMUCCI, 2006, 2014, 2016; LUCENA, 2012; 2014). Em muitos contextos de ensino e de aprendizagem, cabe, exclusivamente ao professor, elaborar ou

escolher os instrumentos e os critérios de avaliação a serem usados. Em outras palavras, o professor precisa desenvolver o letramento em avaliação de línguas (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). Esse letramento implica a aquisição de saberes sobre a "interface entre linguística aplicada e a educação, ampliados e reforçados com as reflexões geradas pela inclusão de construtos relacionados à linguagem – visão de lingua(gem), língua estrangeira e proficiência – envolvendo questões de interpretação, entre outros" (SCARAMUCCI, 2016, p. 148).

Além de o professor compartilhar os objetivos, os parâmetros de qualidade e os critérios de avaliação com os estudantes, esses precisam experienciar 'julgamentos qualitativos' (*qualitative judgement*) de seus trabalhos e dos trabalhos dos colegas em contextos complexos de aprendizagem (SADLER, 1989, 2019). Nesses julgamentos, o uso de critérios múltiplos possibilita a apreciação de um trabalho como um todo e em aspectos específicos (SADLER, 2010).

Para aprenderem a julgar seus trabalhos qualitativamente, Sadler (1989) recomenda que os estudantes participem de atividades em que possam fazer **(1)** descrições sobre a qualidade do próprio trabalho e do trabalho dos colegas, avaliando aspectos gerais e específicos, obrigatórios e não obrigatórios, presentes e ausentes, corretos e incorretos *etc*.; **(2)** análises de um conjunto de exemplares de uma produção a ser desenvolvida, escolhidos para ilustrarem e servirem como fonte para o reconhecimento de parâmetros de qualidade; **(3)** avaliações centradas em tarefas, com objetivos e critérios definidos para a mesma; e **(4)** escolhas de estratégias e de ações adequadas para aproximarem o trabalho em desenvolvimento dos objetivos propostos.

Ao serem apresentados, por exemplo, a vários exemplares de determinado gênero, os estudantes aprendem que há diferentes formas de produzirem textos no mesmo gênero, seguindo objetivos e critérios iguais. Percebem que exemplares diversos podem ser julgados de forma equivalente, tendo em vista os mesmos objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação como referência. Isso, segundo Sadler (1989), não influencia a originalidade nem a criatividade, pois produções criativas são altamente disciplinadas e seguem critérios de qualidade. Seus criadores não assumem riscos, mas sabem quando e como transcender os limites normais.

O processo de aprendizagem, aquisição e uso do conhecimento sobre parâmetros de qualidade dos trabalhos, para Sadler (1989, 2010, 2013), deve envolver o engajamento dos estudantes em atividades avaliativas em pares, com a supervisão do professor, as

quais têm a vantagem de favorecer **(1)** discussões com foco no mesmo objetivo; **(2)** trocas de sugestões para a elaboração e para a resolução de problemas, expandindo-se, assim, o repertório de ações possíveis; **(3)** percepções sobre tentativas e esforços, uns dos outros, para solucionarem inadequações gerais e específicas; **(4)** avaliações objetivas e menos subjetivas, visto que um ambiente cooperativo favorece maior suporte emocional e menos competitividade. De acordo com o mesmo autor, as atividades em pares também contribuem para reduzir o trabalho do professor na correção das produções.

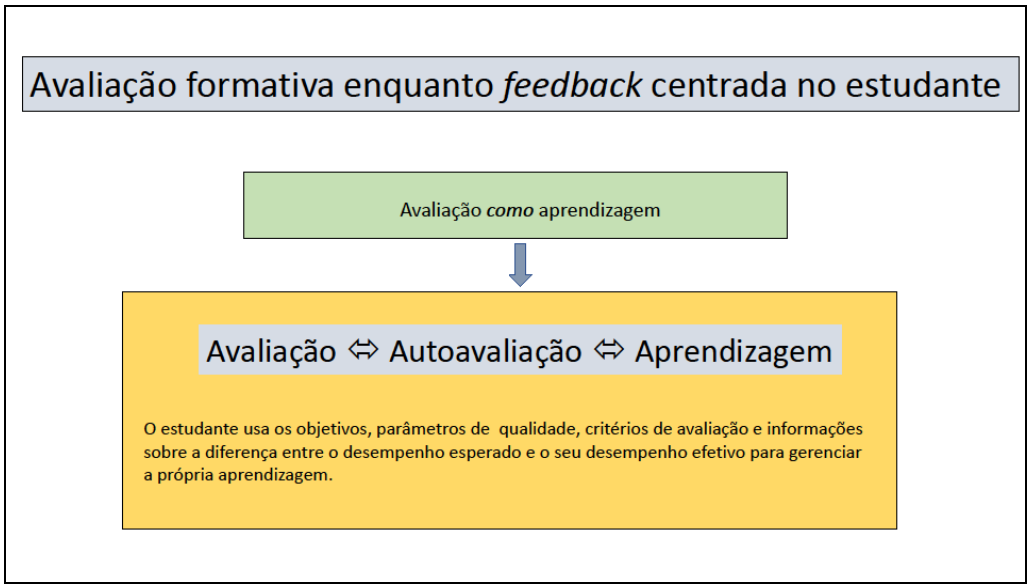
Ao salientar o trabalho em pares, Sadler (1989, 2010, 2013) ressalta que, se os estudantes não tiverem saberes e competências suficientes para compreenderem e fornecerem *feedback*, esse não terá efeito nas mudanças de níveis de desenvolvimento na na ZDP, segundo a perspectiva de Vygotsky (1978). Desse modo, pode-se inferir que a compreensão sobre os objetivos, os parâmetros de qualidade e os critérios de avaliação é pré-requisito para a construção de interações com *feedback* colaborativo e recursivo entre professor e estudantes e entre estudantes e estudantes.

A proposição de Sadler (1989) de que a avaliação formativa inclui o *feedback* e o autogerenciamento leva-nos a pensar na avaliação formativa centrada no estudante e, no meu entender, em outro conceito que compreende a autoavaliação e o autogerenciamento da aprendizagem: a avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante: **o estudante usa os objetivos, parâmetros de qualidade, critérios de avaliação e informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e seu desempenho efetivo para gerenciar a própria aprendizagem**. Esse conceito é mais próximo de abordagens que objetivam a ampliação da agência dos estudantes em processos de ensino e de aprendizagem, como a abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. A Figura 6 representa esse conceito.

O conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante, na Figura 6, modifica significativamente o conceito de avaliação formativa enquanto *feedback*. A avaliação formativa enquanto *feedback*, anteriormente definida por dois componentes sequenciais, a avaliação e a ação, passa a abranger essencialmente a autoavaliação e o autogerenciamento. Assim, a ampliação da agência dos estudantes torna-se fundamental para o uso efetivo da avaliação na otimização da própria aprendizagem. Além disso, ações avaliativas não somente prosseguem a avaliação em momentos de parada para reflexão, mas se diluem dentre várias outras ações no processo

de aprendizagem. Por isso, podem ser consideradas parte do agir para aprender (COPE; KALANTZIS, 2015).

Figura 6- Conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante



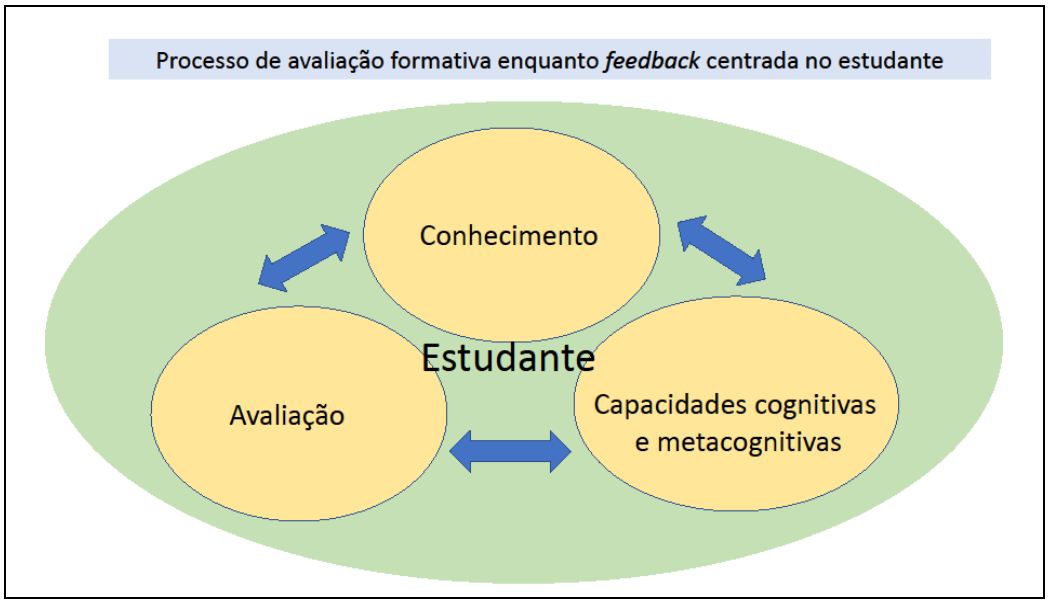
Fonte: elaborada pela autora.

O conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante implica que a autoavaliação e o autogerenciamento da aprendizagem influenciam a construção da *expertise* dos estudantes (SADLER, 1989; PERRENOUD, 1997; ZUMBRUNN; TADLOCK; ROBERTS, 2011). Partindo dessa premissa, esse conceito é situado na dimensão da avaliação *como* aprendizagem, uma dimensão epistêmica e cognitiva da avaliação formativa enquanto *feedback*. Nessa, a avaliação é vista como conhecimento (objetivos, parâmetros de qualidade, critérios de avaliação e compreensão sobre a diferença entre o desempenho esperado e o efetivo) e uso de capacidades metacognitivas (refletir, analisar, avaliar, gerenciar, regular *etc*.) que são adquiridos e usados na construção do conhecimento durante um processo de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras, conhecimento e capacidades são, ao mesmo tempo, aprendidos e utilizados pelos estudantes na construção, na autoavaliação e no autogerenciamento da aprendizagem. Desse modo, a capacidade metacognitiva de avaliar integra-se a várias outras capacidades cognitivas e metacognitivas no desenvolvimento de processos de conhecimento. Essa capacidade faz parte do agir e do refletir para aprender (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015).

Na dimensão da avaliação *como* aprendizagem, a avaliação está integrada à ação, não somente como a verificação de conhecimento e de capacidades já adquiridos, mas também como um artefato potencial de mediação no processo de aprendizagem e na internalização e no desenvolvimento de funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000), como planejamento, pensamento lógico, resolução de problemas e avaliação da efetividade desses processos. A avaliação interfere diretamente na criação do produto da aprendizagem, antes que esse produto seja apreciado em um ou mais momentos de parada no decorrer de processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante é difusa e quase imperceptível na aprendizagem (COPE *et al*., 2011). Essa "invisibilidade" ocorre porque a avaliação deixa de ser apenas análise, diagnóstico, julgamento ou informação sobre a aprendizagem. Ela é um artefato usado na mediação para a aprendizagem que pode também se tornar conhecimento (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) e capacidades cognitivas e metacognitivas internalizados. Daí, é possível depreender uma outra concepção de processo de avaliação formativa enquanto *feedback* que represento na Figura 7.

Figura 7- Processo de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante



Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante é processual porque **perpassa a aprendizagem, a aquisição e o uso de conhecimento e de capacidades cognitivas e metacognitivas**. Ela não ocorre apenas linear ou pontualmente em períodos intermediários de um processo de ensino e de aprendizagem, mas interfere diretamente na criação do produto da aprendizagem de forma difusa (COPE *et al*., 2011; COPE; KALANTZIS, 2017). Por isso, o processo, para ser realizado, depende essencialmente da atuação do estudante no desenvolvimento da própria aprendizagem.

Em suma, tendo como base a teoria seminal da avaliação formativa de Sadler (1989), demonstrei a transição do conceito de avaliação formativa enquanto *feedback*, a avaliação *da* e *para* a aprendizagem, para o conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante, a avaliação *como* aprendizagem. Nessa perspectiva, amplia-se a agência dos estudantes na realização dos processos integrados de avaliação e de aprendizagem, pois a avaliação é percebida como possibilidades (*affordances)*, isto é, artefatos potenciais a serem usados pelos próprios estudantes na busca, troca, aquisição e criação de conhecimento, bem como no desenvolvimento e na internalização de capacidades metacognitivas, que, na perspectiva de Vygotsky (1978), são as funções mentais superiores. Desse modo, a agência dos estudantes modifica a visão de processo de avaliação formativa enquanto *feedback*, pois esse só acontece quando os próprios estudantes usam a avaliação tanto para criarem quanto para aprimorarem seus saberes.

Para dar continuidade à minha teorização, aponto um aspecto que é pouco desenvolvido na teoria de Sadler (1989). Apesar de sugerir maneiras de se utilizar a avaliação na construção social e colaborativa do conhecimento, por meio da interação e do uso do *feedback* pelo professor e pelos estudantes na ZDP (LANTOLF, 2000), Sadler (1989) ressalta conhecimento e capacidades necessários para os estudantes atuarem efetivamente na realização da avaliação formativa. Porém, trata a relação entre a interação e a avaliação de forma superficial. A meu ver, isso demonstra que a avaliação é percebida *como* aprendizagem, mas brevemente situada nas interações que possibilitariam o engajamento dos estudantes no uso colaborativo da avaliação.

Penso que Sadler (2013), mesmo que implicitamente, assinala essa questão:

> Perguntas-chave são: como estudantes dedicados se engajam cognitivamente no processo para usualmente criarem trabalhos complexos de alta qualidade? Quais saberes e habilidades são necessários e como são aplicados na prática? O *design* de ambientes de aprendizagem precisa ser influenciado por respostas

> de perguntas como essas se se deseja que os estudantes dominem futuramente o que é requerido. Eles podem então empregar a capacidade adquirida em novas situações em cursos mais avançados ou fora da educação formal[52] (SADLER, 2013, p. 55).

Nesse excerto, o autor considera a importância de se criarem "ambientes de aprendizagem" propícios para o engajamento dos estudantes no desenvolvimento de produções de alta qualidade. A meu ver, isso quer dizer que o engajamento dos estudantes em processos colaborativos de avaliação depende do planejamento de interações situadas nesses ambientes. Em outras palavras, a avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante precisa ser situada em contextos específicos de interação social para se saber *porque*, *para que*, *o que*, *como* e *quando* a avaliação será usada como um artefato de mediação no processo de ensino e de aprendizagem.

O conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante, por ser epistêmico e cognitivo, não se relaciona diretamente ao diálogo colaborativo e ao uso do *feedback* recursivo no processo de ensino e de aprendizagem. Acredito que isso ocorre porque interações almejadas precisam ser pensadas e planejadas juntamente com os critérios e instrumentos de avaliação que serão usados nessas interações como artefatos de mediação no processo de aprendizagem.

As interações contextualizam, particularizam e possibilitam a ampliação da agência dos estudantes na avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante. Logo, atividades avaliativas, instrumentos e critérios de avaliação, implementados em uma prática pedagógica, não conseguem promover o diálogo colaborativo e o *feedback* recursivo por si só. O *design* da avaliação é dependente do *design* dessas interações, ou seja, não é a avaliação que propicia as interações, mas são as interações que propiciam o uso da avaliação como artefato cultural de mediação no processo de aprendizagem. Isso significa que os estudantes não precisam somente possuir conhecimento e capacidades para usarem a avaliação. Eles precisam vivenciar a avaliação em interações nas quais eles podem participar de inúmeros eventos de *feedback*, de diferentes fontes e tipos, continuamente.

---

[52] No original: "Key questions are: How do accomplished producers engage, cognitively and procedurally, in consistently creating complex works of high quality? What knowledge and skills are necessary and how are these applied in practice? The design of learning environments needs to be influenced by answers to questions such as these if students are to eventually master what is required. Students can then carry that capability forward to new situations in more advanced courses or outside formal education" (Tradução minha).

A teoria da avaliação formativa de Wiliam e Leahy (2007), depois revisitada por Black e Wiliam (2012), é também chamada de teoria da avaliação *para* a aprendizagem. Essa teoria, a meu ver, tenta preencher a lacuna de teorizações sobre a relação entre a interação, a avaliação formativa e o *feedback* na prática pedagógica. Quando iniciei a pesquisa bibliográfica para escrever o presente trabalho, alguns estudos faziam referências ao arcabouço teórico sobre a avaliação formativa proposto por Wiliam e Leahy (2007).

Esse arcabouço começou a ser construído após os resultados de um estudo (BLACK; WILIAM, 1998) que objetivou evidenciar a (in)efetividade da avaliação formativa no aperfeiçoamento e na aceleração da aprendizagem. Cerca de 250 pesquisas, publicadas em 76 periódicos, de 1987 a 1997, foram analisadas. Os dados levantados demonstraram que **(1)** a avaliação formativa contribui para melhorar o desempenho dos estudantes em diferentes níveis de conhecimento, disciplinas e tipos de habilidades, **(2)** as notas são menos eficientes e produtivas do que comentários personalizados e **(3)** a qualidade do *feedback* é um aspecto determinante na eficiência da avaliação formativa. Após esse estudo, os dois pesquisadores perceberam a necessidade de haver uma teoria que orientasse o uso da avaliação formativa em diferentes práticas pedagógicas.

Wiliam e Leahy (2007) apresentam um arcabouço teórico com a finalidade de orientar o uso da avaliação formativa na regulação da aprendizagem em diferentes contextos escolares. Nesse arcabouço, três funções gerais da avaliação são apontadas, quais sejam: **(1)** dar suporte à aprendizagem (formativa), **(2)** certificar as conquistas e os potenciais dos indivíduos (somativa) e **(3)** avaliar a qualidade das instituições educacionais, programas ou currículos. Nas três funções, a coleta e a análise de dados ocorrem de acordo com diferentes níveis de agregação entre o estudante, a instituição e a sociedade, levando-se em conta tanto as especificidades do currículo quanto a necessidade de se fazerem generalizações sobre níveis de desempenho.

A avaliação formativa, também chamada de avaliação na sala de aula (WILIAM; LEAHY, 2007, p. 3), ocorre "à medida que as informações da avaliação são realmente utilizadas para realimentar e aprimorar o desempenho do sistema de alguma forma"[53] (WILIAM; LEAHY, 2007, p. 31). Esse conceito é consoante a outro apresentado

[53] No original: "to the extent that information from the assessment is fed back within the system and actually used to improve the performance of the system in some way" (Tradução minha).

anteriormente no estudo de Black e Wiliam (1998, p: 7-8): "[...] abrange todas as atividades desenvolvidas pelo professor e pelos estudantes que fornecem informações a serem usadas como *feedback* para modificar as atividades de ensino e aprendizagem em que estão engajados"[54].

A definição de *feedback* de Ramaprasad (1983), apresentada no item 2.4, também fundamenta o conceito de avaliação formativa de Wiliam e Leahy (2007). Estes dois autores explicam que, nessa avaliação, o *feedback* precisa ser compreendido pelos estudantes e conter uma receita implícita ou explícita para ações futuras. Dessa forma, descrevem três processos instrucionais gerais que objetivam buscar e interpretar evidências para se identificar **(1)** onde os estudantes estão na aprendizagem, **(2)** para onde precisam ir e **(3)** a melhor maneira de chegarem lá.

Esses processos explicitam os papéis do professor e de estudantes, bem como possibilidades de diferentes interações entre eles, no desenvolvimento de atividades pedagógicas. O Quadro 3 mostra como se dão os processos de autoavaliação e de regulação da aprendizagem.

Quadro 3- Cinco estratégias- chave para a regulação da aprendizagem

<table>
<tr><td></td><td>Para onde o estudante está indo</td><td>Onde o estudante está agora</td><td>Como chegar lá</td></tr>
<tr><td>Professor</td><td>1
Esclarecer os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso</td><td>2
Planejar discussões efetivas na sala de aula e tarefas que evidenciem a aprendizagem</td><td>3
Fornecer feedback para os estudantes progredirem</td></tr>
<tr><td>Pares</td><td>Compreender os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso</td><td colspan="2">4
Ativar os estudantes como fontes instrucionais uns dos outros</td></tr>
<tr><td>Estudante</td><td>Compreender os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso</td><td colspan="2">5
Ativar os estudantes como agentes da própria aprendizagem</td></tr>
</table>

Fonte: Wiliam e Leahy (2007, p. 33). (Tradução minha).

[54] No original: "[…] encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged" (Tradução minha).

Nas estratégias-chave - números de 1 a 5 no Quadro 3 - o professor é encarregado da ‘engenharia’ (*engineering*) do ambiente de aprendizagem (WILIAM; LEAHY, 2007, p. 33) ou seja, do *design* da prática pedagógica. Os processos de avaliação e de autoavaliação, visando à regulação da aprendizagem, são orientados pelos objetivos e pelos critérios para o sucesso que o professor compartilha com os estudantes.

A partir dessas estratégias-chave, Wiliam e Leahy (2007) descrevem três tipos de regulação da aprendizagem: proativa, interativa e retroativa. A regulação proativa funciona como um ‘andaime’ (*scaffold* conforme Vygotsky) (LANTOLF, THORNE, 2006), isto é, um suporte para se atingir a aprendizagem desejada. Se a aprendizagem pretendida não estiver ocorrendo, ajustes são feitos por meio da regulação interativa. O uso do *feedback* para o aprimoramento da aprendizagem é a regulação retroativa.

A regulação proativa ocorre com a criação de situações didáticas pelo professor com o intuito de favorecer formas diversas de ensinar, de interagir e de regular os processos de ensino e de aprendizagem. Pretende-se criar uma cultura em que os estudantes deem suporte uns aos outros em sala de aula. Intenciona-se, também, o favorecimento de capacidades metacognitivas, como a autoavaliação e o autogerenciamento.

A implementação das situações didáticas propicia a regulação interativa. No decorrer da execução de atividades e de projetos, o professor verifica como pode ajudar os estudantes e define caminhos para otimizar o trabalho que está sendo desenvolvido. Por exemplo, ele percorre a sala de aula orientando o desenvolvimento das tarefas e fazendo perguntas aos estudantes para perceber o progresso da aprendizagem. Dessa forma, ele pode atender a necessidades individuais e coletivas. Além disso, as atividades podem mudar de curso, de acordo com demandas contingentes.

A regulação retroativa ocorre nos momentos em que se fornece *feedback* no decorrer e após o desenvolvimento de atividades propostas. Por exemplo, o professor responde às perguntas dos estudantes e faz outras perguntas que os levem a repensar algum aspecto. Ao invés de dar notas, escreve comentários, sugere meios para aprimorarem o desempenho, replaneja atividades, retoma tópicos anteriormente estudados *etc*.

Com os três tipos de regulação, sugeridos por Wiliam e Leahy (2007), a avaliação se constitui em diversas interações nos processos de ensino e de aprendizagem que podem ser formativas a longo, curto e médio prazo, ou seja, entre unidades instrucionais, entre aulas e no fazer de uma única lição ou tarefa.

Black e Wiliam (2012) ampliam o arcabouço teórico proposto por Wiliam e Leahy (2007) e sugerem o uso de quatro tipos de atividades formativas e ressaltam a interação como "uma característica central em qualquer estudo da avaliação formativa"[55] (BLACK; WILIAM, 2012, p. 211). Fundamentadas pelas estratégias-chave (WILIAM; LEAHY, 2007), apresentadas no Quadro 3, quatro atividades formativas (BLACK; WILIAM, 2012) visam ao enriquecimento de interações no processo de ensino e de aprendizagem. São elas: **(1)** diálogo em sala de aula, **(2)** correção com comentários, **(3)** avaliação em pares e **(4)** uso formativo de avaliações somativas.

Em relação ao diálogo em sala de aula, enfatiza-se o *feedback* oral nas interações entre professor e estudantes por meio de perguntas e de respostas. O professor faz perguntas desafiadoras e espera um tempo maior para os estudantes elaborarem suas respostas e se engajarem nas discussões. O objetivo é desenvolver e, ao mesmo tempo, perceber o pensamento e o raciocínio dos estudantes. Ao invés de responderem ao já esperado, as perguntas favorecem respostas imprevisíveis e, assim, as interações formativas tornam-se uma atividade contingente (BLACK; WILIAM, 2012). Por meio dessas interações, intenciona-se que o professor tenha mais subsídios para perceber as dificuldades e interferir na prática pedagógica, favorecendo o progresso dos estudantes.

Para isso, as tarefas planejadas mudam o foco da regulação da atividade (o que os estudantes irão fazer) para a regulação da aprendizagem (o que os estudantes irão desenvolver ao realizarem as tarefas), focando tanto no processo quanto no produto. A interpretação das respostas dos estudantes, bem como as decisões sobre a melhor resposta a ser oferecida a eles, é considerada crucial no favorecimento do diálogo em sala de aula. Isso demonstra o papel fundamental do professor no planejamento e na implementação de propostas pedagógicas mais interessantes e engajadoras para os estudantes. Propostas que também favoreçam o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas a serem usadas no gerenciamento da aprendizagem.

[55] No original: "a central feature in any study of formative assessment" (Tradução minha).

Sobre a correção com comentários, ao invés do uso de notas, o professor fornece o *feedback* sobre os trabalhos dos estudantes, com comentários sobre erros e acertos e sugestões sobre como progredirem. Procedimentos para que os estudantes compreendam e usem os comentários são considerados nos processos de ensino e de aprendizagem, como também propõe Sadler (1989).

No que diz respeito à avaliação em pares, os estudantes avaliam o próprio desempenho bem como o dos colegas. Black e Wiliam (2012) sugerem, como Sadler (1989), que a clareza na explicitação dos objetivos da aprendizagem e nos critérios de avaliação auxilia o trabalho colaborativo.

O uso formativo de provas somativas é exemplificado por Black e Wiliam (2012): os estudantes, ao se prepararem para uma prova, fazem uma lista de palavras-chave ou tópicos que podem ser abordados, identificam o que precisam estudar mais e desenvolvem estratégias para se prepararem efetivamente para provas. Eles também corrigem as próprias provas e as dos colegas, de acordo com critérios pré-estabelecidos ou por eles criados. Para tal, precisam compreender os critérios antes de julgarem as respostas.

A tipificação de atividades mostra que uma variedade de tarefas pode ser usada com fins de avaliação formativa no decorrer de processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, essas atividades podem ser usadas como meras receitas a serem replicadas, servir para reforçar ou consolidar conteúdos transmitidos linearmente e ser fundamentadas por quaisquer abordagens e concepções de ensino e de aprendizagem.

Então, torna-se evidente, mais uma vez, que a ampliação da agência dos estudantes e o favorecimento do diálogo colaborativo na operacionalização da avaliação formativa dependem do *design* da prática pedagógica. Para o uso da avaliação como artefato de mediação na produção colaborativa de conhecimento, é necessário que o professor tenha consciência sobre *porque*, *para que, o que* e *como* critérios, instrumentos e atividades de avaliação serão usados formativamente nas interações entre professor e estudantes e entre estudantes e estudantes.

Após proporem tipos de atividades formativas, Black e Wiliam (2012) utilizam um modelo cognitivo, baseado no processamento de informações, para explicarem como pode ocorrer o autogerenciamento da aprendizagem pelos estudantes. O Quadro 4

descreve os processos internos que ocorrem quando o estudante lida com uma tarefa (GREEN; AZEVEDO, 2007 *apud* BLACK; WILIAM, 2012, p. 214).

Esse modelo cognitivo, representado no Quadro 4, combina os estágios de produção (coluna da esquerda) com os variados recursos neles utilizados (coluna da direita).

Quadro 4- Modelo cognitivo para as atividades formativas

ESTÁGIOS DE PRODUÇÃO	**RECURSOS UTILIZADOS**
1- Identificar uma tarefa	A- Condições (do estudante e do contexto)
2- Planejar uma resposta	B- Operações para se apropriar do insumo
3- Usar uma estratégia	C- Parâmetros: critérios para a autoapreciação
4- Adaptar, revisar e talvez reiniciar o ciclo	D- Avaliação

Fonte: Wiliam e Black (2012, p. 214). (Tradução minha).

Na coluna da esquerda, há uma sequência de ações implícitas e explícitas que ocorrem na realização de uma tarefa. O estágio 4 representa um processo reflexivo que pode acontecer durante ou após qualquer outro estágio. Por exemplo, um estudante revisa o planejamento e as estratégias utilizadas após perceber alguma ineficiência. Em seguida, modifica suas ações. A realização das ações é influenciada pelos recursos, listados na coluna da direita, que são condições (possibilidades, limitações, motivações, crenças, experiências, conhecimento prévio *etc*.), operações (estratégias cognitivas, como procurar, agrupar, ensaiar e traduzir), parâmetros (interpretação da tarefa e percepção sobre critérios, objetivos para o sucesso e restrições de tempo) e avaliação (estratégias metacognitivas, como avaliar, gerenciar e controlar funções). Na mesma coluna, esses recursos se inter-relacionam, sugerindo que a autoavaliação pode ser influenciada por diferentes fatores e usada em quaisquer momentos.

O Quadro 4 aponta o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas e metacognitivas, tais como identificar, planejar, escolher e usar estratégias, adaptar, revisar, refletir e avaliar um ciclo de aprendizagem. Entretanto, embora esse quadro seja

explicado por meio da inter-relação entre as colunas e seus elementos, os processos são representados de forma linear e, além disso, não contribuem para a percepção do uso desses processos na interação entre professor e estudantes e entre estudantes, que é considerada uma característica central da avaliação formativa, como propuseram Black e Wiliam (2012) no início de seu estudo. Acredito que seja essa a razão pela qual os autores utilizam dois outros modelos fundamentados no socioconstrutivismo (VYGOTSKY, 1978): a aceleração cognitiva (SHAYER; ADEY, 2002 *apud* BLACK; WILIAM, 2012) e a avaliação dinâmica (POEHNER; LANTOLF, 2005 apud BLACK; WILIAM, 2012).

A aceleração cognitiva é uma forma de instrução na qual a metacognição é considerada um processo psicológico superior adquirido por meio do diálogo, ou seja, as ideias surgem primeiramente no plano social para depois serem internalizadas pelo indivíduo. Por isso, os estudantes são desafiados a refletirem sobre o próprio pensar, mas juntamente com os outros participantes de um processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação dinâmica, em consonância com a aceleração cognitiva, é um programa que guia a elaboração de tarefas que desafiem e desenvolvam o pensamento dos estudantes. O professor intervém, de forma sustentável e estratégica, para os estudantes desenvolverem a capacidade de aprender por si próprios.

Como se pode perceber nesses modelos, a construção social do conhecimento (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006) por meio do diálogo está presente no arcabouço teórico da avaliação formativa de Black e Wiliam (2012). Entretanto, o modelo cognitivo prevalece em Wiliam e Leahy (2007) e em Black e Wiliam (2012). Nas descrições dos tipos de regulação da aprendizagem, na tipificação de atividades, no modelo cognitivo de processamento de informações, na aceleração cognitiva e na avaliação dinâmica, a relação entre a interação e a avaliação não é problematizada nem tratada de forma mais abrangente. Além disso, não é possível perceber, com maior clareza, como a avaliação formativa poderia ser usada, com maior eficiência, na ampliação da agência dos estudantes e na construção social do conhecimento por meio de diálogos colaborativos entre professores e estudantes e entre estudantes.

Acredito que essa lacuna existente entre a avaliação e a interação nas teorias ora revisitadas (SADLER, 1989; WILIAM; LEAHY, 2007; BLACK; WILIAM, 2012) demonstra que a avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante, a fim de favorecer a produção colaborativa e ubíqua do conhecimento e a ampliação da agência

dos estudantes, deve ser planejada, elaborada e realizada para tal. Ela é dependente do *design* do trabalho colaborativo envolvendo busca, troca e criação do conhecimento. Ela precisa estar imbricada em outras ações pedagógicas no desenvolvimento dos processos de conhecimento e de capacidades cognitivas e metacognitivas.

Black e Wiliam (2012), a meu ver, não conseguem responder satisfatoriamente às críticas de Perrenoud (1997), feitas a um estudo anterior (BLACK; WILIAM, 1998). Acredito que isso ocorre por, justamente, deixarem de abordar, com mais profundidade, a relação entre a avaliação e as interações na prática pedagógica. Nas críticas, Perrenoud (1997) aponta a necessidade de se perceber a avaliação em arcabouços teóricos da aprendizagem para que ela seja realizada:

> Black e Wiliam identificam a avaliação formativa com uma prática de *feedback* suscetível para reforçar a aprendizagem. A tradição francófona reforça mais os *efeitos* da regulação da intervenção. É o que me leva a defender uma abordagem abertamente *pragmática*: é formativa toda a avaliação que contribui para a regulação da aprendizagem em curso [...]. Pragmática não significa 'puramente intuitiva' ou 'sem base teórica', mas *caracteriza a avaliação formativa por seus efeitos de formação*. Desse modo, supõe-se, na maioria dos casos, uma *intenção formativa*, embora não se possa excluir que uma avaliação feita sem objetivo formativo produza efeitos de regulação. Nesse sentido, entende-se que uma avaliação formativa não é incompatível com a noção de *feedback*, mas a simples presença de um *feedback* não é suficiente.
> [...]
> Sem dúvida, não é inútil verificar que um *feedback* regulador favorece a aprendizagem de maneira substancial, integradora e estável para um grande número de estudantes. Então, essa prática aumenta o nível de autonomia. Essa não me parece, no entanto, a problemática central. Parece-me mais importante se interessar por modelos teóricos de aprendizagem e de regulação e suas implementações que constituem os *sistemas verdadeiros de pensar e de agir* cujo *feedback* não é mais que um elemento[56] (PERRENOUD, 1997, p. 2- grifos do autor, exceto nas três últimas recorrências do termo *feedback*).

[56] Do original: "Black et Wiliam identifient l'evaluation formative à une pratique du *feedback* susceptible de renforcer les apprentissages. La tradition francophone met advantage l'accent sur les *effets* de regulation de l'intervention. Ce qui m'a incite à plaider pour une approche ouvertement *pragmatique*: est formative toute évaluation qui contribute à la regulation des apprentissages en cours […]. Pragmatique ne signifie pas ici "purement intuitive" ou "sans base théorique", mais *caractérise l'evaluation formative par ses effets de formation*. Cela suppose, dans l'immense majorité de cas, une *intention formative*, même si on ne peut exclure qu'une évaluation donnés sans visée formative produise des effets de régulation. Entendue dans ce sens, presence d'un feedback n'est pas suffisante. […] Sans doute n'est pas inutile de verifier qu'un feedback régulier favorise des apprentissages plus substanciels, plus integrés ou plus stables chez un plus grand nombre d'apprenants, donc que cette pratique accroît le niveau de maîtrise. Cela ne me paraît plus, cependant, la problématique centrale. Il me semble plus important de s'intéresser aux modèles théoriques de l'apprentissage et de ses régulations et à leurs mises en ouevre, qui constituent de véritables *systèmes de pensée e d'action*, dont les feedback ne sont qu'un élement (Tradução minha).

Segundo Perrenoud (1997), qualquer ação pedagógica que surte efeito na regulação da aprendizagem é formativa, mesmo que tenha sido elaborada sem essa finalidade. Nesse aspecto, discordo desse autor porque, como discuti no item 2.3, considero que ações avaliativas, com o propósito formativo, são formativas, mesmo que não surtam o efeito desejado no gerenciamento da aprendizagem.

Contudo, as ideias de Perrenoud (1997) aproximam-se do conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante proposto neste item (2.6). Esse autor, assim como Sadler (1989), relaciona a efetividade da avaliação formativa à autorregulação da aprendizagem pelos estudantes, ou seja, essa efetividade ocorre somente quando eles utilizam a avaliação no progresso da própria aprendizagem.

Penso ser importante mencionar, nessa teorização, as críticas de Perrenoud (1997) a Black e Wiliam (1998), pois nelas esse autor também aponta a necessidade de se compreender a avaliação formativa em arcabouços teóricos de ensino e de aprendizagem e no *design* da prática pedagógica. Isso é evidente quando Perrenoud (1997) enumera aspectos relacionados ao *feedback* a serem considerados, tais como: **(1)** a sua natureza e seus mecanismos cognitivos e socioafetivos, **(2)** a organização didática, o gerenciamento da prática pedagógica e da relação entre os papéis dos participantes, **(3)** a ligação entre as concepções de ensino e de aprendizagem, **(4)** seu uso individualizado e pertinente e **(5)** os meios e seus efeitos no gerenciamento da aprendizagem. De acordo com esses aspectos, o uso e a efetividade do *feedback* são dependentes do que se propõe no *design* da prática pedagógica e como se realiza o que foi proposto.

É intrigante que Black e Wiliam (2012) citam o conceito de 'comunidade de prática'[57] (WENGER, 1998), mas não o utilizam como base de sustentação para sua teoria nem para responder às críticas de Perrenoud (1997). Em suas palavras, temos:

> Há muitas lentes através das quais poderíamos olhar uma sala de aula. Para a finalidade deste capítulo, a ideia de que a sala de aula pode ser compreendida como uma 'comunidade de prática' (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998) […] fornece entendimentos particulares e úteis. Na sala de aula, os atores ou agentes envolvidos são, é óbvio, o professor e os estudantes, todos exercitam a agência em uma extensão maior ou menor, dentro de possibilidades e de restrições presentes que percebem. Isso significa que suas ações serão interpretadas em termos de suas percepções da estrutura na qual eles tem que operar, em sentido particular, eles se prendem a crenças ou ações por meio das

[57] Segundo Wenger (2009), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse comum e que se agrupam em torno desse interesse, produzindo conhecimento e *expertise* por meio de interação contínua.

> quais eles se engajam, que é a maneira pela qual eles, como agentes, interagem com outros agentes e forças[58] (BLACK; WILIAM, 2012, p. 207).

Nesse excerto, há o entendimento de que a avaliação depende de vários fatores que definem uma comunidade de prática, tais como as abordagens de ensino e de aprendizagem, métodos e concepções implícitas e explícitas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Esses fatores influenciam, assim, níveis de agenciamento de professores e de estudantes.

Penso que a discussão sobre a interação na avaliação, no arcabouço teórico de Black e Wiliam (2012), seria melhor desenvolvida e ampliada por meio do conceito de 'comunidade de prática', que possibilitaria expandir a compreensão sobre como a avaliação formativa se singulariza por meio das interações. Uma comunidade de prática possui concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que influenciam, historicamente e culturalmente, as interações entre seus participantes. São essas concepções que (im)possibilitam o uso da avaliação formativa como um artefato de mediação no diálogo colaborativo com *feedback* recursivo, bem como o equilíbrio entre as agências do professor e do estudante.

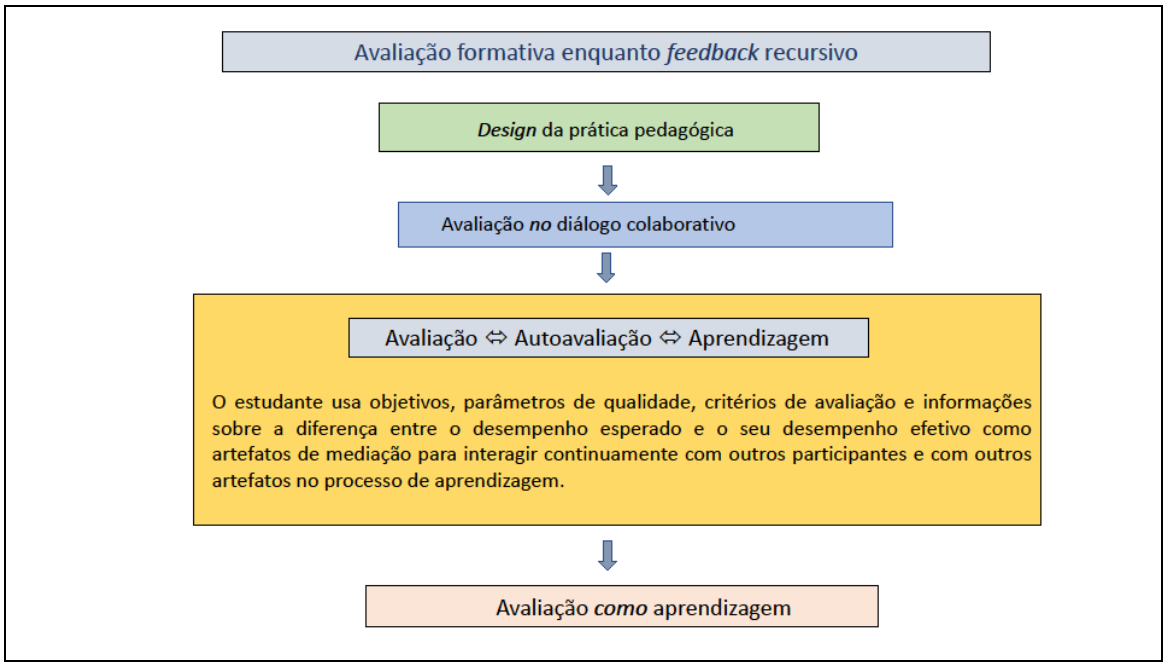
Então, o *design* da prática pedagógica precisa integrar a avaliação formativa enquanto *feedback* a interações almejadas. O diálogo colaborativo, e neste o *feedback* recursivo, entre professor e estudantes e entre estudantes é primordial para a produção processual de textos de diversos gêneros na operacionalização da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. Portanto, acredito que um meio de se inserir a interação em um arcabouço teórico da avaliação formativa enquanto *feedback* é propor uma quarta dimensão para essa avaliação: a avaliação *no* diálogo colaborativo. Essa dimensão acrescenta à presente teorização a importância de o *design* da avaliação formativa ocorrer juntamente com o *design* de interações almejadas.

---

[58] No original: "There are many lenses through which we might look at classrooms. For the purposes of this chapter, the idea that a classroom can be understood as a 'community of practice' (Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998) […] provides particular helpful insights. In both perspectives, the focus is not so much on 'what is' but rather on what the various actors involved take things to be […] In the classroom, the actors or agents involved are, of course, the teacher and the students, all of whom exercise agency to a greater or lesser extent, within the constraints and affordances they perceive to be present. This means that their actions are to be interpreted in terms of their perceptions of the structure in which they have to operate, in particular the significance they attach to beliefs or actions through which they engage, that is the way in which they, as agents, interact with the other agents and forces" (Tradução minha).

Nessa dimensão, é possível situar um terceiro conceito, que represento na Figura 8: o conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo - **o estudante usa objetivos, parâmetros de qualidade, critérios de avaliação e informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e seu desempenho efetivo como artefatos de mediação para interagir continuamente com outros participantes e com outros artefatos no processo de aprendizagem.**

Figura 8- Conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo

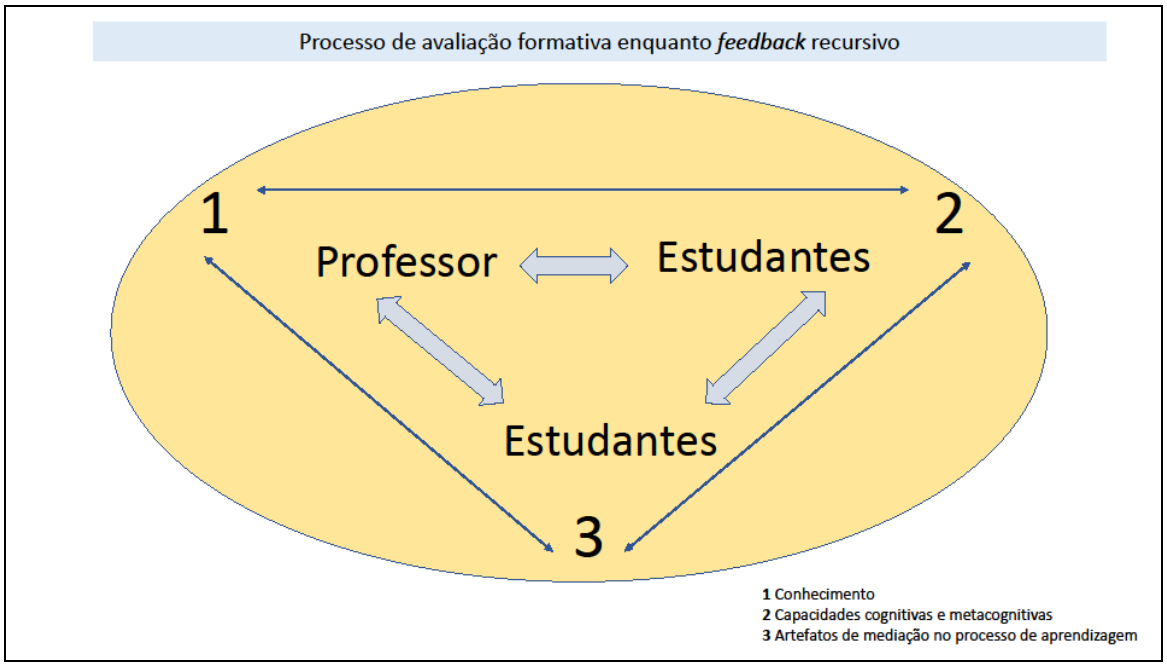


Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 8, a avaliação está representada como um artefato cultural usado pelo estudante na construção do conhecimento e da própria aprendizagem. Seu uso implica a mediação do processo de aprendizagem. Essa mediação ocorre na ZDP (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006), na qual interações entre os participantes, bem como entre eles e diferentes artefatos, propiciam a aprendizagem e as mudanças de níveis de desenvolvimento. Então, diálogos colaborativos possibilitam a construção plástica e dinâmica do conhecimento e de funções mentais superiores nos planos intermental e intramental (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000). Aprende-se para avaliar e avalia-se para aprender.

Em suma, processos avaliativos precisam ser pensados e construídos para favorecerem interações almejadas. A meu ver, somente assim é possível perceber o processo de avaliação formativa enquanto *feedback recursivo* na construção colaborativa da aprendizagem, que ilustro na Figura 9: **uso da avaliação como artefato de mediação no trabalho colaborativo entre estudante e professor, entre estudante e outros estudantes e entre estudante e outros artefatos.**

Figura 9- Processo de avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 9 demonstra diferentes elementos (1, 2 e 3) que definem tipos de interação a serem propiciados pelo *design* da prática pedagógica na construção colaborativa do conhecimento. Assim, a avaliação poderá fazer parte do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) no desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem, ter diferentes finalidades e interferir diretamente na criação do produto da aprendizagem.

Nessa percepção de processo da avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo, ressalta-se a importância de se escolher formas diversas de interações que desconstruam a visão linear de ensino, de aprendizagem e de avaliação, corroborando, assim, com uma formação educacional consoante com a busca, a troca e a produção de conhecimento

ubíquo. No mundo atual, processos de conhecimento são cada vez mais caracterizados por interações com *feedback* recursivo favorecido pelo uso das mídias digitais (COPE; KALANTZIS, 2017).

Em consonância com essa percepção de processo, Cope e Kalantzis (2017) mostram a necessidade de se construírem processos de avaliação reflexivos em que o *feedback* seja contínuo, prospectivo e constitutivo da aprendizagem, ao invés de ser retrospectivo, como meros diagnósticos e julgamentos finais do desempenho efetivo dos estudantes. De acordo com esses autores, o *feedback* precisa ser enriquecedor, proveniente de múltiplas fontes (computadores, pares, professor, autorreflexão *etc.*) e perspectivas (comentários dos estudantes a partir de rubricas, verificação imediata de respostas, discussões em fóruns, revisão de diferentes versões, anotações codificadas, comentários *etc*.). Para que isso ocorra, eles defendem que a avaliação da aprendizagem tenha um novo paradigma na Educação do século XXI: "não deveria haver ensino sem *feedback* recursivo integrado, nem *feedback* que não contribua para a aprendizagem de forma enriquecedora e direta. A pedagogia reflexiva acaba com a distinção entre avaliação e ensino"[59] (COPE; KALANTZIS, 2017, p. 33).

2.7 Sistematização das dimensões da avaliação formativa enquanto *feedback*

Neste item, resumo as conclusões as quais cheguei na teorização desenvolvida neste Capítulo, organizando-as em três premissas, que podem contribuir para a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

Ao apresentar as premissas, respondo à segunda e à terceira perguntas de pesquisa: **2**- Qual é o conceito de avaliação formativa que dialogaria com as bases teóricas da abordagem de ensino de língua inglesa via gêneros textuais e orientaria os propósitos pedagógicos da avaliação? **3**- Quais justificativas sustentam a afirmação de que o *feedback* é a essência da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais?

---

[59] No original: "There should be no instruction without embedded recursive feedback and no feedback that does not directly and incrementally contribute to learning. Reflexive pedagogy ends the assessment instruction distinction" (Tradução minha).

As premissas são:

1- A avaliação formativa coincide com o *feedback*. Ambos possuem a mesma essência, os mesmos elementos constitutivos: a avaliação (objetivos, parâmetros de qualidade, critérios de avaliação e informação sobre a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo) e a ação (uso da avaliação na construção e no aprimoramento da aprendizagem). Por isso, a proposição do termo 'avaliação formativa enquanto *feedback*'.
2- A avaliação formativa enquanto *feedback* pode ser percebida por quatro dimensões inter-relacionadas: **(1)** avaliação *da* aprendizagem, **(2)** avaliação *para* a aprendizagem, **(3)** avaliação *como* aprendizagem e (4) avaliação *no* diálogo colaborativo. A avaliação formativa enquanto *feedback* tem a função primordial de fomentar a aprendizagem. Desse modo, as dimensões descrevem diferentes relações entre a avaliação e a aprendizagem e ampliam a percepção de potencialidades e de limitações no uso da avaliação formativa enquanto *feedback* em diferentes práticas pedagógicas.
3- Três conceitos de avaliação formativa enquanto *feedback* situam-se nas inter-relações entre as quatro dimensões. São eles: **(1)** avaliação formativa enquanto *feedback*, **(2)** avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante e **(3)** avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo. Esses conceitos são correlatos e mostram o caráter multifacetado da avaliação formativa, bem como diferentes possibilidades de criação de processos avaliativos.

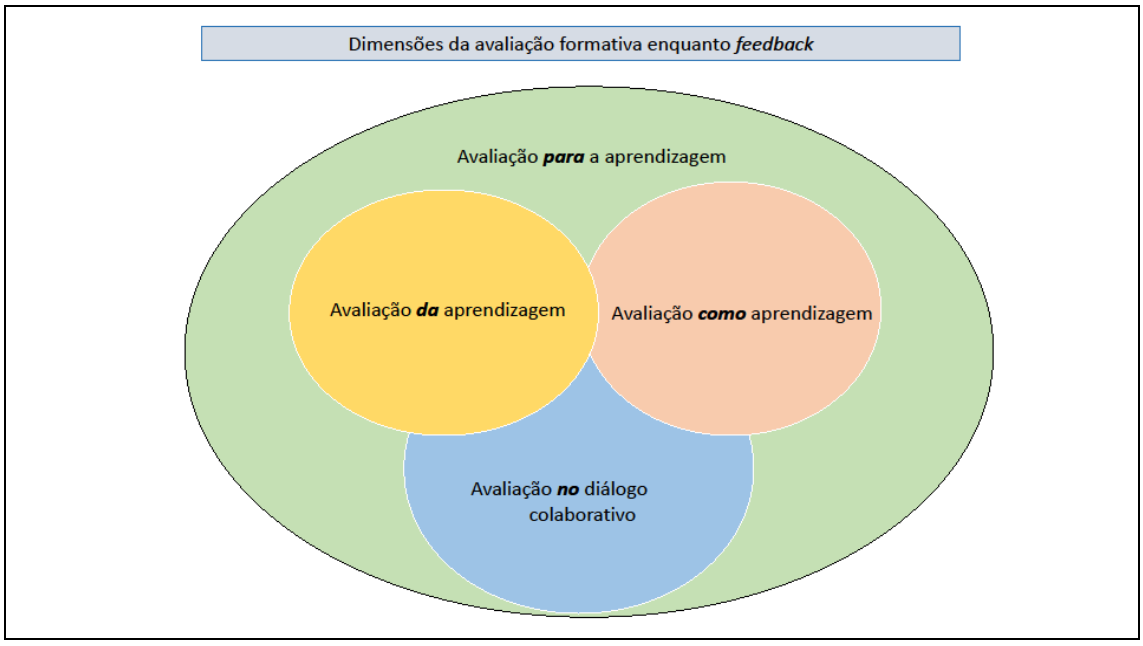
A seguir, demonstro como as três premissas dialogam com os pressupostos teóricos e pedagógicos da abordagem de ensino de línguas estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG, apresentados na Introdução, que se ancoram na concepção de língua enquanto ação social, de linguagem enquanto gênero e de ensino e de aprendizagem enquanto produção colaborativa de conhecimento (VYGOTSKY, 1978; COPE; KALANTZIS, 1993, 2000, 2015, 2017; LANTOLF, 2000; MINAS GERAIS, 2005; MARTIN, 2009; LANTOLF; THORNE, 2006; BRASIL, 2006, 2018; KALANTZIS; COPE, 2005, 2012). Explico também as inter-relações entre as quatro dimensões da avaliação formativa enquanto *feedback*, representadas na Figura 10.

Na avaliação formativa enquanto *feedback*, a dimensão da avaliação *da* aprendizagem refere-se à avaliação propriamente dita: diagnóstico, julgamento ou

apreciação do mérito, valor ou eficiência de algo (SCRIVEN, 1966) que mostram a informação sobre a diferença entre o desempenho desejado e o desempenho efetivo.

Essa dimensão salienta que a avaliação formativa deve ser explícita e metodológica a fim de servir como parâmetro válido e confiável para a análise e para o aprimoramento de processos de ensino e de aprendizagem (SCRIVEN, 1966; REA-DICKINS; GERMAINE, 1996). Isso implica a escolha ou a elaboração de objetivos, parâmetros de qualidade, instrumentos e critérios de avaliação, que sejam coesos, coerentes, precisos e claros para serem usados nas produções textuais de diversos gêneros tanto pelos professores quanto pelos estudantes. A participação ativa e consciente dos estudantes na avaliação contribui para a construção do conhecimento e para a formação da *expertise* dos estudantes (SADLER, 1989). Ao serem aprendidos e internalizados, os parâmetros de qualidade e os critérios de avaliação poderão ser utilizados, consciente e inconscientemente, em produções textuais futuras e em práticas sociais variadas dentro e fora da escola.

Figura 10- Inter-relação entre as dimensões da avaliação formativa enquanto *feedback*



Fonte: elaborada pela autora.

O conhecimento sobre parâmetros de qualidade e sobre critérios de avaliação também favorece o diálogo colaborativo entre professor e estudantes e entre estudantes e

estudantes. Esse conhecimento pode ampliar a confiança dos estudantes para avaliarem os trabalhos uns dos outros na construção conjunta do conhecimento.

Por representar o objetivo geral da avaliação, essa dimensão desencadeia as outras dimensões, mas não é formativa por si só. Ela precisa ser ligada à ação, que se situa nas outras dimensões- a avaliação *para* e *como* e a *avaliação no* diálogo colaborativo, pois a avaliação só é formativa quando usada em ações que têm a intenção de fomentar a aprendizagem, isto é, de construir e de gerenciar o processo de ensino e de aprendizagem.

Na avaliação formativa enquanto *feedback*, a dimensão da avaliação *para* a aprendizagem define a função formativa. Sem a ação, a avaliação se torna um fim, e não um meio. A avaliação é somativa, e não formativa. Essa dimensão mostra o caráter potencial, utópico (HADJ, 2001) e proposital (RAMAPRASAD, 1983) da avaliação formativa enquanto *feedback*. Uma atividade com fins avaliativos formativos tem a intenção de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem, mas a relação de causa e efeito entre a avaliação e a aprendizagem é incerta. Pode-se esperar determinado efeito, mas não se pode ter certeza de que esse efeito terá o resultado esperado. Além de ser potencial, essa dimensão é abrangente, pois pode englobar inúmeras ações consideradas formativas, independentemente de concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

O conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* situa-se nas dimensões da avaliação *da* e *para* a aprendizagem: **uso das informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo dos estudantes para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem.**

Por meio das dimensões *da* e *para* a aprendizagem, é possível perceber que a avaliação formativa é processo em sua essência (BRASIL, 2012; NEZZRALLA, 2016), mas não é essencialmente contínua nem permanente (constante, frequente). Nessas dimensões, esse processo pode ter o foco no produto da aprendizagem e ser caracterizado como **um ou mais momentos pontuais de avaliação do desempenho dos estudantes com a finalidade de aprimorar seu desempenho**. O processo compreende uma ou mais revisões das produções textuais dos estudantes e tem a finalidade de interferir na otimização da qualidade desse produto antes de sua versão final.

Nas dimensões da avaliação *da* e *para* a aprendizagem, diferentes funções da avaliação formativa podem ser incluídas e realizadas a curto, médio e longo prazos (WILIAM; LEAHY, 2007). Pode-se: **(1)** avaliar diferentes aspectos de um processo de ensino e de aprendizagem, como os elementos de um currículo (objetivos, planejamento,

metodologia, atividades, materiais didáticos, procedimentos de avaliação e ações de professores e estudantes), para se perceber como esses elementos corroboram com a aprendizagem dos estudantes; **(2)** usar diferentes "olhares" sobre um processo de ensino e de aprendizagem (AVELAR, 2001): o professor avalia os estudantes, o currículo e se autoavalia, os estudantes avaliam o professor, o currículo e se autoavaliam; **(3)** utilizar a triangulação de dados quantitativos e qualitativos coletados por diferentes instrumentos, tais como observações formais e informais, testes, provas, portfólios, *checklists*, rubricas e diários de aprendizagem, para uma análise mais ampla de um processo de ensino e de aprendizagem; **(4)** diversificar a prática avaliativa por meio do uso de atividades formativas variadas, em diferentes níveis de agência dos estudantes e do professor (WILIAM: LEAHY, 2007; BLACK, WILIAM, 2012) e em interações diversas com diálogos e *feedback* assimétricos, simétricos e recursivos; **(5)** usar diferentes meios para informar sobre os resultados da avaliação, tais como comentários escritos e orais do professor, símbolos representando tipos de correções (aspectos léxico-gramaticais, pronúncia, coesão textual, formato *etc*.) notas, conceitos, encontros presenciais ou virtuais *etc*.

Entretanto, as dimensões da avaliação *da* e *para* a aprendizagem, por serem abrangentes, deixam de especificar processos de ensino e de aprendizagem que visam à ampliação da agência dos estudantes e ao trabalho colaborativo na busca, troca, criação e aquisição de conhecimento.

A dimensão da avaliação *como* aprendizagem é epistêmica e cognitiva. Nela, a avaliação formativa enquanto *feedback* é percebida como conhecimento (objetivos, parâmetros de qualidade, critérios de avaliação e informações sobre o desempenho efetivo e o desempenho esperado) e capacidades cognitivas e metacognitivas. Essa dimensão implica a ação consciente dos estudantes na avaliação *da* e *para* a aprendizagem, ou seja, a autoavaliação e o autogerenciamento da aprendizagem (SADLER, 1989; PERRENOUD, 1997). Por isso, nessa dimensão, a avaliação formativa enquanto *feedback* é centrada nos estudantes, que são os únicos capazes de interferirem eficientemente na própria aprendizagem (SADLER, 1989, 2013; PERRENOUD, 1997). Mesmo que o desempenho efetivo deles tenha sido avaliado por outrem, eles precisam se apropriar das informações sobre a avaliação a fim de utilizá-las no desenvolvimento da própria aprendizagem. Desse modo, a ação, o segundo componente da avaliação formativa, dilui-se na aprendizagem. O segundo conceito, a avaliação formativa enquanto

feedback centrada no estudante, situa-se nesta dimensão: **o estudante usa os objetivos, os parâmetros de qualidade, os critérios de avaliação e as informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e seu desempenho efetivo para gerenciar a própria aprendizagem.**

Esse conceito leva a outra percepção de processo: **a avaliação perpassa a aprendizagem, a aquisição e o uso de conhecimento e de capacidades cognitivas e metacognitivas**. Esse processo não é linear nem pontual e, desse modo, não tem o foco somente no produto da aprendizagem. Ele interfere diretamente na criação do produto da aprendizagem de forma difusa e contínua (COPE *et al*., 2011; COPE; KALANTZIS, 2017), antes que a avaliação do desempenho efetivo do estudante ocorra em determinado momento do processo de ensino e de aprendizagem.

A realização desse processo depende essencialmente da agência dos estudantes no desenvolvimento da própria aprendizagem e na construção do conhecimento. Assim, a avaliação deixa de ser apenas um momento de parada para a apreciação de um produto da aprendizagem e passa a ser considerada um meio, um artefato cultural (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2005) a ser usado no desenvolvimento de processos de conhecimento e de capacidades cognitivas e metacognitivas (SADLER, 1989, 2010, 2013; MERRIL *et al*., 2013; KALANTZIS, COPE, 2011; COPE; KALANTZIS, 2015), resultando na internalização de funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006).

Na dimensão da avaliação *no* diálogo colaborativo, a avaliação formativa enquanto *feedback* é situada em contextos específicos de aprendizagem, ou seja, em ‘comunidades de prática’ (WENGER, 2001). Demonstra-se, dessa forma, que o uso da avaliação como artefato da aprendizagem é situado em determinada prática social, constituída por interações planejadas e vivenciadas para fomentar a aprendizagem, que é influenciada por concepções de professor e de estudantes sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, a avaliação formativa enquanto *feedback* é particularizada nas interações propiciadas pelo *design* da prática pedagógica. Em consequência, o uso dessa avaliação no diálogo colaborativo com *feedback* recursivo precisa ser planejado para tal.

Na dimensão da avaliação *no* diálogo colaborativo, pode-se perceber a avaliação enquanto *feedback* recursivo: **o estudante usa objetivos, os parâmetros de qualidade, os critérios de avaliação e as informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e seu desempenho efetivo como artefatos de mediação para interagir**

continuamente com outros participantes e com outros artefatos no processo de aprendizagem.

Esse conceito situa a avaliação formativa enquanto *feedback* em interações sociais, contextualizando-a historicamente e culturalmente. Pressupõe também a agência dos estudantes, o agir para aprender (COPE; KALANTZIS, 2015) bem como o equilíbrio entre as agências do professor e do estudante (KALANTZIS; COPE, 2010; COPE; KALANTZIS, 2017). Ambos precisam usar a avaliação para gerenciarem o processo de ensino e de aprendizagem de formas diferentes.

Ao ser considerada um dos artefatos potenciais da aprendizagem, a avaliação formativa situa-se também na construção social do conhecimento e no desenvolvimento de funções mentais superiores na ZDP (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000). Nesta, o diálogo colaborativo e o *feedback* recursivo favorecem a mediação entre os participantes do processo de ensino e de aprendizagem.

No diálogo colaborativo, os estudantes percebem o que conseguem ou não fazer (SWAIN, 2000) ao, por exemplo, usarem a língua estrangeira tanto para aprender quanto para se comunicar. Há uma reflexão constante sobre a aprendizagem. A linguagem é, ao mesmo tempo, um artefato de mediação no processo de aprendizagem e conhecimento que está sendo construído, internalizado e desenvolvido nos planos intermental e intramental (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006). Desse modo, os objetivos, os parâmetros de qualidade das produções, os critérios e os instrumentos de avaliação são artefatos que auxiliam os estudantes no uso e na aprendizagem da língua estrangeira de forma reflexiva (COPE; KALANTZIS, 2015).

Ademais, há um equilíbrio entre o agenciamento do professor e do estudante (KALANTZIS; COPE, 2010; COPE; KALANTZIS, 2017). Ambos possuem papéis fundamentais na produção colaborativa do conhecimento. A agência do professor, ao planejar, elaborar, organizar e implementar atividades na prática pedagógica, torna-se imprescindível no favorecimento de oportunidades de aprendizagem nas quais os estudantes irão ampliar sua agência e usar a avaliação colaborativamente como um dos artefatos da aprendizagem.

A dimensão da avaliação *no* diálogo colaborativo, portanto, demonstra que um processo colaborativo de avaliação formativa enquanto *feedback* só ocorre se ele for construído e realizado para tal. Desse modo, é possível pensar no processo de avaliação

formativa em diálogos colaborativos com *feedback* recursivo: **uso da avaliação como artefato de mediação no trabalho colaborativo entre estudante e professor, entre estudante e outros estudantes e entre estudante e outros artefatos.**

A avaliação situa-se nas interações ao ser pensada como um artefato de mediação no processo de aprendizagem. Se o objetivo for ampliar a agência dos estudantes por meio de diálogos colaborativos, a avaliação necessita ser pensada, planejada, elaborada e validada para tal. Desse modo, a avaliação formativa enquanto *feedback* deixa de estar à margem de processos de ensino e de aprendizagem, como se fosse uma receita a ser seguida (SADLER, 1989) igualmente em diferentes práticas pedagógicas. Ela é construída para ser uma instância[60] da aprendizagem.

Isso demonstra a possibilidade de a prática avaliativa ser diversificada, abrangendo diferentes tipos de atividades (BLACK; WILIAM, 2012) e instrumentos de avaliação. Além disso, mostra que a validação de atividades, instrumentos e critérios de avaliação a serem utilizados na operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* deve levar em conta o contexto social, ou seja, as interações nas quais essa avaliação irá servir como artefatos de mediação no processo de aprendizagem.

Apresentei, neste item, 2.7, minhas conclusões a respeito da teorização desenvolvida neste Capítulo, as quais foram resumidas em três premissas. Acredito que essas conclusões podem embasar teoricamente a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. Pode-se perceber, com maior clareza, as potencialidades e as limitações do uso da avaliação formativa na elaboração e na implementação de ciclos de ensino e de aprendizagem para produções textuais de diversos gêneros orais e escritos. Como pretendia, penso que essas conclusões também podem embasar outras realidades de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Embora o terceiro conceito delineado na teorização, a avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo, seja o que mais se aproxima das demandas da prática pedagógica na operacionalização da abordagem, acredito que a consciência sobre os três

[60] Instância ou instanciação é a tradução nossa para o substantivo '*instantiation*'. A palavra é usada neste capítulo no sentido de representação de uma abstração, por meio de um exemplo concreto, uma materialização, conforme a Semiótica Social, a vertente teórica australiana sobre o ensino de inglês como língua estrangeira via abordagem de gêneros textuais e a pedagogia dos multiletramentos.

conceitos, bem como sobre as dimensões da avaliação formativa enquanto *feedback*, é essencial para se saber *porque*, *para que*, *como* e *quando* avaliar no *design* da prática pedagógica para a produção colaborativa do conhecimento no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Capítulo III

Proposições para a operacionalização da avaliação formativa

3.1 Introdução

Na teorização desenvolvida no capítulo anterior, propus três premissas que podem auxiliar a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. São elas: **(1)** a avaliação formativa coincide com o *feedback* e, por isso, pode ser denominada avaliação formativa enquanto *feedback*; **(2)** a avaliação formativa enquanto *feedback* pode ser percebida por meio de quatro dimensões - avaliação *da* aprendizagem, avaliação *para* a aprendizagem, avaliação *como* aprendizagem e avaliação *no* diálogo colaborativo - que demonstram relações entre a avaliação e a aprendizagem; **(3)** três conceitos correlatos situam-se nas quatro dimensões- conceito de avaliação formativa enquanto *feedback,* conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante e conceito de avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo – e demonstram diferentes perspectivas de processo avaliativo.

As premissas apresentadas podem integrar as orientações dos documentos oficiais da Educação no Brasil e a fundamentação teórica da abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG (VYGOTSKY, 1978; COPE; KALANTZIS, 1993, 2000, 2009, 2015, 2017; THE NEW LONDON GROUP, 1996; LANTOLF, 2000; KALANTZIS; COPE, 2005, 2008, 2012; MINAS GERAIS, 2005; LANTOLF; THORNE, 2006; BRASIL, 2006, 2018; MARTIN, 2009).

No decorrer deste capítulo, respondo à última pergunta de pesquisa: **4**- Como a avaliação formativa e o *feedback* podem ser potencializados no uso da abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG?

Para tal, apresento seis proposições que objetivam contribuir para a reflexão e para a ação dos professores no planejamento, na elaboração e na implementação da avaliação formativa enquanto *feedback* nos ciclos de ensino e de aprendizagem para a produção textual colaborativa de diversos gêneros. As proposições são: **(1)** engajamento e pertencimento dos estudantes, **(2)** diálogos colaborativos com *feedback* recursivo, **(3)** entrelaçamento de processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015) e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas, **(4)**

integração entre as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos, **(5)** uso das tecnologias digitais, **(6)** estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação.

Antes de descrever cada proposição, apresento ideias e argumentos que me levaram a identificá-las. No item 3.2, baseando-me na teorização desenvolvida no Capítulo II, analiso dificuldades apontadas no Capítulo I (itens 1.6 e 1.7) na operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem. Em seguida, no item 3.3, relato experiências que vivenciei na produção de pôsteres acadêmicos com turmas do segundo ano de quatro cursos técnicos integrados diurnos no primeiro bimestre de 2019. Nesse relato, sinalizo e contextualizo as proposições. Depois, no item 3.4 (subitens de 3.4.1 a 3.4.6), explicito cada uma das proposições, ressaltando como podem auxiliar a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

3.2 Dificuldades na operacionalização da avaliação formativa

Neste item, retomo três dificuldades identificadas no Capítulo I (itens 1.6 e 1.7) na operacionalização da avaliação formativa na abordagem. Professores e estudantes sentem-se inseguros para **(1)** usarem o *feedback* no trabalho colaborativo e no aprimoramento das produções textuais, **(2)** utilizarem os *checklists* para identificar diferentes níveis de desempenho dos estudantes nas produções textuais e **(3)** verificarem o progresso da aprendizagem referente ao conhecimento léxico-gramatical e ao uso de habilidades de compreensão e de produção oral e escrita na língua inglesa. Baseando-me na teorização desenvolvida no Capítulo II, analiso essas dificuldades que, a meu ver, estão interligadas.

Ao ser situada nas dimensões da avaliação *como* aprendizagem e da avaliação *no* diálogo colaborativo, a avaliação formativa enquanto *feedback* é usada como artefato cultural pelos estudantes na busca, na troca e na criação conjunta de conhecimento, bem como no gerenciamento da própria aprendizagem. Em outras palavras, nas interações (professor ⇔ estudantes ⇔ estudantes) que ocorrem na ZDP (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000), atividades didáticas envolvendo a avaliação podem favorecer a formação de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória intencional,

pensamento lógico, planejamento de ações, resolução de problemas, análise de consequências para tomada de decisões, avaliação da eficiência dessas funções *etc*.) em processos cognitivos intermentais e intramentais, vivenciados pelos estudantes por meio da construção social do conhecimento (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006).

Para que a avaliação formativa enquanto *feedback* seja usada como um artefato cultural de mediação na construção colaborativa da aprendizagem, seus componentes epistêmicos (objetivos propostos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) precisam fazer parte do agir e do refletir para aprender (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), que também envolve o uso e a internalização de capacidades cognitivas e metacognitivas. Logo, esses componentes epistêmicos, ou artefatos, podem se tornar conhecimento e passar a integrar a *expertise* dos estudantes (SADLER, 1989). Então, ao mesmo tempo, aprende-se para avaliar e avalia-se para aprender. O processo avaliativo está diluído e, por isso, é quase imperceptível no processo de aprendizagem (COPE *et al*., 2011), pois se entrelaça com outros processos de conhecimento. Ao experienciarem, conceituarem, analisarem e aplicarem saberes (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015), os estudantes também desenvolvem capacidades cognitivas e metacognitivas para gerenciarem a própria aprendizagem (SADLER, 1989, 2010, 2013; PERRENOUD, 1997).

No entanto, o processo de aprendizagem dos componentes epistêmicos da avaliação e de internalização de capacidades cognitivas e metacognitivas a serem usadas pelos estudantes na autoavaliação e no autogerenciamento da aprendizagem não implica, necessariamente, a interação entre professor e estudantes e entre estudantes e estudantes. Para que o diálogo colaborativo e o *feedback* recursivo ocorram entre os participantes do processo, a avaliação formativa enquanto *feedback* precisa ser planejada e oportunizada para tal. As interações desejadas contextualizam e possibilitam a explicitação de funções da avaliação - *porque*, *para que*, *como* e *quando* avaliar - no desenvolvimento de um ciclo de ensino e de aprendizagem para a produção de textos em determinado gênero. A avaliação formativa enquanto *feedback* é essencialmente processual, mas o tipo de processo desejado em uma prática pedagógica deve ser idealizado e construído pelos participantes.

Nessa perspectiva, a agência do professor e a agência dos estudantes precisam ser pensadas no processo de ensino e de aprendizagem como um todo, pois os estudantes não

irão simplesmente assumir o papel de avaliadores exercido tradicionalmente pelo professor em momentos de avaliação *da* aprendizagem. No diálogo colaborativo com *feedback* recursivo, não há uma mera sobreposição de papéis, mas um equilíbrio entre o agenciamento do professor e o dos estudantes (COPE; KALANTZIS, 2017). Tanto o professor quanto os estudantes irão usar a avaliação enquanto *feedback* como um artefato de mediação na construção colaborativa da aprendizagem.

Seguindo esse raciocínio, levanto a hipótese de que, na operacionalização da abordagem, descrita no Capítulo I, as dificuldades de professores e de estudantes usarem o *feedback* ocorrem porque o favorecimento do **diálogo colaborativo com *feedback* recursivo** entre professor e estudantes e entre estudantes está sendo desconsiderado no planejamento e na elaboração dos ciclos de ensino e de aprendizagem para as produções textuais de diferentes gêneros. Em consequência, a avaliação permanece à margem do processo de aprendizagem e não é percebida e nem usada como um artefato cultural, situado social, histórica e culturalmente, pelo professor e pelos estudantes na construção colaborativa e ubíqua do conhecimento.

Nos ciclos de ensino e de aprendizagem para as produções textuais no uso da abordagem, o processo de avaliação formativa enquanto *feedback* tem o foco no produto da aprendizagem. Há predominância de momentos de avaliação *da* aprendizagem (Capítulo II- item 2.4) com diálogos e *feedback* unidirecional do professor para os estudantes e de um estudante para outro. Consequentemente, o professor se mantém no centro desse processo. Os estudantes, por sua vez, ao avaliarem as produções uns dos outros, assumem temporariamente o papel de avaliador, mas a avaliação formativa continua a ser usada como uma sequência de momentos de parada para a verificação da aprendizagem e não como um meio de favorecer o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) na construção do produto da aprendizagem. A avaliação continua a ter pouco efeito, ou nenhum, no autogerenciamento da aprendizagem pelos estudantes.

Em vista disso, concluo que a avaliação ainda está sendo usada de forma prescritiva na abordagem, como uma proposta externa ao processo de ensino e de aprendizagem e como se a utilização dos *checklists* fosse suficiente para promover diálogos colaborativos e *feedback* recursivo. O processo avaliativo continua a privilegiar o produto da aprendizagem (*o que* os estudantes precisam aprender), ainda que realizado em vários momentos, em detrimento do processo de aprendizagem em si (*como* eles irão aprender) (BLACK; WILIAM, 2012).

Nesse sentido, o delineamento de interações desejadas é essencial para se pensar como a avaliação formativa enquanto *feedback* relaciona-se **ao engajamento e ao pertencimento dos estudantes** no processo de ensino e de aprendizagem. Essa avaliação é um dos meios para os estudantes ampliarem seus saberes, se inserirem e se expressarem no mundo, valorizando suas subjetividades e identidades (KALANTZIS; COPE, 2005).

Ao usarem a avaliação enquanto *feedback* como um artefato cultural, os estudantes podem ter maior consciência sobre *porque*, *para que*, *o que* e *como* estão estudando a língua inglesa em determinado contexto escolar. Logo, a explicitação dos componentes epistêmicos da avaliação (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) é essencial para que eles percebam o quão significativas são as aulas de língua inglesa para sua formação e como podem fazer escolhas em relação à própria aprendizagem ao perceberem a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo, isto é, onde chegaram e onde devem chegar (WILIAM; LEAHY, 2007). As motivações e os interesses dos estudantes na aprendizagem de uma língua estrangeira são variados. Ao estarem cientes do que se espera deles, eles podem adquirir mais autonomia para escolherem o próprio caminho e para saberem a consequência de suas escolhas, refletindo continuamente sobre seus interesses, necessidades e empenho.

Desse modo, **estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios de avaliação** mais precisos, consistentes e coerentes são essenciais para que a avaliação faça parte do agir e da reflexão dos estudantes durante um processo de ensino e de aprendizagem. Isso reforça que a avaliação formativa precisa ser metodológica e explícita em contextos educacionais (SCRIVEN, 1967; SADLER, 1989; REA-DICKINS; GERMAINE, 1996) e que o letramento do professor em avaliação precisa ser desenvolvido (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018).

No **Estágio 1** de um ciclo de ensino e de aprendizagem para a produção de textos em determinado gênero (CAPÍTULO I, item 1.5), pressupõe-se a familiarização dos estudantes com as principais características do gênero a ser produzido: condições de produção, formato e organização interna envolvendo tipos textuais (movimentos retóricos), elementos de coesão e coerência e aspectos linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia, entonação e fluência). Desse modo, as atividades didáticas utilizadas e o uso dos *checklists* (FIGURA 2; ANEXOS de G a M), que objetivam a familiarização dos estudantes com as características do gênero, favorecem a identificação

e a compreensão dos componentes epistêmicos da avaliação (objetivos propostos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) a serem usados no processo de produção textual. Logo, as atividades didáticas do **Estágio 1** são determinantes para o uso da avaliação formativa enquanto *feedback* como um artefato de mediação pelos estudantes na produção textual do gênero norteador.

Por essa razão, aponto uma hipótese sobre a segunda dificuldade de professores e de estudantes na operacionalização da avaliação formativa- utilizar os *checklists* para identificar diferentes níveis de desempenho dos estudantes nas produções textuais. Penso que os componentes epistêmicos da avaliação (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) ainda não estão sendo explicitados de forma consistente e precisa, o que dificulta, e até impossibilita, a avaliação da qualidade das produções textuais pelo professor e pelos estudantes. Alguns aspectos da prática pedagógica na utilização dos *checklists* levam-me a essa hipótese.

Os critérios dos *checklists* (FIGURA 2, ANEXOS de G a M) possibilitam a avaliação de características específicas do gênero textual, como se pode perceber pelos critérios constantes no *checklist* do gênero 'perfil pessoal' (FIGURA 2), por exemplo: **(1)** o produto final tem um formato adequado para um perfil pessoal? **(2)** o texto apresenta adequadamente dados pessoais relevantes da pessoa (apelido, origem, profissão, laços familiares, características físicas, personalidade, preferências, habilidades, *hobbies etc*.)? **(3)** a ordem em que os dados pessoais são apresentados é adequada? **(4)** o uso do vocabulário é adequado? **(5)** o uso do vocabulário é variado? **(6)** os verbos são utilizados adequadamente (tempo e pessoa)? **(7)** há uso adequado de referência pronominal?

Esses critérios possibilitam a avaliação de aspectos obrigatórios ou não obrigatórios de um perfil pessoal, presentes ou ausentes (SADLER, 1989), que, ao serem reunidos, demonstram somente as características gerais de um texto neste gênero. Além disso, alguns critérios são amplos. Pode haver interpretações diversas sobre o que é ser "adequado" e "variado". Em consequência, os *checklists* são imprecisos para auxiliarem professores e estudantes na identificação de níveis de desempenho dos estudantes nas produções textuais. Embora esses níveis sejam percebidos pelo professor e pelos estudantes, eles não são respaldados pelos critérios dos *checklists*, o que resulta na perda da validade e da confiabilidade dos resultados da avaliação feita com base nesse instrumento. Produções textuais de diferentes níveis de desempenho, que demostram maior ou menor empenho dos estudantes, podem obter a mesma nota final.

Essas limitações dos *checklists* precisam ser estudadas e superadas, pois sugerem que professores e estudantes se apoiam mais em critérios implícitos do que explícitos ao apreciarem as produções (SADLER, 1989). Não há um compartilhamento preciso e coerente dos componentes epistêmicos da avaliação (objetivos propostos, parâmetros de qualidade e critérios) a serem usados pelos estudantes na construção colaborativa do conhecimento e no gerenciamento da própria aprendizagem. Então, torna-se difícil o uso da avaliação como um artefato cultural de mediação no diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) entre professor e estudantes e entre estudantes e estudantes.

Ademais, a mera identificação de características de um gênero textual por meio dos *checklists* pode não implicar a aprendizagem de parâmetros de qualidade nem a formação da *expertise* dos estudantes a ser usada em produções textuais em diversas situações dentro e fora da escola (SADLER, 1989). Os momentos de uso desses instrumentos podem ainda estar reproduzindo a transmissão e a recepção linear e passiva de conteúdo, sem a participação ativa e crítica dos estudantes na identificação e na análise tanto das características do gênero quanto da qualidade de textos. Por conseguinte, a avaliação pode ter pouca ou nenhuma influência no desempenho efetivo dos estudantes (SADLER, 1989; PERRENOUD, 1997), pois os componentes epistêmicos da avaliação não são vistos como algo a ser perscrutado e aprendido, mas como um elemento externo à aprendizagem a ser usado em determinados momentos de verificação da aprendizagem.

As limitações ora apontadas no uso dos *checklists* demonstram novamente a necessidade de haver uma dedicação maior dos professores no planejamento e na inserção da avaliação nas atividades didáticas, que compõem um ciclo de ensino e de aprendizagem, a fim de se fomentar o uso e a aprendizagem dos componentes epistêmicos da avaliação no decorrer do processo de produção textual.

Portanto, estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação são prementes. Esses estudos, a meu ver, deveriam relacionar pesquisas na área de avaliação da proficiência comunicativa em língua estrangeira com a teoria sociocultural e com teorias que embasam a pedagogia de gêneros, a pedagogia dos multiltramentos e a pedagogia reflexiva. Desse modo, seria possível ampliar o conhecimento sobre o uso da avaliação no **entrelaçamento de processos de conhecimento e no desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas**, bem como na **integração entre as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos,** com

a finalidade de se inserir a avaliação em diferentes atividades didáticas no decorrer do desenvolvimento de um ciclo de ensino e de aprendizagem para a produção textual de determinado gênero. Acredito também que a coleta e a análise de *corpora* de diferentes amostras de textos dos gêneros selecionados para as produções textuais são também indispensáveis para a elaboração de parâmetros de qualidade e dos critérios e dos instrumentos de avaliação. Além disso, esses critérios precisam ser revisados e reelaborados de acordo com as experiências vivenciadas por professores e estudantes na prática pedagógica.

A dificuldade de professores e estudantes perceberem o progresso dos estudantes no desenvolvimento do conhecimento léxico-gramatical da língua inglesa e de estratégias de compreensão e de produção oral e escrita relaciona-se, a meu ver, à falta de critérios precisos para a avaliação das produções textuais e à ausência de diálogos colaborativos com *feedback* recursivo entre professor e estudantes e entre estudantes.

Nos *checklists* (FIGURA 2, ANEXOS de G a N), os critérios relacionados a aspectos linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia, entonação e fluência) são descritos com o uso de adjetivos e de advérbios, como “adequado”, “variado”, “boa”, “adequadamente”, “corretamente”, “inteligível”, que dão margem a diferentes interpretações. Por exemplo: **(1)** os tempos verbais são utilizados adequadamente? **(2)** O uso do vocabulário é variado e adequado? **(3)** Os sinais de pontuação são usados corretamente? **(4)** Os grupos nominais são usados adequadamente? **(5)** A pronúncia, a entonação e o ritmo são inteligíves? **(6)** O uso da língua é fluente? Esses critérios exigem, dessa forma, um conhecimento já consolidado pelos estudantes para que eles saibam usá-los no gerenciamento da produção de textos no gênero norteador.

Diante disso, pode-se inferir que o conhecimento léxico-gramatical faz parte da compreensão, do uso e da aprendizagem dos componentes epistêmicos da avaliação (objetivos propostos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) e da formação da *expertise* dos estudantes (SADLER, 1989). Além disso, os critérios usados na avaliação desse conhecimento também precisam ser tratados como aprendizagem no decorrer do processo de produção textual a fim de que os estudantes consigam identificar o que é (in)adequado, (in)correto, (in)inteligível *etc*.

Entretanto, a mera identificação e a aplicação de regras de uso da língua, embora contextualizadas nas atividades didáticas, não resulta necessariamente na aprendizagem de aspectos linguísticos (gramática, vocabulário, entonação e pronúncia) na língua

estrangeira (inglês) e nem em seu uso na construção e na avaliação da produção textual. Isso me leva a pensar na hipótese de que, assim como as outras características do gênero, os aspectos linguísticos estão sendo tratados como produto (o que aprender) e não como processo (como aprender).

Se for considerado enquanto processo, o conhecimento linguístico precisa fazer parte do agir e do refletir para aprender (COPE; KALANTZIS, 2015, 2017), do aprender para avaliar e do avaliar para aprender. Como demonstra Swain (2000), no diálogo colaborativo, os estudantes usam a língua estrangeira em produções orais e escritas e, ao mesmo tempo, refletem sobre sua competência ao usá-la, percebendo o que aprenderam, ou não. Desse modo, o diálogo colaborativo e o *feedback* recursivo, em diferentes momentos do processo de aprendizagem, oferecem oportunidades para os estudantes aprenderem a usar a língua estrangeira, discutirem sobre esse uso e esclarecerem dúvidas, como uma forma de trazerem suas dificuldades em relação aos aspectos léxico-gramaticais para um nível de consciência e de reflexão (SWAIN, 2000). Seguindo esse raciocínio, a agência dos estudantes se amplia quando, no diálogo colaborativo com o *feedback* recursivo, eles têm a oportunidade de atentar para suas próprias demandas e, assim, desenvolver a competência gramatical, juntamente com as outras competências (sociolinguística, discursiva, estratégica e genérica), ao elaborarem e ao aprimorarem as produções textuais.

O foco da avaliação no uso da abordagem tem sido o processo de produção textual do gênero norteador. Por isso, ao se considerar a aprendizagem e o uso de aspectos léxico-gramaticais como processo, penso que a avaliação formativa enquanto *feedback* deveria fazer parte também das produções dos gêneros facilitadores e de outras atividades de suporte para as produções textuais. Assim, os estudantes formariam sua *expertise*, por meio da reflexão e da autoavaliação, ao adquirirem conhecimento léxico-gramatical juntamente com a capacidade de avaliar a própria aprendizagem. Eles teriam mais oportunidades de usarem o *output* para aprenderem (SWAIN, 2000), percebendo quais aspectos linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia e entonação) dominam e quais necessitam de maior foco e empenho para serem usados adequadamente. Eles teriam a oportunidade de, ao longo do processo de produção, adquirirem a capacidade para distinguirem o que é (in)adequado, (in)correto, (in)inteligível *etc*.

No decorrer do **Estágio 1** de um ciclo de ensino e de aprendizagem para a produção textual de um gênero norteador (CAPÍTULO I, item 1.5), atividades didáticas

formativas diversas (BLACK; WILIAM, 2012), presenciais ou virtuais, tais como provas, testes, *quizzes*, resoluções de problemas, questionários e jogos, contextualizadas pelos gêneros facilitadores e pelo gênero norteador, podem favorecer a aquisição de aspectos léxico-gramaticais por meio da autoavaliação e do autogerenciamento da aprendizagem pelos estudantes. Atividades essas que possibilitem o diálogo colaborativo com *feedback* recursivo entre professor e estudantes e entre os estudantes e o uso de diferentes artefatos de mediação no processo de ensino e de aprendizagem, como o **uso das tecnologias digitais.**

Em vista disso, continuo a acreditar que o uso de provas no final dos bimestres letivos é um retrocesso (CAPÍTULO I, item 1.7). As provas somativas são um retorno a uma prática tradicional que não visa à construção colaborativa do conhecimento. Embora os professores tenham a impressão de que estão exigindo mais estudo e comprometimento dos estudantes, essas provas têm efeito nulo no processo de produção textual (SADLER, 1989), pois não são utilizadas para os estudantes gerenciarem a própria aprendizagem. É uma avaliação final e não tem impacto imediato na aprendizagem (SADLER, 1989). Mantém-se à margem do processo de aprendizagem, mais como um instrumento para "dar notas" do que para aprender. Além disso, reposiciona o professor no centro do processo de avaliação.

Acredito que as provas seriam mais úteis se fossem trabalhadas no **Estágio 1**, juntamente com os gêneros facilitadores, no período de preparação para a produção textual do gênero norteador. Além das provas, outros instrumentos de avaliação com critérios relacionados aos aspectos linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia, entonação, fluência e acurácia) dos gêneros facilitadores permitiriam que o conhecimento léxico-gramatical fosse adquirido ao longo do processo e passasse a fazer parte do conhecimento epistêmico da avaliação (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) a ser usado pelos estudantes no processo de construção e de avaliação da produção textual do gênero norteador. Assim, o progresso dos estudantes pode ser percebido com maior clareza pelo professor e pelos próprios estudantes no decorrer do processo de aprendizagem. Em outras palavras, a inserção de oportunidades de reflexão dos estudantes sobre a própria aprendizagem no processo de produção textual dos gêneros facilitadores pode ampliar a agência dos estudantes na produção textual dos gêneros norteadores, bem como no uso do *checklist*. Oportunidades essas inseridas no **diálogo colaborativo e no *feedback* recursivo**, **no entrelaçamento de processos de**

conhecimento, no desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas e na integração das habilidades de compreensão e produção oral e escrita por meio dos letramentos múltiplos.

3.3 Relato de experiência: a produção colaborativa de pôsteres acadêmicos

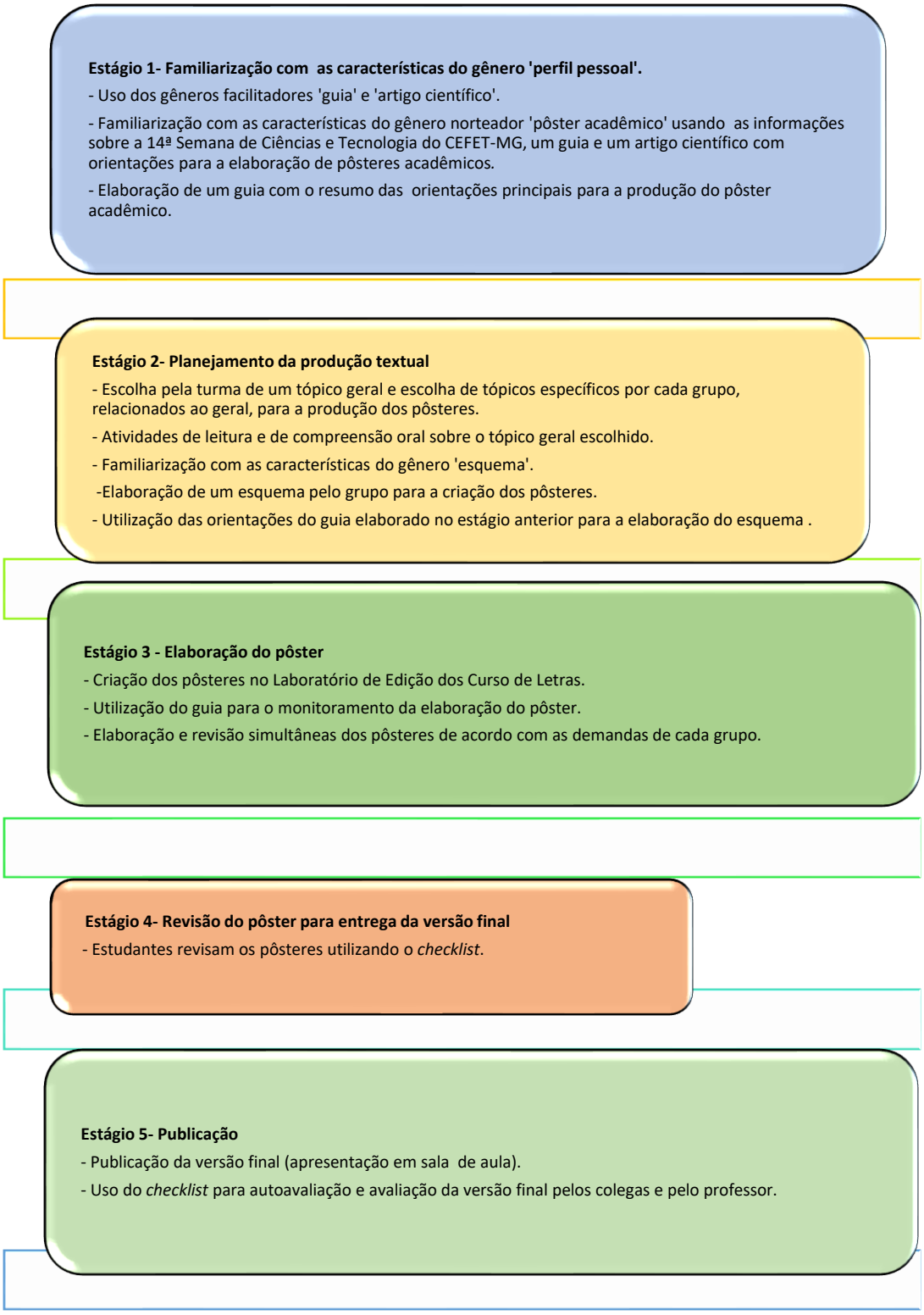
No primeiro semestre letivo de 2019, quando retornei à sala de aula, após a licença para cursar o doutorado, vivenciei experiências significativas na prática pedagógica durante a produção textual de diferentes gêneros (‘perfil pessoal’, ‘diálogos informais’, ‘diagrama’, ‘questionário’, ‘slides para apresentação em *Power Point’*, ‘pôster acadêmico’, ‘crítica de filme’ *etc*.) em turmas do primeiro e do segundo anos dos cursos técnicos integrados diurnos (meio ambiente, mecânica, química, edificações e equipamentos biomédicos). Essas experiências me auxiliaram na identificação dos princípios que proponho neste capítulo para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

Neste item, irei relatar algumas experiências por mim vivenciadas na produção do gênero textual ‘pôster acadêmico’ em turmas de segundo ano diurno do ensino técnico integrado, cursos de Edificações, Equipamentos Biomédicos, Mecânica e Química. Essas experiências ocorreram principalmente no laboratório de edição do curso de graduação de Letras-Bacharelado em Edição do CEFET-MG. Como este curso é noturno, os professores de língua inglesa dos cursos técnicos integrados diurnos podem reservar e utilizar esse laboratório no turno diurno.

Esse laboratório favorece o **uso das tecnologias digitais** e, com isso, o desenvolvimento do letramento digital e o uso da multimodalidade no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira (inglês), possibilitando, assim, **a integração entre as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos**. Nesse laboratório, há cerca de 25 computadores dispostos lado a lado, o que também facilita os **diálogos colaborativos com *feedback* recursivo entre os estudantes e entre o professor e os estudantes**.

A Figura 11 apresenta o ciclo de ensino e de aprendizagem elaborado para a produção dos pôsteres acadêmicos.

Figura 11- Ciclo de ensino e de aprendizagem planejado para a produção de textos do gênero ‘pôster acadêmico’



Fonte: elaborada pela autora.

O **Estágio 1** desse ciclo aconteceu nos laboratórios de línguas que, como descrevi no Capítulo I (item 1.2), são salas de aula comuns nas quais atualmente não há equipamentos de multimídia nem computadores, o que dificulta **o uso das tecnologias digitais**.

Nas primeiras aulas, usei o meu computador e um *datashow* do CEFET-MG para o desenvolvimento de atividades que objetivaram a familiarização dos estudantes com as características do gênero 'pôster acadêmico'. Apresentei o sítio da 14ª Semana de Ciência e Tecnologia do CEFET-MG[61] cujo tema foi "Ciência para a redução das desigualdades". Lemos e discutimos os objetivos da Semana C&T, a relevância do tema e o regulamento para a apresentação dos pôsteres acadêmicos. As discussões ocorreram ora em inglês ora em português. Como era o primeiro bimestre e eu ainda não conhecia os estudantes, eles escolheram a língua que preferiam para participarem das discussões.

Embora pôsteres acadêmicos possam ter outros formatos e finalidades, optei por mostrar o *template* do pôster da Semana C&T, que é um evento significativo na instituição por integrar ensino e pesquisa. Com isso, pretendia motivar o **engajamento e o pertencimento dos estudantes,** contextualizando o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em um evento institucional e, além disso, contribuindo para a interdisciplinaridade. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa seria um meio para aprenderem a elaborar um pôster acadêmico. Assim, saberiam *porque, para que* e *como* iriam produzir um pôster acadêmico em outras situações acadêmicas.

Em seguida, trabalhamos com dois gêneros facilitadores: um guia para a elaboração de pôsteres acadêmicos, e um artigo científico sobre o mesmo assunto. Os estudantes, a partir de atividades de leitura e de compreensão sobre os dois textos, criaram o próprio guia para elaborarem os pôsteres. Os guias poderiam ser estruturados de formas diferentes, mas deveriam conter as orientações fundamentais para a elaboração do formato (tipo e tamanho da fonte, divisão do pôster em itens, cor, plano de fundo *etc*.) e do conteúdo de um pôster acadêmico (introdução, objetivos, metodologia, resultados,

[61] A Semana de Ciência e Tecnologia é um evento acadêmico anual aberto ao público que acontece de acordo com o calendário da Semana Nacional de Ciência & Tecnologia promovido pelo Ministério de Ciência e Tecnologia do Governo Federal. Nesse evento, ocorrem palestras, cursos, oficinas em diferentes áreas do saber, apresentações culturais e exposições de pôsteres com as pesquisas desenvolvidas na instituição por professores e estudantes dos cursos técnicos, cursos de graduação e cursos de pós-graduação.

discussões, conclusões e referências). Exemplos de pôsteres acadêmicos foram analisados de acordo com as orientações estudadas.

O objetivo dessas atividades foi ampliar a participação dos estudantes na aprendizagem das características do gênero ‘pôster acadêmico’, assim como na identificação de parâmetros de qualidade que seriam usados tanto na criação quanto na avaliação dos pôsteres. Dessa forma, os estudantes não iriam receber as características prontas enumeradas em uma atividade ou em um *checklist*. Eles iriam experienciar, conceituar, analisar e aplicar essas características.

Em outras atividades feitas em casa, os estudantes assistiram a vídeos que também explicavam como elaborar um pôster acadêmico. Dessa forma, pretendia-se que todas as atividades propostas até então integrassem a avaliação ao **desenvolvimento de diferentes processos de conhecimento e de capacidades cognitivas e metacognitivas** bem como ao **desenvolvimento de habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio dos letramentos múltiplos** ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

No **Estágio 2**, os próprios estudantes escolheram um tema geral para a elaboração dos pôsteres acadêmicos. Após listarem vários, optaram pelos seguintes temas: as exigências da formação para o mercado de trabalho do século XXI (turmas de Edificações e de Equipamentos Biomédicos) e sustentabilidade (turmas de Química e de Mecânica).

Os temas gerais foram trabalhados em atividades de leitura, compreensão oral e aspectos linguísticos, utilizando textos de diferentes gêneros e vídeos selecionados pelos próprios estudantes. Essas atividades objetivaram o **desenvolvimento de diferentes processos de conhecimento (experienciar, conceituar, analisar e aplicar) e de letramentos múltiplos que propiciaram a integração entre as habilidades de produção oral e escrita**.

De acordo com os temas gerais, os estudantes, em grupos de dois ou três componentes, escolheram temas específicos relacionados ao tema geral para elaborarem o pôster. As escolhas do tema geral pela turma e de temas específicos por cada grupo tiveram como intuito ampliar o **engajamento e o pertencimento dos estudantes** no processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira (inglês). Eles teriam a oportunidade de escolher um tema de seu interesse e que consideravam significativo para sua formação.

Depois, após a familiarização com as características do gênero ‘esquema’, eles iniciaram as pesquisas sobre o assunto específico escolhido pelo grupo e elaboraram um esquema para a produção do pôster acadêmico. Houve uma diversidade de temas escolhidos e de finalidades. Pôsteres foram elaborados para apresentarem pesquisas bibliográficas, pesquisas com coleta de dados, pesquisas desenvolvidas pelos estudantes em outras disciplinas e projetos de pesquisas que seriam realizados futuramente com outros professores[62]. Desse modo, intencionou-se novamente que a interdisciplinaridade também promovesse o **engajamento e o pertencimento dos estudantes** no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira (inglês).

Nos **Estágios 3 e 4**, as aulas ocorreram no laboratório de edição do Curso de Letras. No início das aulas, eu retomava as características principais do pôster acadêmico com os estudantes, lembrava-lhes que deveriam usar o guia elaborado anteriormente para orientar a produção. Além disso, explicitava com os estudantes os objetivos da aula. Nas duas primeiras aulas nesse laboratório, os estudantes escolheram um formato para o pôster, elaboraram os objetivos e a introdução. Nas semanas seguintes, cada grupo seguiu um ritmo diferente. Alguns grupos retomaram a elaboração dos objetivos e da introdução bem como a pesquisa bibliográfica. Outros grupos descreveram a metodologia e redigiram perguntas para a coleta de dados por meio de questionários *online*.

O que mais me chamou a atenção nas aulas no laboratório de edição foi como o **uso das tecnologias digitais** favoreceu **o diálogo colaborativo com *feedback* recursivo** entre professor e estudantes e entre os estudantes que ocorriam de diversas formas durante as aulas.

Os estudantes do mesmo grupo sentavam-se próximos. Cada um usava um computador. No trabalho colaborativo, eles dividiam tarefas entre eles. Por exemplo, enquanto um estudante trabalhava o *template* do pôster, outro buscava informações sobre o assunto. Eu percorria a sala todo o tempo e pude perceber que eles sempre trocavam ideias entre si e um auxiliava o outro nas tarefas que estavam desenvolvendo. Eles elaboravam partes do texto separadamente. Depois, inseriam as partes no *template* do

[62] Títulos de alguns pôsteres produzidos: “Pharmaceutical waste in the development of natural medicines”; Proposals for a sustainable redesign of CEFET’s environment”; “Sea pollution and its consequences”; Bioremediation and its application in the modern world”; “Carbon transport card”, “Modern sustainable transport system”; “Non-renewable fuels”; “Biodegradable bags”; “Future agriculture”; “How to make education engaging”; “How school kills creativity”; “Education in the knowledge society”; “Education and recycling awareness”; “How to meet new labour market demands”; “Women in the labour market”.

pôster. Em momentos nos quais percebia a dispersão dos estudantes em outros assuntos e em outros sítios da *internet*, eu relembrava o objetivo da aula e eles retomavam o foco na produção textual.

Quando eu me sentava perto dos estudantes para ler o trabalho de cada grupo, sentia-me como um dos membros do grupo, fazendo parte da produção textual, e não um avaliador externo. Havia uma troca de conhecimento que tinha o foco na produção que estava ocorrendo naquele momento e nas demandas específicas de cada grupo. Quando eu percebia e apontava inadequações, explicava a razão pela qual eles precisavam melhorar determinado aspecto do pôster. Felizmente, em muitos momentos, tinha que argumentar com os estudantes para eles aceitarem minhas sugestões. Assim, o conhecimento era construído colaborativamente, com o **uso de diálogo colaborativo com *feedback* recursivo** entre professor e estudantes e entre os estudantes. Havia um equilíbrio entre os agenciamentos do professor e o dos estudantes. Como era o primeiro bimestre e os estudantes ainda não me conheciam, sentia que eles também testavam meu conhecimento e competência, principalmente os estudantes que tinham níveis de proficiência mais avançados na língua inglesa. Em consequência, o trabalho colaborativo estava favorecendo a construção de minha autoridade na sala de aula por meio da percepção dos estudantes das minhas capacidades tanto para dialogar com eles quanto para auxiliá-los na produção textual.

Minhas experiências de vida e minha formação acadêmica foram fundamentais para eu dialogar com os estudantes e auxiliá-los no aprimoramento da produção textual, por exemplo, na adequação do título e na percepção de incoerências entre os objetivos, a metodologia, os resultados e a conclusão. Ao invés de impor ideias e uma única maneira de realizar as tarefas propostas, nas interações com os estudantes, pude conhecê-los, reconhecer diferentes estilos de escrita, processos de desenvolvimento de ideias e formas de criatividade. Em determinados momentos, minhas sugestões iniciais eram retiradas ou modificadas, porque compreendia melhor os argumentos e os propósitos dos estudantes na forma que se expressavam. Em outros momentos, a partir das discussões com o grupo, apenas apontava o que precisava ser aprimorado. Dizia para eles mesmos buscarem uma solução para determinado problema e me surpreendia com soluções precisas e criativas que encontravam.

Nas interações com os estudantes, aproveitava para fazer correções de vocabulário, gramática e pronúncia, explicando porque estava fazendo determinada

correção. Muitas vezes, apenas chamava a atenção dos estudantes para uma inadequação lexical ou gramatical e deixava eles próprios corrigirem. Várias correções de aspectos léxico-gramaticais relacionavam-se ao uso de pronomes, tempos verbais e ordem do sintagma nominal. Essas inadequações estavam diretamente ligadas ao uso de períodos longos. Por isso, explicava, exemplificava e, às vezes, somente pedia a eles que refizessem o período, tornando-o mais conciso e claro. Apontava também a ausência e o **de conhecimento (experienciar, conceituar, a*na*lisar e aplicar) e letramentos múltiplos** eram usados todo o tempo, como parte da construção colaborativa do conhecimento.

A criação e a revisão dos pôsteres aconteceram continuamente na troca de ideias no **diálogo colaborativo com *feedback* recursivo** entre professor e estudantes e entre os estudantes no momento que o pôster estava sendo construído. Assim, a avaliação estava sendo utilizada enquanto avaliação *como* aprendizagem e *no* diálogo colaborativo.

Os estudantes me chamavam quando não conseguiam esclarecer dúvidas entre si. Para solucionarem as dúvidas em relação ao vocabulário, pedia-lhes para procurarem uma opção adequada, utilizando diferentes artefatos- dicionários *online*, tradutores e ferramentas de busca. Eu orientava a busca e, em seguida, decidíamos conjuntamente qual seria a melhor opção.

O uso do tradutor eletrônico me incomodava muitas vezes, pois percebia que os estudantes com mais dificuldades utilizavam muito essa ferramenta para darem conta de escreverem seus textos. Isso, a meu ver, demonstra falhas no processo de ensino e de aprendizagem do primeiro para o segundo ano que precisam ser investigadas e solucionadas. Além disso, penso ser necessária uma reflexão dos professores sobre os benefícios e os malefícios do uso desse tradutor nas produções textuais para podermos usufruir melhor dessa ferramenta digital.

As orientações para a elaboração dos pôsteres tinham que ser relembradas várias vezes pelo professor, pois os estudantes não as consultavam. Essas orientações eram fundamentais para a avaliação da redação da introdução, dos objetivos, da metodologia, dos resultados e da conclusão. Por isso, sem as observações do professor, acredito que os estudantes dificilmente perceberiam certas inadequações e incoerências nas redações. Por isso, determinadas apreciações podem ser feitas somente pelo professor enquanto par mais competente na ZDP (VYGOSTKY, 1978, LANTOLF, 2000). Isso indica que, **nos diálogos colaborativos com *feedback* recursivo,** professor e estudantes usam a

avaliação como um artefato de mediação no processo de aprendizagem, propiciando a interação entre pares que se revezam no papel de par mais competente nas interações.

Na terceira semana, os pôsteres foram finalizados no laboratório de edição. Um *checklist*, apresentado na Figura 12, foi utilizado para a autoavaliação dos estudantes antes da entrega da versão final, bem como para a avaliação dessa versão pelo professor. Como o trabalho foi desenvolvido colaborativamente por meio do **diálogo colaborativo com *feedback* recursivo** durante a produção, não houve a necessidade de o professor corrigir a primeira versão em casa e enviar comentários para os estudantes revisarem o pôster antes de entregarem a versão final. A avaliação ocorreu todo o tempo. A produção do pôster diretamente no computador facilitou as correções e as mudanças no decorrer do processo. Não havia momentos de parada para a avaliação e para a retomada da elaboração dos pôsteres. A avaliação acontecia juntamente com a produção, enquanto avaliação *como* e *para a* aprendizagem.

No laboratório de edição, a concentração e a participação dos estudantes na atividade são maiores do que no laboratório de línguas. Há mais agilidade e maior engajamento dos estudantes no desenvolvimento das atividades. Diferentes motivações e interesses dos estudantes são evidenciados. Alguns fazem a atividade para cumprirem a obrigação e conseguirem uma nota suficiente. Outros demonstram maior interesse e dedicação. Pode-se perceber níveis diferentes de autonomia ao tomarem iniciativas e maneiras diversas de lidarem com avaliações e críticas. Muitos, por terem níveis intermediário a avançado de conhecimento sobre a língua inglesa, ao serem questionados sobre o uso adequado de uma palavra ou expressão, sobre a coesão e coerência textual e sobre a adequação no uso do gênero textual, muitas vezes, não aceitam a opinião do professor. É necessário que o professor consiga dialogar e usar argumentos para que os estudantes compreendam que a avaliação é construtiva e participativa, ao invés de punitiva.

As interações, nas aulas que ocorreram no laboratório de edição, permitiram-me conhecer mais os estudantes, suas personalidades, ansiedades, criatividade e capacidades de se organizarem, resolverem problemas, tomarem iniciativas, receberem e fazerem críticas, apresentarem e acatarem sugestões, serem autônomos, posicionarem-se criticamente e buscarem informações relevantes. Nessas aulas, ideias e identidades dos estudantes e do professor foram valorizadas. Os estudantes tiveram a oportunidade de

compreenderem que o uso da língua estrangeira não é somente saber regras gramaticais ou conhecer vocabulário. Ele é contextualizado por diferentes propósitos sociais.

A versão final dos pôsteres demonstrou o nível de interesse e a participação do grupo. Os estudantes que faltaram às aulas foram os que tiveram pior desempenho na elaboração dos pôsteres, o que demonstra como a avaliação diluída no processo de aprendizagem por meio **do diálogo colaborativo com *feedback* recursivo** entre professor e estudantes e entre estudantes foi decisiva para o nível de qualidade dos pôsteres alcançado e para a avaliação enquanto *feedback* deixar de ser situada apenas em momentos de parada, ou fases intermediárias, e de ser percebida somente enquanto avaliação do produto *da* aprendizagem.

Os critérios do *checklist* possibilitam avaliar se as características obrigatórias do gênero 'pôster' foram alcançadas, mas são limitados para a apreciação de níveis de qualidade de um pôster. Por isso, ampliei a avaliação com comentários sobre a qualidade dos pôsteres e sobre a participação dos estudantes durante o processo de produção. Desse modo, a avaliação foi feita mais com meu conhecimento implícito do que com os critérios explicitados no *checklist*, o que demonstra cada vez mais a importância de haver **estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios de avaliação** que orientem a análise de níveis de qualidade das produções textuais. Acredito que, se os parâmetros e os critérios forem mais precisos, os estudantes conseguirão usá-los melhor para produzirem e avaliarem seus textos de forma mais autônoma e eficiente.

No Estágio 5, após a elaboração, os pôsteres foram apresentados precariamente no laboratório de línguas, pois não há cortinas nos laboratórios. Pela manhã, os *slides* ficam muito claros, dificultando a leitura. Esses laboratórios precisam ser reequipados urgentemente para que os trabalhos sejam desenvolvidos de forma mais eficiente. Além disso, os estudantes não se prepararam adequadamente para a apresentação oral, pois não houve tempo suficiente. Isso demonstra que as atividades planejadas no ciclo de ensino e de aprendizagem privilegiaram mais a habilidade escrita do que a oral, um desequilíbrio que também precisa ser solucionado no uso da abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais. O desenvolvimento de pronúncia, entonação, fluência e acurácia está sendo tratado como produto e, além disso, de forma marginal.

Figura 12- *Checklist* para a produção de textos no gênero ‘pôster acadêmico’

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA

CURSO:	**TURNO:**	**TURMA:**
ALUNOS(AS):		**DATA:**
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Pôster Acadêmico

	Critérios de Avaliação	**Sim**	**Não**	**Parcialmente**
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O público alvo (colegas, usuários da *internet*) foi considerado?			
	O pôster foi produzido em suporte adequado (papel, *Glogster*, *Power Point*)?			
	O(s) autor(es) do trabalho são adequadamente identificados?			
Layout (como)	O produto final tem *layout* típico de pôster?			
	Há uso adequado de ilustração?			
	Há uso adequado do recurso da cor?			
	O pôster é de fácil legibilidade (texto tem tamanho bom, plano de fundo está limpo)?			
	Os recursos de formatação (alinhamento e espaçamento entre linhas e parágrafos, tipo de fonte, tamanho da fonte *etc.*) foram usados adequadamente?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	O produto final revela a hierarquização da informação (distribuição espacial, disposição em forma de listas, diagramas e/ou esquemas)?			
	Há uso adequado de títulos e subtítulos?			
	A informação está disposta de maneira clara?			
	O pôster inclui as informações mais relevantes?			
	Há uso adequado da linguagem formal?			
	A introdução apresenta e contextualiza o tópico?			
	O(s) objetivo(s) é (são) preciso(s)?			
	O método para a coleta e análise de dados é explicitado?			
	Os resultados são apresentados de forma precisa e atraente e são pertinentes com os objetivos propostos?			
	As discussões são pertinentes com os objetivos propostos?			
	A conclusão apresenta o(s) posicionamento(s) do(s) autor(es) sobre os resultados encontrados, limitações do estudo e encaminhamentos para estudos e ações futuras?			
	As referências bibliográficas foram apresentadas adequadamente?			
Aspectos Linguísticos (gramática, vocabulário, fluência e pronúncia)	O conteúdo textual está constituído por textos curtos, palavras chave e/ou sintagmas nominais?			
	Os tempos verbais são utilizados adequadamente?			
	O uso do vocabulário é adequado?			
	A pontuação foi usada de forma adequada?			
	A apresentação foi feita com boa fluência, entonação e dicção?			
	Em termos de pronúncia, a apresentação foi compreendida?			

OBSERVAÇÕES:

Fonte: *Checklist* ‘pôster’ elaborado pela Comissão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico para o ensino de língua estrangeira (inglês) do CEFET-MG. Adaptado pela autora.

3.4 Proposições para o *design* e para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem

Nos itens 3.2 e 3.3, as seis proposições para a produção colaborativa de textos de diferentes gêneros textuais foram contextualizadas. São elas: **(1)** engajamento e pertencimento dos estudantes, **(2)** diálogos colaborativos com *feedback* recursivo, **(3)** entrelaçamento de processos de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas, **(4)** integração entre as habilidades de compreensão e a produção textual oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos, **(5)** uso das tecnologias digitais, **(6)** estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação.

Sugiro que essas proposições façam parte do referencial teórico para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

Neste item, explicito como as proposições podem orientar a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* no uso da abordagem. O Quadro 5 resume a relação entre essa avaliação e as proposições.

Quadro 5- Resumo das proposições para o *design* e para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem

Proposições para o design e para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais	
1- Engajamento e pertencimento dos estudantes	◆ Conhecimento do professor e dos estudantes sobre os componentes epistêmicos da avaliação (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação). Esses componentes corroboram com a explicitação sobre *porque*, *para que* e *como* estudar a língua estrangeira (inglês) em situações realistas de comunicação a serem vivenciadas no decorrer dos ciclos de ensino e de aprendizagem das produções textuais em diversos gêneros. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois são referências para a autorreflexão dos estudantes sobre suas necessidades, interesses, empenho e desempenho.
2- Diálogos colaborativos com *feedback* recursivo	◆ Favorecimento de diálogos colaborativos com *feedback* recursivo entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes e entre estudantes. Essas interações contextualizam o uso da avaliação como artefatos de mediação e explicitam suas funções- *porque*, *para que*, *como* e *quando* avaliar- em diferentes momentos de um ciclo de ensino e de aprendizagem.
3- Entrelaçamento de processos de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas	◆ Elaboração de atividades didáticas para as produções textuais de gêneros facilitadores e norteadores no ciclo de ensino e de aprendizagem que promovam a inserção da avaliação no desenvolvimento de processos de conhecimento (experienciar, conceituar, analisar e aplicar). Nesses processos, favorecidos pelo diálogo colaborativo com *feedback* recursivo entre professor e estudantes e entre os estudantes, a avaliação se dilui na aprendizagem. É conhecimento (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) e capacidade cognitiva e metacognitiva (analisar, refletir, avaliar, criticar, argumentar *etc*.) usados no agir e no refletir para aprender (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015).
4- Integração das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos.	◆ Uso da avaliação como conhecimento e capacidades no desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita e de letramentos múltiplos no decorrer das produções textuais dos gêneros facilitadores e norteadores. Utilização da avaliação na percepção de estudantes e de professores do progresso da aprendizagem.
5- Uso das tecnologias digitais	◆ Viabilização do uso da avaliação como um dos artefatos de mediação na produção ubíqua e colaborativa do conhecimento por meio das tecnologias digitais. Favorecimento do diálogo colaborativo com *feedback* recursivo, em ambientes virtuais, entre professor e estudantes, entre estudantes e entre estudantes e o mundo.
6- Estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e instrumentos de avaliação.	◆ Realização de pesquisas para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação a serem usados com propósitos específicos no decorrer de processos de produção de textos nos gêneros facilitadores e norteadores.

Fonte: elaborado pela autora.

3.4.1 Engajamento e pertencimento dos estudantes

O engajamento e o pertencimento (KALANTZIS; COPE, 2005) dos estudantes, no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira (inglês), estão diretamente relacionados à motivação, a necessidades e a interesses dos estudantes na aprendizagem dessa língua no contexto escolar. Por isso, a elaboração de currículos com objetivos claros e com a seleção de gêneros textuais significativos para a vida profissional, pessoal e acadêmica dos estudantes é, a meu ver, o primeiro passo para se propiciar esse engajamento.

Na avaliação formativa enquanto *feedback*, seus componentes epistêmicos (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) podem auxiliar o professor e os estudantes a estarem cientes do *porquê*, *para quê*, *como* e *quanto* irão participar de produções textuais em determinados gêneros. Com essas orientações, tendo em vista seus próprios objetivos, motivações e necessidades, os estudantes podem autogerenciar a aprendizagem, refletindo continuamente sobre seu empenho e desempenho durante as atividades realizadas. Eles também podem escolher *como* e o *quanto* querem se empenhar para conciliarem seus interesses e necessidades particulares com o desempenho escolar exigido. O professor, por sua vez, tem maior segurança sobre *como* e o *quanto* exigir dos estudantes para que eles alcancem níveis almejados de qualidade nas produções.

Ademais, o professor, ao ter clareza sobre o desempenho esperado dos estudantes e sobre os componentes epistêmicos da avaliação formativa enquanto *feedback*, poderá planejar, elaborar e implementar atividades avaliativas que ampliem a agência dos estudantes nos ciclos de ensino e de aprendizagem. Atividades avaliativas que estejam em consonância com as demandas da formação pessoal, profissional e acadêmica dos estudantes, que oportunizem a expressão de suas identidades, opiniões e ideias e que favoreçam escolhas individuais. Desse modo, o letramento em avaliação (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO, 2018) e a agência dos professores são essenciais para que processos de avaliação formativa enquanto *feedback* sejam eficientes.

Portanto, o engajamento e o pertencimento dos estudantes também se relacionam à identificação, à aprendizagem e ao uso dos componentes epistêmicos da avaliação formativa enquanto *feedback* de forma participativa e crítica. Integram o agir e o refletir para aprender (KALANTZIS, COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017). A avaliação se dilui no processo de aprendizagem. Aprende-se para avaliar e avalia-se para aprender na formação da *expertise* dos estudantes (SADLER, 1989).

3.4.2 Diálogos colaborativos com *feedback* recursivo

A avaliação formativa enquanto *feedback* possui dois componentes: a avaliação (uso de objetivos, parâmetros de qualidade e critérios para identificar a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo) e a ação. O segundo componente, a ação, define a função formativa, a avaliação *para* a aprendizagem. A ação se realiza nas interações entre os participantes de um processo de ensino e de aprendizagem.

Interações almejadas no processo de avaliação formativa enquanto *feedback* precisam ser criadas e planejadas no *design* da prática pedagógica. Na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG, pretende-se que os estudantes produzam textos em diferentes gêneros colaborativamente e que utilizem *feedback* de diferentes fontes (professor, estudantes, outras pessoas e diversos artefatos) na elaboração e na reelaboração de diferentes versões do mesmo texto. Desse modo, o diálogo colaborativo com *feedback* recursivo possibilita a busca, a troca e a criação de conhecimento. Então, o processo avaliativo almejado precisa ser pensado e delineado no *design* da prática pedagógica para que a avaliação seja usada como artefato de mediação nas interações almejadas entre os participantes no decorrer de um ciclo de ensino e de aprendizagem.

O uso da avaliação como artefato de mediação no diálogo colaborativo favorece o equilíbrio entre as agências do professor e dos estudantes. Dessa maneira, a avaliação é percebida *como* e *para* a aprendizagem, pois nessa se torna presente de forma diluída, quase imperceptível (COPE et al., 2011). A avaliação se particulariza com funções diversas em diferentes momentos do ciclo de ensino e de aprendizagem e deixa de estar à margem, como uma receita externa (SADLER, 1989).

A agência do professor é imprescindível para a ampliação da agência dos estudantes e, ao mesmo tempo, para o equilíbrio entre as agências nos processos de avaliação formativa enquanto *feedback*. O professor elabora currículos, planos de ensino, ciclos de ensino e de aprendizagem e atividades didáticas, bem como critérios e instrumentos de avaliação. Ele também viabiliza a realização de diálogos colaborativos com *feedback* recursivo entre ele e os estudantes, entre estudantes e estudantes, entre estudantes e outras pessoas, bem como o uso de diferentes artefatos nesses diálogos.

Esse equilíbrio torna o processo de ensino e de aprendizagem mais humanizado, com maior engajamento e pertencimento dos participantes, pois individualidades e diferentes experiências emergem. Histórias singulares de vida, de ensino e de aprendizagem são construídas simultaneamente por meio da ação e da reflexão. Logo, o professor tem maiores oportunidades de perceber diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, o processo de criação textual e a criatividade de cada um, além de suas ansiedades, dificuldades, potencialidades e demandas individuais.

3.4.3 Entrelaçamento de processos de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas

A avaliação enquanto *feedback* precisa ser pensada como conhecimento e capacidades adquiridos no desenvolvimento de processos entrelaçados de conhecimento (experienciar, conceituar, analisar a aplicar), no agir e no refletir para aprender (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015). O conhecimento tácito de mundo é explicitado e conectado a novos saberes (COPE; KALANTZIS, 2015). No processo de aprendizagem, funções mentais superiores são adquiridas, internalizadas e desenvolvidas por meio da construção social do conhecimento (VYGOSTSKY, 1978, LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006).

As atividades didáticas propostas, em um ciclo de ensino e de aprendizagem para a produção de textos em determinado gênero, devem favorecer o uso da avaliação formativa enquanto *feedback* no desenvolvimento de processos de conhecimento. Nesse sentido, os estudantes, ao experienciarem, conceituarem, analisarem e aplicarem saberes, também desenvolvem capacidades cognitivas e metacognitivas para autoavaliar e autogerenciar a aprendizagem.

O trabalho colaborativo entre os professores da mesma instituição ou de instituições diferentes pode facilitar o *design* de ciclos de ensino e de aprendizagem nos quais a avaliação formativa enquanto *feedback* estará inserida no desenvolvimento desses processos. Para tal, é necessário haver maior consciência dos professores sobre os objetivos das diferentes atividades com fins avaliativos constantes de um ciclo. É preciso pensar essas atividades enquanto processo, ao invés de produto. Atividades que respondam a *como* aprender, e não somente ao *que* aprender (BLACK; WILIAM, 2012).

No uso da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais, ao serem consideradas parte do desenvolvimento de processos de conhecimento, as atividades didáticas relacionadas aos gêneros facilitadores devem fomentar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimento e de capacidades cognitivas e metacognitivas necessárias para a criação, a autoavaliação e o autogerenciamento das produções dos gêneros norteadores. Em outras palavras, o conhecimento sobre componentes epistêmicos da avaliação (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) e a aquisição de capacidades cognitivas e metacognitivas (analisar, criticar, avaliar *etc*.) perpassam o desenvolvimento de processos de conhecimento.

O trabalho conjunto entre professores (KALANTZIS, 2010) de diferentes áreas do conhecimento, ou professores-pesquisadores, como é o caso do CEFET-MG, pode favorecer o desenvolvimento de projetos interdisciplinares nos quais diversos gêneros textuais da esfera profissional e acadêmica podem ser produzidos na disciplina de *Língua Estrangeira (Inglês)*, utilizando estudos e pesquisas de outras disciplinas. Ao invés de serem trabalhadas de forma compartimentada, as disciplinas podem ser percebidas como um todo no desenvolvimento dos processos de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015).

3.4.4 Integração das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos

O desenvolvimento de letramentos múltiplos (linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial, crítico, digital *etc*.) favorece a integração entre as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita em situações realistas de comunicação nas quais são usados diferentes modos de comunicação e representação de sentidos (KRESS, KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Em um processo de produção textual, a multimodalidade faz parte das características dos gêneros textuais. Além disso, no diálogo colaborativo, ao ouvirem, falarem, escreverem e lerem na língua inglesa, os estudantes podem identificar e superar dificuldades, percebendo o próprio progresso (SWAIN 2000).

Em todos os estágios dos ciclos de ensino e de aprendizagem para as produções textuais de diferentes gêneros, o desenvolvimento simultâneo e contínuo de letramentos múltiplos integra-se ao desenvolvimento da competências comunicativa-gramatical,

sociolinguística, discursiva, estratégica e genérica (CANALE, 1983, BAMBIRRA, 2004) no uso da língua inglesa durante as produções de textos em diversos gêneros.

Estudos sobre os temas transversais nas produções textuais também fomentam o desenvolvimento dos letramentos, do senso de cidadania dos estudantes e das quatro habilidades (BRASIL, 2006, 2018). Atividades orais e escritas utilizando, por exemplo, vídeos, *podcasts*, sítios da *internet* e exemplares dos gêneros a serem produzidos, possibilitam que os estudantes usem a língua estrangeira (inglês) para lerem, ouvirem, falarem e escreverem sobre os temas transversais.

A avaliação formativa enquanto *feedback* pode fomentar o desenvolvimento dos letramentos múltiplos (BRASIL, 2006, 2018) e da competência comunicativa (CANALE, 1983) dos estudantes no uso da língua estrangeira (inglês). Para tal, essa avaliação precisa estar diluída, de forma contínua (COPE *et al*., 2011; COPE; KALANTZIS, 2017), nas interações desejadas em que as quatro habilidades são desenvolvidas. Então, essa avaliação pode favorecer a consciência dos estudantes sobre sua proficiência comunicativa a partir da percepção de seu progresso nas produções textuais e no uso das habilidades.

Novamente, os componentes epistêmicos da avaliação (objetivos, parâmetros de qualidade e critérios) precisam ser coerentes, coesos, precisos e claros para favorecerem o uso da avaliação como artefato de mediação na produção colaborativa de textos em diversos gêneros. Como já ocorre no uso dos *checklists*, critérios de avaliação são usados para orientar o processo de produção textual, desde a identificação e a familiarização com as características do gênero, passando pela elaboração e reelaboração dos textos, até a avaliação da versão final. Por isso, estudos para o aprimoramento de critérios, como os dos *checklists*, para a identificação de parâmetros de qualidade, e para a elaboração de outros instrumentos que possibilitem a avaliação de níveis de qualidade das produções são essenciais a fim de que o processo avaliativo tenha validade (MESSICK, 1995, 1996; SCARAMUCCI, 2011). Desse modo, pesquisas para a identificação de parâmetros de qualidade e para a escolha e a elaboração de critérios de avaliação precisam ser fundamentados em estudos sobre avaliação da proficiência comunicativa, sobre letramentos e sobre gêneros textuais.

Ademais, o conhecimento léxico-gramatical da língua estrangeira (inglês), isto é a competência gramatical, que integra a competência comunicativa (CANALE, 1983), faz parte do desenvolvimento dos letramentos e das habilidades de compreensão e de

produção oral e escrita. Diversas atividades podem ser usadas com fins avaliativos para que o professor e os estudantes forneçam e recebam *feedback* recursivo na aprendizagem e na avaliação desse conhecimento no decorrer das produções textuais dos gêneros facilitadores e norteadores. Desse modo, os estudantes aprendem, usam e avaliam esse conhecimento ao se comunicarem na língua estrangeira (SWAIN, 2000). Além disso, eles ampliam sua agência, adquirindo mais capacidades para gerenciarem a própria aprendizagem, pois passam a compreender e a utilizar esse conhecimento como parte dos parâmetros de qualidade e dos critérios de avaliação na orientação e na avaliação das produções textuais seguintes.

3.4.5 Uso das tecnologias digitais

As tecnologias digitais podem oferecer diversos *affordances* (COPE; KALANTZIS, 2017) para professor e estudantes utilizarem no processo de produção colaborativa de textos em diversos gêneros. Por exemplo, sítios da *internet*, dicionários e gramáticas virtuais, ferramentas de tradução, aplicativos, editores de textos, redes sociais, vídeos, podcasts *etc*. Esses *affordances* também favorecem o desenvolvimento dos letramentos e das habilidades de compreensão oral e escrita.

As tecnologias digitais em si não promovem a aprendizagem. É o *design* da prática pedagógica que oportuniza o uso desses *affordances* da produção colaborativa de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2017). Os recursos tecnológicos podem favorecer o diálogo colaborativo e o uso do *feedback* recursivo, além da ampliação do contato e de uso da língua inglesa entre os estudantes e entre eles e o mundo. As aulas tradicionais, nas quais o professor fica na frente da sala de aula, como se fosse um palestrante, têm-se mostrado cada vez mais improdutivas. Os estudantes perdem o interesse rapidamente. Ao contrário, aulas que ocorrem com o uso de equipamentos com recursos de multimídia e com o acesso à *internet* têm sido mais produtivas, interessantes, individualizadas e colaborativas, favorecendo a ampliação da agência dos estudantes. Eles assumem o controle da própria produção e têm a oportunidade de escolherem recursos que atendam às suas necessidades individuais.

Quando se pensa na contextualização da avaliação enquanto *feedback* nas interações, as tecnologias digitais podem favorecer o uso dessa avaliação como artefatos de mediação nos diálogos colaborativos com *feedback* recursivo. Diversas atividades com

fins avaliativos, como *quizzes*, questionários, atividades de completar, de múltipla escolha, *cloze* tests *etc*., podem ser criadas em ambientes virtuais e propiciar *feedback* imediato, por exemplo, na revisão do conhecimento léxico-gramatical estudado durante as produções textuais. Além disso, parâmetros de qualidade, instrumentos de avaliação e critérios de avaliação podem também ser disponibilizados e utilizados em ambientes virtuais no decorrer das produções textuais. Questionários de avaliação dos bimestres respondidos pelos estudantes *online* fornecem resultados imediatos a serem analisados e considerados pelo professor na elaboração dos bimestres seguintes.

Portanto, reequipar os laboratórios de línguas com recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo, repensar a arquitetura e o *design* desses espaços, é um dos pré-requisitos para que a abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais seja operacionalizada de forma eficiente.

3.4.6 Estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação

Os componentes epistêmicos da avaliação (objetivos propostos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação) são essenciais para que a avaliação formativa enquanto *feedback* seja usada como um artefato de mediação na construção colaborativa da aprendizagem entre professor e estudantes e entre os estudantes. A compreensão e o uso desses componentes fazem parte da *expertise* dos estudantes para gerenciarem suas produções textuais em diversos gêneros dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do letramento em avaliação dos professores (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO, 2018) é essencial para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais. Os professores precisam ter conhecimento sobre a área de avaliação para conseguirem escolher, elaborar, validar, utilizar e compartilhar parâmetros de qualidade, critérios e instrumentos de avaliação com os estudantes nas produções textuais em diversos gêneros.

Os professores precisam também adquirir conhecimento sobre a avaliação para elaborarem atividades com fins avaliativos, em ambientes virtuais ou reais, que estejam contextualizadas e integradas nas interações almejadas. Além disso, o uso e a eficiência dessas atividades precisam ser analisados no contexto das interações nos quais fazem

parte. É necessário haver um estudo constante para a revisão de critérios, de instrumentos e de atividades de avaliação a fim de que tenham validade (MESSICK, 1995, 1996; SCARAMUCCI, 2011) e confiabilidade na construção colaborativa do ensino e da aprendizagem.

A área de estudos de avaliação da proficiência comunicativa em língua estrangeira fica, na maioria das vezes, distante da prática pedagógica e da formação dos professores de línguas. Da mesma forma, critérios de avaliação da proficiência comunicativa que são referências nacionais e mundiais, como o CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros[63] (BRASIL, 2013) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-ensino, aprendizagem e avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001)[64], também são ignorados no *design* da prática pedagógica. Em consequência, os avanços nessa área ficam distantes da elaboração de atividades, parâmetros, critérios e instrumentos de avaliação nos ciclos de ensino e de aprendizagem para as produções de textos em diferentes gêneros.

Esses estudos sobre a avaliação da proficiência comunicativa podem dialogar com as bases teóricas da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais, a pedagogia dos gêneros e a pedagogia dos letramentos e propiciar a elaboração e a revisão dos instrumentos e dos critérios de avaliação que visam à orientação da produção de textos em diferentes gêneros.

[63] Certificado oficial do Ministério da Educação do Brasil.

[64] O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) oferece uma base comum para a elaboração de programas, linhas de orientação curriculares, exames *etc*. Esse documento define níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos estudantes em diferentes etapas da aprendizagem.

Considerações Finais

Escolhi os versos de um poema do poeta norte-americano, Robert Frost (1874-1963)- *The road not taken*- como epígrafe desta tese. Primeiro, porque é um dos meus poemas favoritos. Segundo, porque iniciar esta tese foi como escolher percorrer a estrada menos transitada e a mais desconhecida. Porém, desejava, como ocorre no poema, que essa escolha fizesse toda a diferença na minha vida pessoal e profissional. Desejava que também fizesse a diferença na prática pedagógica da COLESTRAN, Coordenação da qual faço parte no CEFET-MG, e nas vidas profissionais de outros professores de línguas estrangeiras.

Penso que finalizar esta tese já fez toda a diferença para mim. Ao olhar para trás, percebo o caminho que percorri, as várias limitações e adversidades que tive que enfrentar e superar, como a dificuldade inicial de escrever. Hoje, escrevo com maior desenvoltura, compreendo mais sobre a avaliação formativa e o *feedback* e consigo vislumbrar novos horizontes para a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG.

Esta tese já fez toda a diferença para mim também, porque parte dela, o Capítulo I, é um registro das pesquisas e do trabalho pedagógico desenvolvidos na COLESTRAN, principalmente de 2011 a 2014, período no qual implementamos a abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais. Esta tese pode servir como referência para novos professores conhecerem a abordagem, saberem *porque*, *para que*, *como* e *quando* decidimos implementá-la e conhecerem nossos êxitos e desafios.

Pesquisar sobre a avaliação formativa é também um caminho pouco transitado. Embora seja uma das maiores dificuldades vivenciadas por inúmeros professores, ela é, muitas vezes, deixada de lado tanto na pesquisa quanto na prática. Avaliações tradicionais se perpetuam e se mantêm em meio aos avanços tecnológicos e científicos do mundo atual. Um pensamento me acompanha desde que comecei a pesquisar sobre a avaliação. Em um trecho de um de seus artigos, Scaramucci (1998) diz que, na avaliação, "está grande parte dos problemas do nosso ensino, mas também grande parte de suas soluções". Continuo concordando e acreditando nessas palavras. Como sinalizei nesta tese, mudanças na prática avaliativa podem fomentar o equilíbrio entre as agências do professor e do estudante, a construção de sua cidadania, o desenvolvimento do

pensamento crítico e para a formação de competências a serem usadas em profissões atuais e em novas profissões que surgirão com as demandas da sociedade contemporânea.

A avaliação pode ser criativa, variada e motivadora. Ela pode auxiliar os estudantes a perceberem suas limitações, mas também suas potencialidades para resolverem problemas e encararem desafios. Ela pode ser quase invisível na aprendizagem, propiciando a formação de capacidades, tais como as de refletir, argumentar, criticar, opinar, resolver problemas, tomar iniciativa e ser criativo. Ela pode deixar de ser sinônimo de provas, de medo, de punição, de fracasso, de erro, de exclusão social, de nervosismo e de autoritarismo e passar a ser usada como um artefato de mediação na construção colaborativa do conhecimento.

O caminho percorrido na realização desta tese foi longo, cheio de surpresas, alegrias, tristezas, angústias, motivações e de desânimos. Após a banca de qualificação, tive que refazer todo o trabalho. Foram inúmeras versões, principalmente do Capítulo II. As ideias iam mudando à medida que eu desenvolvia a teorização, como se eu fosse visualizando o caminho após dobrar cada curva. Ao escrever, as ideias adquiriam forma. Eram ora confirmadas, ora refutadas. Foi um processo exaustivo do pensar.

Nos momentos de desânimo, recarregava minha motivação e forças ao pensar na minha família e nos estudantes dedicados, batalhadores, curiosos e criativos com os quais tenho o privilégio de trabalhar no CEFET-MG. Pensava no quanto eles e os outros estudantes brasileiros de escolas públicas de educação básica merecem ter acesso a um ensino de línguas estrangeiras de qualidade e consoante com as demandas da sociedade contemporânea.

Pensava também nas minhas colegas e amigas que tive o prazer de conhecer no CEFET-MG: Valéria Valente, Raquel Bambirra, Eliane Florentino, Eliane Tavares e Eliane Marchetti. Com elas, e com outros colegas, sempre compartilhei a vontade de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino de língua inglesa no CEFET-MG e de torná-lo adequado às demandas da formação profissional e acadêmica dos estudantes. A Valéria e as Elianes se aposentaram enquanto eu escrevia este estudo. Vou sentir saudades do trabalho colaborativo com o qual sempre aprendi com a eficiência, dedicação, responsabilidade, criatividade e conhecimento delas. Sei que não fizeram isto, mas eu sentia, e tinha como minha motivação, que elas me tinham confiado a missão de pesquisar sobre a avaliação formativa para conseguirmos operacionalizá-la com maior eficácia.

Espero que, ao lerem esta tese, elas encontrem algumas respostas para vários de nossos questionamentos sobre a avaliação formativa. Acredito que encontrei respostas na teorização desenvolvida que são, a meu ver, significativas para prosseguir no intuito de contribuir para a operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. A seguir, irei resumir as conclusões as quais cheguei nesta pesquisa, tendo em vista as premissas que delineei no Capítulo II (item 2.7).

A avaliação formativa coincide com o *feedback*. Então, ela pode ser chamada de avaliação formativa enquanto *feedback*. Ambos possuem os mesmos elementos constitutivos: a avaliação e a ação, ou seja, uso de objetivos, parâmetros de qualidade e critérios de avaliação para se adquirir informações sobre a diferença entre o desempenho efetivo e o desempenho esperado e, além disso, para orientar a construção e o aprimoramento do processo de aprendizagem.

Propus a compreensão da avaliação formativa enquanto *feedback* por meio de quatro dimensões inter-relacionadas que descrevem diferentes relações entre a avaliação e a aprendizagem: **(1)** avaliação *da* aprendizagem, **(2)** avaliação *para* a aprendizagem, **(3)** avaliação *como* aprendizagem e **(4)** avaliação *no* diálogo colaborativo. Nessas dimensões, situei três conceitos de avaliação formativa enquanto *feedback*: **(1)** a avaliação formativa enquanto *feedback*, **(2)** avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante e **(3)** a avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo. As dimensões se inter-relacionam e demonstram as potencialidades e limitações de uso da avaliação formativa. Os conceitos mostram diferentes funções formativas cujos usos são dependentes do processo de ensino e de aprendizagem que é construído e realizado na prática pedagógica.

Tínhamos dúvidas se estávamos operacionalizando a avaliação formativa processualmente na nossa prática pedagógica. Por meio do estudo de cada dimensão e dos conceitos elaborados, percebi que realizávamos a avaliação formativa como processo, pois a avaliação formativa é essencialmente processual: a avaliação *da* e *para* a aprendizagem, avaliação como e *para* a aprendizagem, avaliação *no* diálogo colaborativo *para* a aprendizagem. Entretanto, o foco do processo estava na avaliação de produtos da aprendizagem e no *feedback* como informação sobre resultados. Em momentos de parada, avaliávamos, diferentes versões dos textos dos estudantes. Por isso, não estávamos conseguindo otimizar o uso da avaliação formativa na construção desses produtos da aprendizagem, antes que eles fossem avaliados em momentos de paradas.

Consequentemente, a avaliação interferia pouco, ou nada, na agência dos estudantes para construírem e gerenciarem as próprias produções textuais. Nessa maneira de avaliar, mesmo que inconscientemente, e por força de nossas crenças, nós, professores, ainda estávamos atuando no centro do processo de avaliação. Ao usarmos o *feedback*, principalmente como informações sobre os resultados, ainda estávamos mantendo um ensino linear, com interações predominantemente unidirecionais do professor para o estudante.

Ao investigar a dimensão da avaliação *como* aprendizagem, percebi que a avaliação é também conhecimento (objetivos, parâmetros de qualidade, critérios de avaliação e informações sobre a diferença entre desempenho efetivo e desempenho esperado) e capacidades cognitivas e metacognitivas (analisar, argumentar, opinar, avaliar, sugerir *etc*.) que são aprendidos, internalizados e desenvolvidos no agir para aprender (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015, 2017). Assim, há a ampliação da agência dos estudantes no processo avaliativo quando eles usam esse conhecimento e capacidades para autoavaliarem e autogerenciarem o processo de aprendizagem, isto é, quando usam a avaliação formativa enquanto *feedback* centrada no estudante, que faz parte do agir e do refletir para aprender (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015; 2017). Aprende-se para avaliar e avalia-se para aprender.

A avaliação, por si só, não é capaz de promover interações. Por isso, a necessidade de contextualizá-la e idealizá-la juntamente com interações almejadas. Desse modo, o *design* de processos de avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo em diálogos colaborativos - professor e estudantes, estudantes e estudantes- deve ser feito para tal. Para que a avaliação seja usada como um artefato de mediação na construção colaborativa da aprendizagem, professor e estudantes devem ter clareza sobre *porque*, *para que*, *como* e *quando* avaliar no diálogo colaborativo.

As conclusões da teorização foram importantes para eu apontar três causas possíveis das dificuldades que enfrentamos na operacionalização da avaliação formativa no uso da abordagem. Essas dificuldades podem estar ocorrendo devido à falta de **(1)** clareza na explicitação dos parâmetros de qualidade das produções textuais e dos critérios de avaliação a serem usados tanto pelos estudantes quanto pelo professor, **(2)** de foco no desenvolvimento de capacidades metacognitivas que auxiliem os estudantes a autoavaliarem e a autogerenciarem a própria aprendizagem em um processo contínuo de

reflexão e de ação e **(3)** de planejamento de interações que propiciem diálogos colaborativos com *feedback* recursivo.

Para otimizarmos a operacionalização da avaliação formativa na abordagem, apresentei seis proposições a serem consideradas no *design* de ciclos de ensino e de aprendizagem para a produção textual de diferentes gêneros: **(1)** engajamento e pertencimento dos estudantes, **(2)** diálogos colaborativos com *feedback* recursivo, **(3)** entrelaçamento de processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015) e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas, **(4)** integração entre as habilidades de compreensão e de produção textual oral e escrita por meio do desenvolvimento de letramentos múltiplos, **(5)** uso das tecnologias digitais, **(6)** estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e para a elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação.

Acredito que os resultados da teorização sobre a avaliação formativa desenvolvida nesta pesquisa podem embasar o uso da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. Entretanto, a teorização desenvolvida nesta pesquisa pode ainda ser aprimorada em pesquisas teóricas futuras que aprofundem estudos sobre o processo de avaliação formativa enquanto *feedback* nas perspectivas da teoria sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000; LANTOLF, 2006), da pedagogia reflexiva (COPE; KALANTZIS, 2015; 2017), da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012) e da pedagogia dos gêneros (COPE; KALANTZIS, 1993; KALANTZIS; COPE, 2012).

Pesquisas empíricas longitudinais, com dados coletados na operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* na prática pedagógica dos professores e dos estudantes do CEFET-MG, também podem contribuir para o aprimoramento dessa teorização. Essas pesquisas precisam contemplar a elaboração, o uso e a validação de parâmetros de qualidade, critérios e instrumentos de avaliação pelos estudantes e pelo professor.

Acredito, também, ser necessário um estudo mais aprofundado para a seleção dos gêneros textuais norteadores e facilitadores a serem trabalhados. Por isso, pesquisas com coleta de dados nas coordenações de áreas das disciplinas técnicas e nas empresas que recebem os estudantes-estagiários ou egressos do CEFET-MG podem contribuir para a

seleção de gêneros textuais que atendam às demandas atuais da formação profissional e acadêmica dos estudantes.

Para finalizar, proponho que a abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG passe a ser chamada de abordagem de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. Essa mudança demonstra que um processo integra o outro, além de equilibrar a agência dos estudantes e dos professores.

Penso que uma abordagem de ensino e de aprendizagem não é fixa nem imutável. Ela precisa ser aprimorada continuamente para acompanhar os avanços nas pesquisas da área de linguística aplicada e de áreas afins e para professores e estudantes enfrentarem as adversidades dos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, é premente que a COLESTRAN, por ser composta por um corpo docente qualificado, com mestres, doutores e pós-doutores, integre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com as pesquisas desenvolvidas por seus professores em diferentes áreas da Linguística Aplicada. Além disso, penso que a COLESTRAN também necessita de descobrir caminhos para a interdisciplinaridade, isto é, para o desenvolvimento de atividades e de projetos com as outras áreas do conhecimento do CEFET-MG.

No CEFET-MG, percebo inúmeras potencialidades dos estudantes e dos professores, bem como o respeito às diversidades sociais e culturais. Portanto, sou otimista e acredito em um futuro melhor no qual a Educação brasileira seja considerada e tratada como prioridade para o bem-estar e para o desenvolvimento do país. Sou otimista em acreditar também que a crença de que não se aprende língua inglesa na escola pública será eliminada de nossa cultura e que, cada vez mais teremos a oferta de cursos de excelência, a valorização do magistério, e melhores oportunidades de formação para os professores.

O termo ‘diálogo’ perpassa este estudo e é essencial tanto na teoria quanto na prática pedagógica da avaliação formativa. Nas palavras de Paulo Freire, temos que:

> Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 2017, p. 112).

Com as palavras do mestre Paulo Freire, que me levam a refletir sobre os nossos papéis enquanto educadores na construção do trabalho colaborativo entre professor e estudantes e entre os estudantes na prática pedagógica, termino esta longa caminhada com planos para uma próxima jornada.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **The nature of evaluation**. Mimeo de trabalho apresentado ao The National Seminar on ESP. 1986. Embu, 1986.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AVELAR, S. L. T. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

AVELAR, S.; BAMBIRRA, R.; VALENTE, V.; RACILAN, M. Awareness of the textual genre characteristics in the development of multiliteracies. **INTED2017 Proceedings**: 11th International, Technology, Education and Development Conference. Valência, Espanha: IATED Academy, 2017. p. 5177-5186.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAMBIRRA, M. R. A. **A eficácia do uso de uma abordagem via gêneros textuais no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira, para alunos do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BAMBIRRA, R.; RACILAN, M.; AVELAR, S. A experiência de implantação de uma abordagem de ensino de inglês via gêneros no ensino médio do CEFET-MG sob o ponto de vista dos professores. In: ARAÚJO, A. D.; ARAÚJO, J. C. (Coords.). Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana: **Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 777-792.

BAMBIRRA, M. R. A; TAVARES, E. B. M.; COSTA, M. E. S.; OLIVEIRA, D. T. **Mapeamento e caracterização dos gêneros digitais factuais do computador e da internet utilizados por estudantes da rede pública federal de ensino de Minas Gerais**. Projeto de Pesquisa BIC-Jr. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

BAIRD, J.; ANDRICH, D.; HOPFENBECH, T; STOBART, G. Assessment and learning: fields apart?. **Assessment in Education: principles, policy and practice**. v. 24. 2017. p. 317-350.
Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/317313177_Assessment_and_learning_fields_apart. Acesso: 12 maio 2019.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa**: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education:** Principles, Policy & Practice. v. 5, n. 1, 1998. p. 01-65. Disponível em: https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf. Acesso: 07 nov. 2017.

BLACK, P.; WILIAM, D. In praise of educational research: formative assessment. **British Educational Research Journal**. v. 29, n. 5, 2003, p. 623-637.
Disponível em:
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192032000133721/epdf.
Acesso:07 nov. 2017.

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing a theory of formative assessment. In: GARDNER, J. (ed.). **Assessment and learning**. London: SAGE Publications, 2012. p. 206-230.

BLOOM, B. S. Learning for mastery. **Evaluation comment**. 1 (2), 1968.p. 1-12.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** New York: McGraw-Hill, 1971.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.
Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3. Acesso em 01 ago. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso: 10 jan. 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais- Linguagens, códigos e suas tecnologia**s**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet. pdf.
Acesso em: 02 jul. 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012: Língua estrangeira moderna Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011.

BRASIL. **DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2012.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Participante**. Brasília. Outubro de 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf>. Acesso em 24 NOV. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 10 Ago. 2019.

BROOKHART, S. M. Expanding views about formative classroom assessment: a review of the literature. In: MCMILLAN, J. (Ed.). **Formative classroom assessment:** theory into practice. New York: Teacher's College Press, 2007. p. 43-62.

BUHRER, E. C.; MULIK, K. B. A avaliação de línguas estrangeiras na perspectiva das inteligências múltiplas. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:** diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 49- 76.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, 1980. p. 1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J; SCHMIDT, R. (orgs.). **Language and communication**. London: Longman, 1983. p.1-27.

CARVALHO, R. S. Avaliação diagnóstica de habilidades de leitura: nova concepção, nova forma de agir. In: SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. (orgs.). **Sobre avaliação e ensino de línguas:** (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 39-68.

CLARK, I. **Efficacy of Formative Classroom Assessments in Theory and Practice**. 2013. Tese. (Doctor of Philosophy). Universidade de Washington, 2013. Disponível em:

https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/25024/Clark_washington_0250E_12456.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 07 nov. 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas**: Aprendizagem, Ensino e Avaliação. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições Asa, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The powers of literacy**: a genre approach to teaching writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social future. New York: Routledge, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. **Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning**. 2008. p. 576-582. Disponível em: http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf.
Acesso em: 12 mar. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies**: an international journal, n. 4, 2009. p. 164-195.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Design' in principle and practice: a reconsideration of the terms of design engagement. **The Design Journal**. v. 14, n. 1. UK: Berg, 2011. p. 45-63.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In:* COPE; B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design (eds.). London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

COPE; B; KALANTZIS, M. Conceptualizing e-learning. *In:* COPE; B; KALANTZIS, M. **E-learning ecologies**: principles for new learning and assessment. New York: Routledge, 2017. p. 1-45.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; MCCARTHEY, S.; VOJAC, C.; KLINE, S. *In*: **Technology-Mediated Writing Assessments**: paradigms and principles: COMPUTERS AND COMPOSITION. n. 28, 2011. p. 79-96.

DAHLBERG, I. Teoria do conceito. **Ciência da informação**. v. 7(2), Rio de Janeiro: IBICT, 1972. p. 101-107.
Disponível em: http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/9859. Acesso: 04 jan. 2019.

DIAS, R; JUCÁ, L; FARIA, R. **Prime 1:** Inglês para o ensino médio. versão PNLD. São Paulo: Macmillan, 2010.

FINCH, A. **Involving language learners in assessment:** a new paradigm. 2007. p. 1-11. Disponível em: http://www.finchpark.com/arts/Involving_students_in_assessment_2007.pdf.
Acesso em: 25 ago. 2012.

GARDNER, J. Assessment and learning: Introduction. In: GARDNER, J. (Ed.). **Assessment and learning**. London: SAGE Publications, 2012. p. 01-08.

GUSKEY, T. R. Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research and practice. *In:* MCMILLAN, J. (Ed.). **Formative classroom assessment**: theory into practice. New York: Teacher's College Press, 2007. p. 63-78.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Armed Editora, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMAN, J. M. L. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (eds.) **Sociolinguistics**. Hardmondsworth, England: Peguin Books, 1972. p. 269- 293.

JAMES, M.; LEWIS, J. Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities. In: GARDNER, J. (Ed.). **Assessment and learning**. London: SAGE Publications, 2012. p. 187-205.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by design**. Melbourne: Common Ground Publishing, 2005.

KALANTZIS, M; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N.H. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, v. 1, Springer, Boston, 2008. p. 195-211.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The teacher as designer: pedagogy in the new media age. **E–Learning and Digital Media**. v. 7, n. 3, 2010. p. 200 - 222. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/3_Kalantzis_ELEA_7_3_web.pdf. Acesso em 02 ago. 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KULHAVY, R. W. Feedback in written instruction. **Review of Educational Research**. v. 47, 1977. p. 211-232.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images- the grammar of visual design**. London/ New York: Routledge, 2006.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. *In:* LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LANTOLF, J. P. The sociocultural approach to second language acquisiton. In: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEITE, N. C.; SILVA; M. O. Vozes na sala de aula de língua inglesa: uma experiência com os multiletramentos. *In*: OLIVEIRA, S. B; SOL, V. S. A. (orgs). **Multiletramentos no ensino de inglês**: experiências da escola regular contemporânea. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2016. p. 215- 233.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino e línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2012. p. 1-12.
Disponível em:
http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/31_07.pdf2012.
Acesso em 25 ago. 2013.

LUCENA, M. I. P. A responsabilidade social do professor de línguas diante da avaliação no contexto escolar. *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 245-256.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. **Linguistics and Education**. v. 20, n. 1, 2009, p. 10-21.

MACKEN, M.; SLADE, D. Assessment: a foundation for effective learning in the school context. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **The powers of literacy:** a genre approach to teaching writing. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993. p. 203- 230.

MERRY, S.; PRICE; M.; CARLESS, D.; TARAS, M. (eds.). **Reconceptualising feedback in higher education**: developing dialogue with students. New York: Routledge, 2013.

MESSICK, S. Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. **American Psychologist**. v. 50, n. 9, 1995. p. 741-749.

MESSICK, S. **Validity and washback in language testing**. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1996.

MICCOLI, L. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 45, n. 1, Campinas, 2006, p. 103-118.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês:** experiências, desafios e possibilidades. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular de língua estrangeira- ensino médio**. Minas gerais: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. DIAS, R. 2005.

MULIK, K. B. Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo com professores da educação de jovens e adultos. *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:** diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 123-150.

MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:** diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2014.

NESSRALLA, M. R. D. Avaliação e formação continuada para professores de língua inglesa da rede pública de ensino: a experiência no PDPI. In: SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. (orgs.). **Sobre avaliação e ensino de línguas:** (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 69-92.

OLIVEIRA, E. S. **O conceito geracional de Prensky no contexto da rede pública federal de Minas Gerais**: o caso do CEFET-MG. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. 4th Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

PAIVA, V. M. O. P. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. v. 3. Santa Maria Santa Maria: UFSM, 2006. p. 1-12.
Disponível em: http://www.veramenezes.com/lingenero.htm. Acesso em: 02 set. 2019.

PERRENOUD, P. **D'évaluation formative à la régulation mâitrisse des processus d'apprentissage: vers um élargissement du champ conceptuel**. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'education, 1997. p. 1-19. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html. Acesso: 02 fev. 2019.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINKER, S. **O novo iluminismo:** em defesa da razão, da ciência e do humanismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

PITTELA, J. E. **Construindo o saber da ciência**. Belo Horizonte: Coopmed, 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem-Estudos e Pesquisa**, Catalão-GO, vol. 22, n. 1, jan./jun. 2018. p. 225-245.

RAMAPRASAD, A. On the definition of feedback. ***Behavioral Science***. v. 28(1), 1983. p. 4-13.

REA-DICKINS, P; GERMAINE, K. **Evaluation**. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**. v. 18, 1989. p. 119-144.

SADLER, D. R. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. **Assessment and evaluation in higher education**. v. 35, 2010. p. 535-50.

SADLER, D. R. Opening up feedback: teaching learning to see. *In*: MERRY, S.; PRICE; M.; CARLESS, D.; TARAS, M. (eds.). **Reconceptualising feedback in higher education**: developing dialogue with students. New York: Routledge, 2013. p. 54-63.

SARMENTO, D. V. (coord.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. **Outras Palavras**: Anais da V Semana de Letras. Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação**: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Texto apresentado em mesa redonda intitulada 'A avaliação na sala de aula de língua estrangeira', no XIV JELI - Jornada de Ensino da Língua Inglesa. São José do Rio Preto, 1998. p. 1-7.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 36, n. 1, 2000. p. 11-22.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: estado da arte. **Trabalhos em linguística aplicada**. v. 43(2), 2004. p. 203-226.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. (orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação no ensino-aprendizagem e línguas e nas pesquisas em linguística aplicada. *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 257-262.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Estados Unidos: Social Science Educational Consortium, 1966.
Disponível em:
https://pt.scribd.com/document/157863579/SCRIVEN-the-Methodology-of-Evaluation. Acesso: 17 jun. 2017.

SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. (Orgs.). **Sobre avaliação e ensino de línguas:** (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações. Campinas / SP: Pontes Editores, 2016.

SILVEIRA, P. FURTOSO, V. B. Avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: revisão bibliográfica. In: ARAÚJO, V. C.; SILVEIRA, P. (orgs.). **Da teoria e da prática- o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 119-151.

SOUZA, J. P. J. S. **Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano:** um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. 2007.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In:* LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education**: an introduction through narratives. UK: Multilingual Matters, 2011.

TARAS, M. **Assessment- summative and formative**: some theoretical reflections. **British Journal of Educational Studies**. v. 53, n. 4, 2005. p. 466-478.
Disponível em:

TARAS, M. Summative assessment: the missing link for formative assessment. **Journal of Further and Higher Education.** v. 33, n. 1, 2009. p. 57–69.

Disponível em:
http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.592.7942&rep=rep1&type=pdf. Acesso em 07 nov. 2017.

TARAS, M. Back to basics: definitions and processes of assessment. **Práxis Educativa**. v. 5, n. 2, Ponta Grossa, 2010. p. 123-130.
Disponível em: http://www.periodicos.uepg.br. Acesso: 4 mar. 2017.

TARAS, M. Assessing assessment theories. **The online educational research journal**. v. 3 (12). 2012. Disponível em:
https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/3321/1/Assessing_Assessment_Theories.pdf. Acesso: 12 Set. 2019.

TARAS, M. Feedback on feedback: uncrossing wires across sectors. *In*: MERRY, S.; PRICE; M.; CARLESS, D.; TARAS, M. (eds.). **Reconceptualising feedback in higher education**: developing dialogue with students. New York: Routledge, 2013. p. 30-40.

TAVARES, E. B. M. **A empregabilidade na era digital:** um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

TAVARES, E.; MARCHETTI, E. Um novo olhar para o Ensino do inglês no CEFET-MG. **Educação & Tecnologia**. v. 17, Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012. p. 67-78.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero (Looking at the textbook from the perspective of genre). **Linguagem & Ensino**. v. 8, n. 1, 2005. p. 15-49.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; Gee, J. *et al*. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996. p 60-92. Disponível em:
http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em 10 ago. 2019.

VALENTE, V. N. **Análise da coleção de livros didáticos para o Ensino Médio *PRIME***: o ensino das habilidades escritas em LE via abordagem de gêneros. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VAN LIER, L. Action-based teaching, autonomy and identity. **Innovation in language learning and teaching**. v. 1. 2007. P. 46-65.
Disponível em:
http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.134.3208&rep=rep1&type=pdf. Acesso: 12 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Havard University Press, 1978.

WAGNER, T. **The global achievement gap**: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need - and what we can do about it. New York: Basic Books, 2014.

WENGER, E. **Communities of practice and social learning systems**. 2009. p. 1-16. Disponível em: http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf. Acesso em 05 jul. 2016.

WILIAM, D. Assessment and learning: some reflections. **Assessment in Education:** principals, policy & practice. v. 24, no 3, 2017.

WILIAM, D.; LEAHY, S. A theoretical foundation for formative assessment. In: MCMILLAN, J. (Ed.). **Formative classroom assessment**: theory into practice. New York: Teacher's College Press, 2007. p. 29-42.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers:** a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice,** v. 41, n 2, 2002. p. 64-70.
Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview. Acesso: 02 jan. 2019.

ZUMBRUNN, S.; TADLOCK, J.; ROBERTS, E. D. **Encourage self-regulated learning in the classroom**. Virginia Commonwealth Research, MERC publications, 2011. p. 1-28. Disponível em:
https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs Acesso: 2. jan. 2019.

ANEXOS

Anexo A - Plano de ensino do 1º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG anterior à implantação da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais 181

Anexo B - Plano de ensino do 2º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG anterior à implantação da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais 183

Anexo C - Plano de ensino do 3º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG anterior à implantação da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais 185

Anexo D - Plano de ensino provisório do 1º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG utilizado no início da implantação da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais 188

Anexo E - Plano de ensino provisório do 2º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG utilizado no início da implantação da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais 189

Anexo F - Plano de ensino provisório do 3º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG utilizado no início da implantação da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais 190

Anexo G - *Checklist* do gênero textual ‘pôster’ 191

Anexo H - *Checklist* do gênero textual ‘fala guiada’ 192

Anexo I - *Checklist* do gênero textual ‘crítica de filme’ 193

Anexo J - *Checklist* do gênero textual ‘relato de experiência’ 194

Anexo K - *Checklist* do gênero textual ‘tutorial’ 195

Anexo L - *Checklists* do gênero textual ‘entrevista’ 196

Anexo M - *Checklists* do gênero textual ‘apresentação de *slides*’ 197

Anexo N - *Checklist* do gênero textual ‘campanha publicitária’ (adaptado posteriormente pelos professores) 198

Anexo O - Planos de ensino inacabados do 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos integrados de nível médio do CEFET-MG elaborados em 2016 199

Anexo P - Plano de ensino vigente do 1º ano dos cursos técnicos integrados diurnos de nível médio do CEFET-MG 202

Anexo Q - Plano de ensino vigente do 2º ano dos cursos técnicos integrados diurnos de nível médio do CEFET-MG 205

Anexo R - Plano de ensino vigente do 3º ano dos cursos técnicos integrados diurnos de nível médio do CEFET-MG 208

Anexo A - Plano de ensino do 1º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG anterior à implantação da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica
Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada

Disciplina: INGLÊS **Série: 1ª**	**Carga Horária Anual: 80 h/a** **Carga Horária Semanal: 02 h/a**

I – OBJETIVOS

Ao final da série, o aluno deverá ser capaz de:
- Utilizar as estruturas e o vocabulário básico da língua-alvo para comunicar-se fluentemente, nas modalidades oral e escrita, em diversas situações comunicativas no tempo presente.
- Ler e produzir textos nas modalidades oral e escrita da língua alvo, reconhecendo e adquirindo novos itens gramaticais e lexicais relacionados ao tempo presente, a descrições, a informações e a planejamentos.
- Reconhecer a língua estrangeira estudada como parte da cultura de vários povos e como meio de influência política e cultural.

II – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – PEDINDO E DANDO INFORMAÇÕES
1.1 - Tópicos gramaticais: formação de interrogativas, negativas; presente simples do verbo *To Be,* pronomes e demonstrativos
1.2 - Funções comunicativas: pedir e dar informações; cumprimentar; falar sobre si mesmo
1.3 - Vocabulário: países e profissões; nacionalidades e idiomas; números; alfabeto; objetos; cores; dias da semana

UNIDADE 2 – DESCRIÇÃO DE PESSOAS
2.1 - Tópicos gramaticais: presente simples de verbos (afirmativa, interrogativa e negativa); *WH – questions;* caso possessivo
2.2 - Funções comunicativas: dar opiniões; descrever pessoas; falar sobre família
2.3 - Vocabulário: a família; descrições físicas (adjetivos); personalidade

UNIDADE 3 – DESCRIÇÃO DE LUGARES
3.1 - Tópicos gramaticais: preposições; verbos *There is/are;* artigos definidos e indefinidos
3.2 - Funções comunicativas: descrever local de moradia; usar números ordinais; dar direções e localizações
3.3 - Vocabulário: partes da casa; números ordinais; mobília; expressões de direcionamento

UNIDADE 4 – EXPRESSÃO DE IMPRESSÕES E SENTIMENTOS RELACIONADOS AO CORPO
4.1 - Tópicos gramaticais: modo imperativo de verbos; pronomes possessivos; perguntas relacionadas a posse *(Whose)*; uso de *should* e *shouldn't*
4.2 - Funções comunicativas: perguntar e responder sobre problemas de saúde; descrever pessoas fisicamente; expressar as impressões sobre uma pessoa; sugerir e recomendar atitudes relacionadas ao corpo humano
4.3 - Vocabulário: roupas; partes do corpo; adjetivos; problemas de saúde; verbos de instrução para exercícios físicos

UNIDADE 5 – SITUAÇÕES RELACIONADAS A CIDADES

5.1 - Tópicos gramaticais: verbos modais de obrigação e proibição *(must, mustn't e needn't);* comparativos; superlativos; ordenação de adjetivos
5.2 - Funções comunicativas: expressar obrigações e proibições em diferentes lugares de uma cidade; comparar locais numa mesma cidade e de cidades diferentes; comparar cidades; descrever objetos detalhadamente; situações de compra
5.3 - Vocabulário: adjetivos; substantivos relacionados a *souvenirs;* expressões usadas em lojas; expressões e verbos de ação; nomes de cidades; locais diversos

III – BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas*. Campinas, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Languange Teacheing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 108p.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de Língua Inglesa:* reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996. 211p.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1990.168p.

BLACKWELL, A.; NABER, T. *Know How 1*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

COTTON, D., FALVEY, D.; KENT, S. *Market Leader – Elementary Business English*. England: Longman, 2005.

EASTWOO, J. *Oxford Guide for Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

EVANS, D. *Powerbase – beginner*. England: Longman, 2005.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência textuais: Princípios*. São Paulo: Ática, 1991.

HOPKINS, A.; POTTER, J. *Look Ahead 1*. England: Longman, 1996.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica: Princípios*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

MEC/BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília,1999.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann, 1982.

WEAVER, C. Teaching Grammar in the context of writing. *English Journal*, nov. 1996.

SOARS, L. *New Headway Elementary Part A* (Units 1 – 7) Student's Workbook. Oxford: Oxford University Press, 2000.

RICHARDS, J. C.; SANDY, C. *Interchange I – Video Activity Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. *Cem aulas, sem tédio*. Porto Alegre: Ed. Pe. Reus, 1998.

SWAN, M.; WALTER, C. *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Longman Dicionário Escolar – para estudantes brasileiros. Essex: Pearson Education, UK, Limited, 1992.

Anexo B - Plano de ensino do 2º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG anterior à implantação da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica
Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada

Disciplina: INGLÊS **Série: 2ª**	**Carga Horária Anual: 80 h/a** **Carga Horária Semanal: 02 h/a**

I – OBJETIVOS

Ao final da série, o aluno deverá ser capaz de:
- Utilizar as estruturas e o vocabulário básico da língua para comunicar-se fluentemente, nas modalidades oral e escrita, em situações comunicativas no tempo passado, e expressão de opiniões, sugestões e sentimentos.
- Ler e produzir diferentes textos nas modalidades oral e escrita da língua alvo, reconhecendo e adquirindo novos itens gramaticais e lexicais relacionando-os ao o conteúdo da série anterior.
- Reconhecer a língua estrangeira estudada como parte da cultura de vários povos e como meio de influência política e cultural.
- Utilizar a língua como instrumento de acesso à informação e a outras culturas.

II – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – EVENTOS PASSADOS
1.1 - Tópicos gramaticais: passado simples de verbos regulares e irregulares; advérbios de modo
1.2 - Funções comunicativas: expressar sentimentos e opiniões; narrar e descrever fatos passados
1.3 - Vocabulário: expressões relacionadas a sentimentos e a opiniões; ocasiões especiais

UNIDADE 2 – SITUAÇÕES ENVOLVENDO ALIMENTOS
2.1 - Tópicos gramaticais: substantivos contáveis e incontáveis; quantificadores (*much, many, a lot of,how much, hoy many, some, any*); intensificador (*too*)
2.2 - Funções comunicativas: descrição de alimentos, cardápios e receitas; expressão de quantidades em situações variadas; conversas em restaurantes; opinião sobre dietas e hábitos alimentares
2.3 - Vocabulário: alimentos; expressões de quantidades; locais de alimentação

UNIDADE 3 – SITUAÇÕES ENVOLVENDO MEIOS DE TRANSPORTE
3.1 - Tópicos gramaticais: uso de gerúndio; presente contínuo; estrutura *verb + gerund*; contraste entre presente simples e presente contínuo
3.2 - Funções comunicativas: expressar opiniões com relação aos meios de transporte; sugerir tipos de transporte; descrever e relatar situações relacionadas ao trânsito no presente e no passado
3.3 - Vocabulário: meios de transporte; verbos de ação; expressões de sugestão; locais relacionados aos meios de transporte; usos diferenciados do verbo *take*

UNIDADE 4 – EXPRESSÃO DE ATIVIDADES DE TRABALHO E LAZER
4.1 - Tópicos gramaticais: presente simples e advérbios de frequência; expressões de tempo; preposições de tempo
4.2 - Funções comunicativas: falar sobre trabalho e lazer; falar sobre hábitos e rotinas; discutir atividades presentes; conversas ao telefone

4.3 - Vocabulário: trabalho; atividades de esportes e lazer; serviço de casa e serviço no escritório; meses do ano; advérbios de frequência; datas

UNIDADE 5 – EXPRESSANDO HABILIDADES E PERMISSÃO
5.1 - Tópicos gramaticais: usos de *can;* passado de verbos regulares e do *To Be*
5.2 - Funções comunicativas: expressar habilidades e permissões (afirmativa, interrogativa e negativa); falar sobre férias
5.3 - Vocabulário: clima; verbos; expressões de opiniões e de respostas às permissões

III – BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas*. Campinas, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Languange Teacheing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 108p.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de Língua Inglesa:* reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996. 211p.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1990.168p.

BLACKWELL, A.; NABER, T. *Know How 1*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

COTTON, D., FALVEY, D.; KENT, S. *Market Leader – Elementary Business English*. England: Longman, 2005.

EASTWOO, J. *Oxford Guide for Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

EVANS, D. *Powerbase – beginner*. England: Longman, 2005.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência textuais: Princípios*. São Paulo: Ática, 1991.

HOPKINS, A.; POTTER, J. *Look Ahead 1*. England: Longman, 1996.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica: Princípios*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

MEC/BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília,1999.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann, 1982.

WEAVER, C. Teaching Grammar in the context of writing. *English Journal*, nov. 1996.

SOARS, L. *New Headway Elementary Part A* (Units 1 – 7) Student's Workbook. Oxford: Oxford University Press, 2000.

RICHARDS, J. C.; SANDY, C. *Interchange I – Video Activity Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. *Cem aulas, sem tédio*. Porto Alegre: Ed. Pe. Reus, 1998.

SWAN, M.; WALTER, C. *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Longman Dicionário Escolar – para estudantes brasileiros. Essex: Pearson Education, UK, Limited, 1992.

Longman Dictionary of English Language and Culture. 1 ed. Harlow. Longman Group UK, Limited, 1992.

Anexo C - Plano de ensino do 3º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG anterior à implantação da abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica
Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada

Disciplina: INGLÊS **Série: 3ª**	**Carga Horária Anual: 80 h/a** **Carga Horária Semanal: 02 h/a**

I – OBJETIVOS

Ao final da série, o aluno deverá ser capaz de:

- Utilizar as estruturas e os vocabulários elementares da língua para comunicar-se fluentemente, nas modalidades oral e escrita, em diversas situações comunicativas relacionadas ao futuro, ao presente e ao passado, e ávida profissional e acadêmica.
- Ler e produzir diferentes textos nas modalidades oral e escrita da língua alvo, reconhecendo e adquirindo novos itens gramaticais e lexicais, relacionando-os como conteúdo das séries anteriores.
- Reconhecer a língua estrangeira estudada como parte da cultura de vários povos como meio de influência política e cultural.
- Utilizar a língua como instrumento de acesso a informações e as outras culturas, e como instrumento de comunicação no meio profissional e acadêmico.
- Ler e interpretar textos específicos da área profissional, reconhecendo vocabulário especifico e utilizando, de maneira consciente, diversas estratégias de leitura.

II – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – EXPRESSÃO DE IMPRESSÕES E SENTIMENTOS RELACIONADOS AO CORPO

1.1 - Tópicos gramaticais: modo imperativo de verbos; pronomes possessivos; perguntas relacionadas a posse *(Whose)*; uso de *should* e *shouldn't.*

1.2 - Funções comunicativas: perguntar e responder sobre problemas de saúde; descrever pessoas fisicamente; expressar as impressões sobre uma pessoa; sugerir e recomendar atitudes relacionadas ao corpo humano.

1.3 - Vocabulário: roupas; partes do corpo; adjetivos; problemas de saúde; verbos de instrução para exercícios físicos.

UNIDADE 2 – SITUAÇÕES RELACIONADAS A CIDADES

2.1 - Tópicos gramaticais: verbos modais de obrigação e proibição *(must, mustn't e needn't);* comparativos; superlativos; ordenação de adjetivos.

2.2 - Funções comunicativas: expressar obrigações e proibições em diferentes lugares de uma cidade; comparar locais numa mesma cidade e de cidades diferentes; comparar cidades; descrever objetos detalhadamente; situações de compra.

2.3 - Vocabulário: adjetivos; substantivos relacionados a *souvenirs;* expressões usadas em lojas; expressões e verbos de ação; nomes de cidades; locais diversos.

UNIDADE 3 – EXPRESSANDO SITUAÇÕES DO FUTURO

3.1 - Tópicos gramaticais: previsões *(will);* planejamentos *(going to);* revisão de tempos verbais.

3.2 - Funções comunicativas: previsões; planejamentos; descrição de trabalhos e profissões; situações sobre futuros profissionais.

3.3 - Vocabulário: expressões e vocábulos relacionados à descrição de profissões; diferenças entre *make e do; phrasal verbs.*

UNIDADE 4 – SITUAÇÕES DE USO DO *PRESENT PERFECT*
4.1 - Tópicos gramaticais: presente perfeito; advérbios; particípio de verbos irregulares.
4.2 - Funções comunicativas: expressar-se sobre objetivos de vida; descrever situações e narrar eventos em que estejam relacionados ao passado e ao presente; importância do inglês na vida pessoal, profissional e acadêmica; agradecimentos.
4.3 - Vocabulário: expressões relacionadas a fatos recentes; tipos de música; expressões de agradecimento.

UNIDADE 5 – SITUAÇOES ENVOLVENDO VOZ PASSIVA DE VERBOS
3.1 - Tópicos gramaticais: voz passiva de verbos nos diversos tempos.
3.2 - Funções comunicativas: descrever processos; relatar eventos; expressar-se sobre fatos históricos e mundiais, usando voz passiva.
3.3 - Vocabulário: expressões relacionadas a fatos históricos e mundiais; *phrasal verbs.*

UNIDADE 6 – CONTANDO E RECONTANDO HISTÓRIAS
4.1 - Tópicos gramaticais: discurso indireto com uso de presente simples e passado simples; revisão de tempos verbais.
4.2 - Funções comunicativas: contar e recontar histórias.
4.3 - Vocabulário: expressões relacionadas a tipos de acomodação.

UNIDADE 5 – LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS TÉCNICOS E DE VESTIBULAR
5.1 – Leitura, compreensão e interpretação de textos específicos da área técnica.
5.2 – Conscientização de estratégias de leitura: *skimming, scanning,* previsão, síntese, linguagem não verbal, uso de dicionário.
5.3 – Revisão e conscientização de tópicos linguísticos importantes para desempenho da habilidade de leitura.
5.4 – Apresentação de textos diversos e discussão a respeito de diferentes interpretações.

Observação: *A Unidade 5 do Programa poderá ser tratada ao longo de toda a terceira série e não necessariamente nos últimos meses do ano letivo.*

III – BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas*. Campinas, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Languange Teacheing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 108p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de Língua Inglesa*: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996. 211p.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1990.168p.

BLACKWELL, Angela; NABER, Therese. *Know How 1*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

COTTON, David, FALVEY, David; KENT, Simon. *Market Leader – Elementary Business English*. England: Longman, 2005.

EASTWOO, John. *Oxford Guide for Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

EVANS, David. *Powerbase – beginner*. England: Longman, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência textuais: Princípios*. São Paulo: Ática, 1991.

HOPKINS, Andy; POTTER, Jocelyn. *Look Ahead 1*. England: Longman, 1996.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica:* Princípios. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

MEC/BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília,1999.

NUTTALL, Cristine. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann, 1982.

WEAVER, Constance. *Teaching Grammar in the context of writing*. English Journal, nov. 1996.

SOARS, Liz and John. *New Headway Elementary Part A* (Units 1 – 7) Student's e Workbook. Oxford: Oxford University Press, 2000.

RICHARDS, Jack C.; SANDY, Chuck. *Interchange I – Video Activity Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

AMORIM, Vanessa; MAGALHÃES, Vívian: *Cem aulas, sem tédio*. Porto Alegre: Ed. Pe. Reus, 1998.

SWAN, Michael; WALTER, Catherine. *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Longman Dicionário Escolar – para estudantes brasileiros. Essex: Pearson Education, Limet, 1992.

Longman Dictionary of English Language and Culture. 1 ed. Harlow. Longman Group UK, Limited, 1992.

Anexo D - Plano de ensino provisório do 1º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG utilizado no início da implantação da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG

DISCIPLINA:	**SÉRIE:**	**C.H. SEMANAL:**	**C.H. TOTAL:**
Língua Inglesa Integrado Diurno 1	1ª	02 h/a	80 h/a
EMENTA: Foco no tipo textual '**Descrição**'			

I – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – **Poster, paródia**
1.1 – *quiz*, lista, letra de música, perfil (de país/empresa), biodata, panfleto, folder (de país/empresa), crachá, cartão de identificação, cartão de visita, identidade, cartão de biblioteca, carteira de motorista, passaporte, carteira internacional de estudante, guia turístico

UNIDADE 2 – **Entrevista, perfil pessoal**
2.1 – questionário, diagrama, artigo, biodata, formulários de informações pessoais, conversa telefônica, conversa informal e formal, mapa semântico

UNIDADE 3 – **Informativo, testemunho**
3.1 – descrição factual, quadrinho editorial, classificados, propaganda, instruções, notícia, horóscopo, anúncio, aviso, calendário de eventos

UNIDADE 4 – **Comic strip, fala guiada**
4.1 – legenda (*intertitle*), charge, piada, avaliação técnica

Anexo E - Plano de ensino provisório do 2º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG utilizado no início da implantação da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG

DISCIPLINA:	**SÉRIE:**	**C.H. SEMANAL:**	**C.H. TOTAL:**
Língua Inglesa Integrado Diurno 2	2ª	02 h/a	80 h/a
EMENTA: Foco no tipo textual '**Narração**'			

I – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – **Crítica de filme, sinopse de filme**
1.1 – *website*, relato de experiência constrangedora, conversa informal, relatório, letra de música, discussão guiada

UNIDADE 2 – **Esquema, relato de experiência**
2.1 – artigo (feature article), conto, linha do tempo, tabela, quadro, diagrama, esquema, mapa semântico, e-mail informal, fofoca, discussão livre, letra de música, poema

UNIDADE 3 – **Apresentação escrita em PowerPoint**, **entrevista** (emprego, estágio, intercâmbio)
3.1 – pesquisa (para subsidiar apresentação escrita), lista, manchete jornalística, *slides*, referência, gráfico, figura, siglas, abreviaturas

UNIDADE 4 – **Apresentação oral** (elaborada na unidade 3), ***blog post***
4.1 – resenha (análise), *website homepage*, *quiz*, artigo jornalístico, anúncio de rádio, relato de notícia, pôster, *slogan,* apresentação oral (postura, impostação, dicção, organização das ideias, organização do tempo, preparo, desenvoltura, pronúncia, linguagem corporal, apresentação pessoal)

Anexo F- Plano de ensino provisório do 3º ano dos cursos técnicos integrados diurnos do CEFET-MG utilizado no início da implantação da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG

DISCIPLINA:	**SÉRIE:**	**C.H. SEMANAL:**	**C.H. TOTAL:**
Língua Inglesa Integrado Diurno 3	3ª	02 h/a	80 h/a
EMENTA: Foco nos tipos textuais '**Argumentação**' e '**Injunção**'			

I – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – **Tutorial, sustentação oral**

1.1 – Instruções, regras, artigo de opinião, guia, manual, roteiro de trabalho, testemunho, *folder*, roteiro, informações, maquete, manual, diagrama, guia, instrução, condução de visita técnica, diálogo

UNIDADE 2 – ***post* em lista de discussão, *podcast***

2.1 – artigo (*feature article*), cartas/*posts* de aconselhamento, rótulo (alimento, maquinário), comentário, pesquisa de opinião, opinião, testemunho, lista, diário, bilhete, recado, torpedo, mensagem do *Twitter/Facebook*, resenha de produto/maquinários, conselho, sugestão, orientação, receita

UNIDADE 3 – **Charge / *slogan*, entrevista informal**

3.1 – piada, notícia de rádio, estória em quadrinhos, página da internet, lista, aviso, pedido, comando, tomada de nota, conversa informal

UNIDADE 4 – **Debate, propaganda impressa**

4.1 – artigo jornalístico, *script* de teatro, debate (abertura, estabelecimento de ponto e contraponto, exemplificação, explicação, contestação, fechamento)

Anexo G - *Checklist* do gênero textual 'pôster'

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Poster

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O público alvo (colegas, usuários da *internet*) foi considerado?			
	O pôster foi produzido em suporte adequado (papel, *Glogster*, *Power Point*)?			
	O(s) autor(es) do trabalho são adequadamente identificados?			
Layout (como)	O produto final tem *layout* típico de pôster?			
	Há uso adequado de ilustração?			
	Há indicação da fonte das ilustrações e textos?			
	Há uso adequado do recurso da cor?			
	O pôster é de fácil legibilidade (texto tem tamanho bom, plano de fundo está limpo)?			
	As marcas tipográficas são usadas adequadamente (núm., símbolo, negrito, itálico, tamanho de fonte)?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	O produto final revela a hierarquização da informação (distribuição espacial, disposição em forma de listas, diagramas e/ou esquemas)?			
	Há uso adequado de títulos e subtítulos?			
	A informação está disposta de maneira clara?			
	O pôster inclui as informações mais relevantes?			
	Há integração no uso da linguagem verbal e da não verbal?			
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	O conteúdo textual está constituído por textos curtos, palavras chave e/ou sintagmas nominais?			
	Os tempos verbais são utilizados adequadamente?			
	O uso do vocabulário é variado e adequado?			

OBSERVAÇÕES:

Anexo H - *Checklist* do gênero textual 'fala guiada'

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: *Fala Guiada*

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O público alvo (colegas, professor e demais interessados) é considerado?			
	Há identificação dos autores do trabalho?			
	O grau de formalidade é adequado?			
	A apresentação possui suporte visual adequado (fotos, objetos, imagens, filmes, gravações, apresentação em *Power Point* ou *Prezzi*, etc.)?			
	O tema foi adequadamente definido?			
	O trabalho foi publicado em suporte adequado (vídeo, gravação e apresentação em sala de aula)?			
Formato (como)	A postura na apresentação é adequada?			
	O tom de voz e a dicção são adequados?			
	A apresentação tem uma extensão adequada (aproximadamente cinco minutos)?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	O assunto central é apresentado no início da fala?			
	As ideias são apresentadas de forma clara e objetiva?			
	Há uma sequência narrativa e/ou descritiva com introdução, desenvolvimento e conclusão?			
	Os recursos visuais são apresentados adequadamente ao longo da fala?			
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	O vocabulário utilizado é variado e adequado?			
	Os tempos verbais são utilizados adequadamente?			
	Os marcadores discursivos são usados de forma variada e adequada?			
	Há uso adequado de grupos nominais?			
	A pronúncia e a entonação são inteligíveis?			
	O uso de língua é fluente?			

OBSERVAÇÕES:

Sugestões de temas: assuntos tratados nas unidades 10-12 (cidadania, respeito ao meio ambiente, sustentabilidade, etc), temas relacionados à postagem e/ou ao *blog* onde a postagem foi feita.

Anexo I - *Checklist* do gênero textual 'crítica de filme'

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Crítica de Filme

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O público alvo (colegas, usuários da *Internet*) foi considerado?			
	A crítica foi produzida em suporte adequado (site especializado, vídeo)?			
	O(s) autor(es) da crítica foi(ram) mencionado(s)?			
	Há identificação do filme resenhado?			
Layout (como)	O produto final tem *layout* típico de uma crítica de filme?			
	Há uso adequado de ilustração?			
	A ilustração inclui legenda?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	Há uso adequado de título e/ou subtítulo(s)?			
	O produto final revela a hierarquização da informação (distribuição espacial do título/subtítulo(s), divisão do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão)?			
	O texto apresenta informações gerais e resumo da obra?			
	O texto apresenta a opinião e/ou recomendação do(s) autor(es)?			
	Há integração no uso da linguagem verbal e não verbal?			
	O(s) autor(es) omitiram convenientemente as informações sobre o desfecho do filme?			
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	Os adjetivos e sintagmas nominais foram utilizados adequadamente?			
	Os tempos verbais foram utilizados adequadamente?			
	As linguagens formal e informal foram utilizadas adequadamente?			
	Os marcadores do discurso foram utilizados adequadamente?			
	O uso do vocabulário é variado e adequado?			

OBSERVAÇÕES:

Anexo J - *Checklist* do gênero textual 'relato de experiência'

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		NOTA:

GÊNERO TEXTUAL: Relato de experiência

	Critérios de Avaliação	Valor	Observações
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O público alvo (colegas e professor) foi considerado?		
	Há identificação dos sujeitos envolvidos na situação?		
	Há identificação da situação relatada?		
	Há identificação de quando a situação ocorreu?		
Formato (como)	O relato inclui introdução, desenvolvimento e conclusão?		
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	O relato é narrado em sua ordem cronológica?		
	O relato inclui apenas as informações significativas?		
	A extensão da apresentação está adequada para um relato? (entre 100 e 200 palavras aproximadamente)		
	O desenvolvimento explicita a situação vivenciada (engraçada, embaraçosa, inesperada ou triste)?		
	A conclusão apresenta o desfecho do fato narrado?		
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	O uso do vocabulário é variado e adequado?		
	Os tempos verbais são utilizados adequadamente (passado)?		
	Os marcadores temporais são usados adequadamente?		
	O nível de formalidade é adequado?		
	Os marcadores do discurso são usados adequadamente?		
	A pronúncia (entonação, ritmo ...) é inteligível?		
	O narrador é fluente?		

Legenda:

Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Não atende
5,0	4,0	3,0	2,0	1,0	0,0

Anexo K - *Checklist* do gênero textual 'tutorial'

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Tutorial

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O texto é adequado ao público alvo (faixa etária, interesses)?			
	O suporte onde o texto foi publicado atende seus objetivos (impresso, online)?			
Layout (como)	O título representa adequadamente o objeto do tutorial?			
	A ilustração é coerente com o objeto do tutorial?			
	As partes do tutorial (introdução, instruções) são percebidas claramente?			
	No caso de serem necessárias dicas e recomendações, elas estão claramente identificadas no corpo do texto (lista, ícones)?			
	As instruções são apresentadas no formato de lista?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	A introdução descreve suficientemente o objeto do tutorial?			
	As instruções estão corretamente ordenadas?			
	Os passos são detalhados adequadamente?			
	O texto apresenta instruções de forma clara?			
	Os elementos que compõem o objeto do tutorial estão adequadamente descritos (personagens, material utilizado, nº de jogadores, cenário e tempo de jogo)?			
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	Os tempos e modos verbais foram utilizados adequadamente (imperativo, presente)?			
	O uso do vocabulário é variado e adequado (descrição – substantivos e adjetivos, injunção – verbos)?			
	Os marcadores do discurso foram utilizados adequadamente (*First, Second, Finally, and* ...)?			

OBSERVAÇÕES:

Anexo L - *Checklist* do gênero textual ‘entrevista’

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Entrevista (emprego, estágio, intercâmbio)

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	O público alvo (entrevistado) foi considerado?			
	A entrevista foi entregue no formato adequado (*podcast*, *videocast* ou apresentação oral)?			
	O entrevistador e o entrevistado são adequadamente identificados?			
	A entrevista tem tom adequado (formal ou informal)?			
Layout (como)	O produto final tem formato típico de uma entrevista (intercalação de perguntas e respostas)?			
	Se entregue em *podcast* ou *videocast*, a qualidade de áudio e vídeo é adequada?			
	A tomada dos turnos da fala foi feita adequadamente?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	O entrevistador abre a entrevista adequadamente (se apresenta, cumprimenta e acolhe o entrevistado)?			
	O entrevistador faz perguntas de ordem geral e pessoal?			
	O entrevistador faz perguntas específicas ao objetivo da entrevista (emprego, estágio ou intercâmbio)?			
	O entrevistador adapta suas perguntas às respostas dadas (faz *follow-up questions*) ao invés de apenas ficar preso às perguntas pré-estabelecidas?			
	As perguntas estão organizadas em uma sequência lógica?			
	As perguntas são relevantes em relação ao assunto da entrevista?			
	As respostas são coerentes com as perguntas feitas?			
	As perguntas são claras e objetivas?			
	As respostas são claras e objetivas?			
	O entrevistador fecha a entrevista adequadamente?			
	O entrevistado agradece a oportunidade?			
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	As perguntas estão adequadamente estruturadas (*WH-, yes/no, etc.*)?			
	As respostas estão estruturadas adequadamente (sujeito-verbo-complemento e uso do auxiliar)?			
	As perguntas são feitas no tempo verbal adequado?			
	As respostas são dadas no tempo verbal adequado?			
	Entrevistador e entrevistado falam com fluência, entonação e ritmo adequados?			
	Entrevistador e entrevistado têm pronúncia inteligível?			
	O uso do vocabulário é variado e adequado?			
	O uso do vocabulário contempla as regras de polidez e hierarquia, se for o caso?			

ANEXO M - *Checklists* do gênero textual 'apresentação de *slides*'

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Apresentação de *slides*

	Critérios de Avaliação	Sim	Não	Parcial-mente
Condições de Produção	O público alvo (colegas, professores, usuários da internet) foi considerado?			
	A apresentação foi produzida em suporte adequado (*Power Point*, *Prezi*)?			
	O objeto/assunto da apresentação é claro? Há delimitação do tema/assunto da apresentação?			
	Há indicação da(s) fonte(s) de(as) informação(ões) utilizada(s)?			
	Há indicação do(s) autor(es) da apresentação?			
	Há indicação da instituição da qual o(s) autor(es) pertence(m)?			
	O grau de formalidade é adequado?			
Layout (como)	A apresentação possui título em destaque?			
	As telas estão divididas em tópicos e subtópicos? Os slides estão divididos em tópicos e subtópicos?			
	A quantidade de informação em cada slide é adequada?			
	As informações em cada slide estão dispostas de maneira clara?			
	Há uso adequado de recursos não verbais (figuras, setas, formas geométricas, marcas tipográficas, etc.)?			
	Os recursos de cor (fonte, plano de fundo) foram utilizados adequadamente?			
	A extensão (número de slides) da apresentação é adequada?			
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	A apresentação remete a ideias relevantes sobre o assunto em questão?			
	A apresentação do conteúdo é concisa e objetiva?			
	A hierarquização de ideias na apresentação é coerente?			
	Há harmonia (integração) no uso da informação verbal e da não verbal?			
	Se utilizados, os recursos de áudio e vídeo interagem adequadamente com as informações?			
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	O vocabulário utilizado é pertinente e condizente com o(s) assunto(s) abordado (explorou *key words*, etc.)?			
	Os tempos verbais foram utilizados adequadamente?			
	Os conteúdo textual está constituído por textos curtos, palavras- chave e/ou sintagmas nominais? Os sintagmas nominais foram utilizados adequadamente?			

OBSERVAÇÕES: Os alunos devem ser orientados quanto à qualidade e ao uso cuidadoso dos equipamentos.

Anexo N - *Checklist* do gênero textual ‘campanha publicitária’ (adaptado posteriormente pelos professores)

CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
COORDENAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CURSO:	TURNO:	TURMA:
ALUNOS(AS):		DATA: / /
		VALOR:

GÊNERO TEXTUAL: Campanha publicitária

	Critérios de Avaliação	Valor	Observações
Condições de Produção (quem, para quem, quando, onde)	A propaganda é direcionada ao seu público alvo (faixa etária, interesses)?		
	O nível de formalidade utilizado é adequado?		
	O objetivo da propaganda (divulgar uma ideia, convencer, propor uma mudança de atitude) é identificável?		
Layout (como)	A propaganda é adequada ao suporte planejado?		
	A propaganda faz uso de imagens?		
	A propaganda faz uso de recursos de cor (sombra, marca d’água, tonalidade, contraste, planos, etc.)?		
	Letras e imagens são usadas em tamanhos adequados?		
	O espaço na página é explorado?		
	Há uso de moldura/margem?		
Movimentos Textuais (coerência, coesão e retórica)	A ideia da propaganda é explicitamente identificada?		
	A ordem de apresentação das informações é coerente?		
	A disposição dos textos e imagens/fotos é coerente?		
	A propaganda integra adequadamente as informações verbais e não verbais?		
	Há uma chamada ao público alvo?		
	Há identificação do promotor?		
	Há informação para contato com o promotor?		
Aspectos Linguísticos (gramática e vocabulário)	Os tempos e modos verbais são utilizados adequadamente (imperativo, presente simples, modal *must*)?		
	O uso do vocabulário é variado e adequado?		
	Os grupos nominais são usados adequadamente?		
	Os sinais de pontuação são usados corretamente?		
	A pronúncia (entonação, ritmo ...) é inteligível?		
	O apresentador é fluente?		

Legenda:	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Não atende
	5,0	4,0	3,0	2,0	1,0	0,0

Anexo O - Planos de ensino inacabados do 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos integrados de nível médio do CEFET-MG elaborados em 2016

1º ano	2º ano	3º ano
EMENTA	**EMENTA**	**EMENTA**
- Reconhecimento e expressão de **identidades** nas mais variadas práticas sociais. - Desenvolvimento de letramentos múltiplos via recepção e produção de gêneros textuais diversos. - Usos sociocomunicativos dos tipos textuais descrição e narração.	- Reconhecimento e expressão de **identidades em sua relação com o mundo** nas mais variadas práticas sociais. - Desenvolvimento de letramentos múltiplos via recepção e produção de gêneros textuais diversos. - Usos sociocomunicativos dos tipos textuais exposição e injunção.	- Reconhecimento e expressão de **identidades em sua relação com o mundo do trabalho** nas mais variadas práticas sociais. - Desenvolvimento de letramentos múltiplos via recepção e produção de gêneros textuais diversos. - Usos sociocomunicativos do tipo textual argumentação.
I– OBJETIVOS	**I– OBJETIVOS**	**I– OBJETIVOS**
Ao final da série, espera-se que os alunos tenham habilidades e conhecimentos para: - interagir autônoma, ética e criticamente por meio do uso de textos multimodais de diversos gêneros na língua inglesa em práticas sociais diversas, participando ativa e colaborativamente na construção do conhecimento; - receber e produzir textos multimodais, em mídias impressas e digitais de diversos gêneros na língua inglesa em diferentes práticas de letramentos; - compreender o funcionamento léxico-sistêmico da língua inglesa, os processos de coerência e coesão textual e os tipos textuais- narração e descrição na construção e organização de gêneros discursivos variados em domínios discursivos diversos; - reconhecer seu papel de agente da própria aprendizagem, expressando sua identidade, experiências de vida, criatividade, sentimentos, aspirações, motivações, opiniões *etc*.	Ao final da série, espera-se que os alunos tenham habilidades e conhecimentos para: - interagir autônoma, ética e criticamente por meio do uso de textos em práticas sociais diversas, participando ativa e colaborativamente na construção do conhecimento; - receber e produzir textos multimodais, orais e escritos, na língua alvo de diversos gêneros textuais; - usar a língua adicional para exercer a cidadania em diferentes contextos globais e locais; - compreender o funcionamento léxico-sistêmico da língua inglesa, as relações entre os recursos linguísticos e não-linguísticos e os processos de coerência e coesão na construção e organização de gêneros discursivos variados e dos **tipos textuais expositivos** e **injuntivos**; - reconhecer o seu papel de agente da própria aprendizagem, expressando sua identidade na relação com o outro.	Ao final da série, espera-se que os alunos tenham habilidades e conhecimentos para: - interagir autônoma, ética e criticamente por meio do uso de textos em práticas sociais diversas, participando ativa e colaborativamente na construção do conhecimento; - receber e produzir textos multimodais, orais e escritos, na língua alvo de diversos gêneros textuais; - usar a língua adicional para exercer a cidadania em diferentes contextos globais e locais, incluindo os acadêmicos e profissionais; - compreender o funcionamento léxico-sistêmico da língua adicional, as relações entre os recursos linguísticos e não-linguísticos e os processos de coerência e coesão na construção e organização de gêneros discursivos variados e do tipo textual argumentativo; - reconhecer o seu papel de agente da própria aprendizagem, expressando sua identidade na relação com os mais variados aspectos da vida profissional e acadêmica.

II– CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	II– CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	II– CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
TIPO TEXTUAL ÊNFASE: **Narração** (predomínio de sequências temporais) **Descrição** (predomínio de sequências de localização)	**TIPO TEXTUAL ÊNFASE**: **Exposição** (predomínio de sequências analíticas) **Injunção** (predomínio de sequências imperativas)	**TIPO TEXTUAL ÊNFASE**: **Argumentação** (predomínio de sequências contrastivas explícitas)
GÊNEROS NORTEADORES: Perfil Pessoal. Relato de Experiência. Blog. Vlog. Narrativa de si. Entrevista	**GÊNEROS NORTEADORES**: Pôster. Entrevista informal. Tutorial. Campanha Publicitária. *Reviews* (*books*, *movies*, *series etc*). Reconto de filme, livro. Podcast.	**GÊNEROS NORTEADORES**: Relatório/Comunicação. Currículo/Entrevista (emprego, estágio, intercâmbio). Debate. Apresentação de Slides. Resumo/Resenha.
GÊNEROS FACILITADORES: Biografia. *Biodata*. Autobiografia. Guia turístico. Diário (pessoal, de viagem, etc.). Anúncio. Meme. Piada. Horóscopo.*Chat*. Tweet. Posts. Listas (de compras, de rotinas do dia a dia). Cardápio. Verbetes. Rótulo. Placa de aviso. Videos. Lembrete. Diagramas. Gráfico. Infográfico. Tabela. Quadro. Fluxograma. Mapa Conceitual. *Scripts*.Testemunho. Legenda. Glossário. Programação. Linha do tempo. Questionário, pesquisa de opinião, quadro, tabela, gráfico, legenda de fotos, árvore genealógica, *quizz*, diálogos.	**GÊNEROS FACILITADORES**: Receita culinária. Instruções de uso. Instruções. Questionário. Pesquisa de opinião. Enquetes. Entrevistas (no rádio ou na TV). Relatos de acontecimentos. Comentários. Cartaz. Classificado. Notícia. Manchete (*headlines*). Reportagem. *Folder.* Recados. Bilhete. Programas (de rádio ou de TV). Mensagens eletrônicas. Diagramas. Gráfico. Infográfico. Tabela. Quadro. Fluxograma. Mapa Conceitual. *Scripts*. Artigo. Propaganda/Anúncio/*Flyer.* Página da internet. Sinopse. Podcast.	**GÊNEROS FACILITADORES**: Anúncio publicitário. Ensaio. Apresentações com suporte escrito. Documentários. Esquemas. Resumos. Artigo de opinião. Fórum de discussão. Convite. Carta. Charge. Diagramas. Gráfico. Infográfico. Tabela. Quadro. Fluxograma. Mapa Conceitual. *Scripts*. Editorial. Contracapa de livro. Orelha de livro. Prefácio/Pósfácio. Cartão de visita.
GÊNEROS DO COTIDIANO: Apresentações (pessoais e de terceiros). Conversa informal.	**GÊNEROS DO COTIDIANO**: Conversa telefônica. Conversa informal.	**GÊNEROS DO COTIDIANO**: *e-mail* (pessoal, revista, corporativo). Direções. Roteiro. Conversa formal.
GÊNEROS CRIATIVOS: Poema (haiku, limericks). Conto. Fábula. História em quadrinhos. Drama. Ficção. Travalínguas. Jogo Provérbio. *Hashtag*. Monólogo.	**GÊNEROS CRIATIVOS**: Gêneros híbridos. Poesia. Jogo. Slogan. Jingle.	**GÊNEROS CRIATIVOS**: Paródia. Letras de música. Não-ficção. Crônica. Tirinha. Documentário. Peça de teatro. Livro.
ASPECTOA LÉXICO-GRAMATICAIS (ÊNFASE): - Tempos verbais (presente e passado simples, presente e passado contínuo, gerúndio, infinitivo);	**ASPECTO LÉXICO-GRAMATICAIS (ÊNFASE)**: - Tempos verbais (imperativo, presente perfeito, futuro); - Verbos modais;	**LÉXICO-GRAMATICAIS (ÊNFASE)**: - Tempos verbais (condicional) - Voz passiva; - Discurso direto e indireto;

- Pronomes (sujeito, possessivo, objeto, relativo, reflexivo); - Adjetivos; - Numerais cardinais e ordinais; - Ordem de palavras; - Plural; - Sufixos e prefixos - *WH-questions*; - Marcadores do discurso (adição, contraste, sequência de eventos, tempo etc.).	- Adjetivos (graus comparativo, superlativo e de igualdade); - Advérbios; - *Tag questions*; - Marcadores do discurso (sequência, comparação, exemplificação etc.).	- Marcadores do discurso (consequência/resultado, ênfase, causa, resumo, condição etc.); - Vocabulário usado no mundo corporativo.
TEMAS TRANSVERSAIS (ÊNFASE): Saúde. Orientação Sexual. Diversidade. Igualdade. Valores. Temas Locais.	**TEMAS TRANSVERSAIS (ÊNFASE)**: Meio Ambiente. Pluralidade Cultural. Cidadania. Justiça social. Conflitos. Diferenças Regionais/Nacionais. Temas Locais.	**TEMAS TRANSVERSAIS (ÊNFASE)**: Ética. Trabalho e Consumo. Sustentabilidade. Dependência /Interdependência. Patrimônio Cultural. Temas Locais.
III– METODOLOGIA DE ENSINO	**III– METODOLOGIA DE ENSINO**	**III– METODOLOGIA DE ENSINO**
- ensino/aprendizagem centrado no aluno; - tarefas colaborativas (em pares e em grupo); - avaliação formativa (*feedback*, edição em pares, reescrita, autoavaliação *etc*.); - avaliação diagnóstica e somativa; - apresentação oral (individual, em pares e em grupo); - seminário; - exercícios facilitadores diversos.	- ensino/aprendizagem centrada no aluno; - tarefas colaborativas (em pares e em grupo); - avaliação formativa (*feedback*, edição em pares, reescrita, autoavaliação etc.); - avaliação diagnóstica e somativa; - apresentação oral (individual, em pares e em grupo); - seminário; - exercícios facilitadores diversos.	- ensino/aprendizagem centrada no aluno; - tarefas colaborativas (em pares e em grupo); - avaliação formativa (*feedback*, edição em pares, reescrita, autoavaliação etc.); - avaliação diagnóstica e somativa; - apresentação oral (individual, em pares e em grupo); - seminário; - exercícios facilitadores diversos.

Anexo P - Plano de ensino vigente para o 1º ano dos cursos técnicos integrados diurnos de nível médio do CEFET-MG

DISCIPLINA: Língua Inglesa 1	
Carga Horária Semanal: 02 horas/aula	**Total:** 80 horas/aula
Série: 1ª	**Pré-requisitos:** Sem pré-requisitos
Caráter: Teórico/Prático	
Permite dependência: ( ) Sim (X) Não	
PLANO DE ENSINO	
Ementa: Reconhecimento e expressão de **identidades** nas mais variadas práticas sociais. Gêneros textuais **Perfil Pessoal, Roteiro Turístico Oral, Relato de Experiência e Apresentação Oral.** Tipos textuais **descrição** e **narração**.	
Objetivos: Ao longo do 1º ano, espera-se que os alunos: . reconheçam as características e produzam os gêneros textuais **Perfil Pessoal, Roteiro Turístico Oral, Relato de Experiência e Apresentação Oral.** . interajam autônoma e criticamente por meio do uso de textos em práticas sociais diversas, participando ativa e colaborativamente na construção do conhecimento; . recebam e produzam textos multimodais, orais e escritos, na língua alvo de diversos gêneros textuais; . desenvolvam a léxico-gramática da língua adicional: pronúncia, relações entre os recursos linguísticos e não linguísticos, processos de coerência e coesão na composição multimodal de gêneros discursivos variados e dos **tipos textuais descritivos** e **narrativos**; . assumam seu papel de agente da própria aprendizagem, expressando sua **identidade** e suas experiências de vida, criatividade, sentimentos, aspirações, motivações etc. no convívio com a **diversidade** em **diferentes contextos**; . aprimorem sua capacidade para trabalho em equipe.	

Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 – Perfil Pessoal

1.1. Análise de textos de tipo **descritivo** do gênero norteador ***Personal Profile***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.

1.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Forms***, ***Family Tree***, ***Picture Caption***, ***Horoscope***, ***Social Media Profiles***, ***Biography***, ***Autobiography***, ***Diary (personal, travel)*** *etc*., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.

1.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias, relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Saúde.
Orientação Sexual. Diversidade. Igualdade. Valores. Temas Locais.

1.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 2 – Roteiro Turístico Oral

2.1. Análise de textos de tipo **descritivo** do gênero norteador ***Oral Tour Guide***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.

2.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Video Guide***, ***Lists* (*shopping, routine*)**, ***Schedule***, ***Menu***, ***Label***, ***Signs***, ***Map*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.

2.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias, relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Saúde.
Orientação Sexual. Diversidade. Igualdade. Valores. Temas Locais.

2.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 3 – Relato de Experiência

3.1. Análise de textos de tipo **narrativo** do gênero norteador ***Experience Report***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.

3.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Testimonial***, ***Blooper Report*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.

3.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias, relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Saúde.
Orientação Sexual. Diversidade. Igualdade. Valores. Temas Locais.

3.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 4 – Apresentação Oral

4.1. Análise de textos de tipo **narrativo** do gênero norteador ***Oral Presentation***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.

4.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Slide Presentation***, ***Title***, ***Subtitles***, ***Outline***, ***Conceptual Map***, ***Illustration***, ***Graphs***, ***Tables***, ***Charts*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.

4.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Saúde.
Orientação Sexual. Diversidade. Igualdade. Valores. Temas Locais.

4.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

Metodologia de Ensino:

Trabalho baseado na produção processual de gêneros textuais, principalmente orais, com a percepção crítica da constituição da língua em uso e como prática social.

A metodologia se estrutura na forma de oficinas ou laboratórios de línguas em que os estudantes experimentam a língua adicional em contextos significativos, bem como refletem sobre seu funcionamento. Com vistas ao desenvolvimento da autonomia e do senso de trabalho em equipe, as tarefas de ensino/aprendizagem são centradas no estudante e voltadas para uma participação ativa e protagonista.

Nesse sentido, a operacionalização deste Programa prevê:

. a utilização de textos autênticos em mídias variadas;
. a realização de tarefas individuais e colaborativas;
. a recepção e produção crítica de textos orais e escritos;
. a exploração da multimodalidade nos textos;
. a exposição dialogada;
. o uso do *feedback* como avaliação formativa por excelência, apoiado pela edição em pares, reescrita, autoavaliação;
. a avaliação diagnóstica e somativa quando necessárias; - a apresentação oral (individual, em pares e em grupo); - o uso de exercícios facilitadores diversos.

Bibliografia Básica:

Material próprio elaborado pela Coordenação de Línguas Estrangeiras.

Bibliografia Complementar:

CLARKE, S. *Macmillan English Grammar in Context* – Essential with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

CLARKE, S. *Macmillan English Grammar in Context* – Intermediate with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

CLARKE, S. *Macmillan English Grammar in Context* – Advanced with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês: português-inglês, inglês-português. Oxford: Oxford University Press, 2013.

KERNEMAN, L. *Password English Dictionary for Speakers of Portuguese*. Campinas: Editora Martins Fontes, 2010.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. *English vocabulary in use - elementary: vocabulary reference and practice with answers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

MURPHY, R. *Essential grammar in use: a self-study reference and practice book for elementary students of English (with answers)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

WEAVER, C. Teaching Grammar in the context of writing. *English Journal*, nov. 1996.

Anexo Q - Plano de ensino vigente para o 2º ano dos cursos técnicos integrados diurnos de nível médio do CEFET-MG

DISCIPLINA: Língua Inglesa 2	
Carga Horária Semanal: 02 horas/aula	**Total:** 80 horas/aula
Série: 2ª	**Pré-requisitos:** Língua Inglesa 1
Caráter: Teórico/Prático	
Permite dependência: ( ) Sim (X) Não	
PLANO DE ENSINO	
Ementa: Reconhecimento e expressão de **identidades em sua relação com o mundo** nas mais variadas práticas sociais. Gêneros textuais **Resenha Oral, Notícia, Campanha Publicitária e Tutorial em Vídeo**. Tipos textuais **exposição** e **injunção**.	
Objetivos: Ao longo do 2º ano, espera-se que os alunos: . reconheçam as características e produzir os gêneros textuais **Resenha Oral, Notícia, Campanha Publicitária e Tutorial em Vídeo**. . interajam autônoma e criticamente por meio do uso de textos em práticas sociais diversas, participando ativa e colaborativamente na construção do conhecimento; . recebam e produzam textos multimodais, orais e escritos, na língua alvo de diversos gêneros textuais; . usem a língua adicional para exercer a **cidadania** em diferentes **contextos globais** e **locais**; . desenvolvam a léxico-gramática da língua adicional: pronúncia, relações entre os recursos linguísticos e não-linguísticos, processos de coerência e coesão na composição multimodal de gêneros discursivos variados e dos **tipos textuais expositivos** e **injuntivos**; . assumam seu papel de agente da própria aprendizagem, expressando sua **identidade** na **relação com o outro**; . aprimorem sua capacidade para trabalho em equipe.	
Conteúdo Programático: **UNIDADE 1 – Resenha Oral** 1.1. Análise de textos de tipo **expositivo** do gênero norteador ***Oral Review* (*books, movies, series, apps, businesses*)**, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero. 1.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Summary***, ***Comment***, **Sinopse**, ***book flaps, book cover***, ***Folder***, **Travel Report**, ***Scripts***, ***Podcast*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador. 1.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Cidadania, Justiça Social, Conflitos, Diferenças Regionais/Nacionais, bem como Temas Locais. 1.4. Desenvolvimento dos multiletramentos. **UNIDADE 2 – Notícia**	

2.1. Análise de textos de tipo **expositivo** do gênero norteador ***News Cast***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.
2.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como **Relatos de acontecimentos**, ***Classified Adds***, ***News***, **H*eadlines***, ***Strapline***, ***Lead***, ***Caption***, **Reportagem**, ***Webpage***, ***Podcast*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador. 2.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Cidadania, Justiça Social, Conflitos, Diferenças Regionais/Nacionais, bem como Temas Locais.
2.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 3 – Campanha Publicitária
3.1. Análise de textos de tipo **injuntivo** do gênero norteador ***Marketing Campaign* (*product, service, idea*)**, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.
3.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como **Propaganda**, ***Add***, ***Flyer***, ***Poster***, ***Banner***, ***Survey***, ***Pool***, ***Slogan***, ***Infographic***, ***Jingle***, ***TV or Radio Programs*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.
3.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Cidadania, Justiça Social, Conflitos, Diferenças Regionais/Nacionais, bem como Temas Locais.
3.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 4 – Tutorial em Vídeo
4.1. Análise de textos de tipo **injuntivo** do gênero norteador ***Video Tutorial***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.
4.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Recipe***, ***Instructions***, ***Manual***, ***Rules, Procedures***, ***Diagram***, ***Fluxogram*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.
4.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Cidadania, Justiça Social, Conflitos, Diferenças Regionais/Nacionais, bem como Temas Locais.
4.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

Metodologia de Ensino:

Trabalho baseado na produção processual de gêneros textuais, principalmente orais, com a percepção crítica da constituição da língua em uso e como prática social.

A metodologia se estrutura na forma de oficinas ou laboratórios de línguas em que os estudantes experimentam a língua adicional em contextos significativos, bem como refletem sobre seu funcionamento. Com vistas ao desenvolvimento da autonomia e do senso de trabalho em equipe, as tarefas de ensino/aprendizagem são centradas no estudante e voltadas para uma participação ativa e protagonista.

Nesse sentido, a operacionalização deste Programa prevê:

. a utilização de textos autênticos em mídias variadas;
. a realização de tarefas individuais e colaborativas;
. a recepção e produção crítica de textos orais e escritos;
. a exploração da multimodalidade nos textos;
. a exposição dialogada;

. o uso do *feedback* como avaliação formativa por excelência, apoiado pela edição em pares, reescrita, autoavaliação;

. a avaliação diagnóstica e somativa quando necessárias; - a apresentação oral (individual, em pares e em grupo); - o uso de exercícios facilitadores diversos.

Bibliografia Básica:

Material próprio elaborado pela Coordenação de Línguas Estrangeiras.

Bibliografia Complementar:

CLARKE, S. *Macmillan English Grammar in Context – Essential* with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

CLARKE, S. *Macmillan English Grammar in Context – Intermediate* with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

CLARKE, S. *Macmillan English Grammar in Context – Advanced* with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford: Macmillan, 2012.

MURPHY, R. *English Grammar in use: a self-study reference and practice for intermediate students of English (with answers)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

REDMAN, S. *English vocabulary in use - pre-intermediate and intermediate: vocabulary reference and practice with answers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

SWAN, M; WALTER, C. *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GODOY, S.; GONTOW, C; MARCELINO, M. *English pronunciation for Brazilians*: the sounds of American English. São Paulo: Disal, 2006.

Anexo R - Plano de ensino vigente para o 3º ano dos cursos técnicos integrados diurnos de nível médio do CEFET-MG

DISCIPLINA: Língua Inglesa 3	
Carga Horária Semanal: 02 horas/aula	**Total:** 80 horas/aula
Série: 3ª	**Pré-requisitos:** Língua Inglesa 2
Caráter: Teórico/Prático	
Permite dependência: ( ) Sim (X) Não	
PLANO DE ENSINO	
Ementa: Reconhecimento e expressão de **identidades em sua relação com o mundo do trabalho** nas mais variadas práticas sociais. Gêneros textuais **Entrevista Formal, Debate, Vídeo-Currículo e Palestra**. Tipo textual **argumentação**.	
Objetivos: Ao longo do 3º ano, espera-se que os alunos: - reconheçam as características e produzir os gêneros textuais **Entrevista Formal, Debate, Vídeo-Currículo e Palestra**. - interajam autônoma e criticamente por meio do uso de textos em práticas sociais diversas, participando ativa e colaborativamente na construção do conhecimento; - recebam e produzam textos multimodais, orais e escritos, na língua alvo de diversos gêneros textuais; - usem a língua adicional para exercer a cidadania em diferentes **contextos globais** e **locais**, incluindo os **acadêmicos** e **profissionais**; - desenvolvam a léxico-gramática da língua adicional: pronúncia, relações entre os recursos linguísticos e não-linguísticos, processos de coerência e coesão na composição multimodal de gêneros discursivos variados e do **tipo textual argumentativo**; - assumam seu papel de agente da própria aprendizagem, expressando sua **identidade** na **relação com os mais variados aspectos da vida profissional** e **acadêmica**; - aprimorem sua capacidade para trabalho em equipe.	

Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 – Entrevista Formal
1.1. Análise de textos de tipo **argumentativo** do gênero norteador ***Interview* (*job, internship, exchange*)**, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.
1.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Questionnaire***, ***Biodata***, ***Planning*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.
1.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Ética, Trabalho e Consumo, Sustentabilidade, Dependência/Interdependência, Patrimônio Cultural, bem como Temas Locais.
1.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 2 – Debate
2.1. Análise de textos de tipo **argumentativo** do gênero norteador ***Debate***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.
2.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Factual Sheet***, ***Opening Speech***, ***Rebuttal***, ***Closing Speech***, ***Questioning*** *etc*., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.
2.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Ética, Trabalho e Consumo, Sustentabilidade, Dependência/Interdependência, Patrimônio Cultural, bem como Temas Locais.
2.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 3 – Vídeo-Currículo
3.1. Análise de textos de tipo **argumentativo** do gênero norteador ***Video CV***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.
3.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Intention Letter***, ***Formal e-mail***, ***Business Card***, ***Resume*** *etc*., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.
3.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Ética, Trabalho e Consumo, Sustentabilidade, Dependência/Interdependência, Patrimônio Cultural, bem como Temas Locais.
3.4. Desenvolvimento dos multiletramentos.

UNIDADE 4 – Palestra
4.1. Análise de textos de tipo **argumentativo** do gênero norteador ***Talk***, com o objetivo de reconhecer suas características genéricas típicas a fim de favorecer o desenvolvimento de tarefas focadas na modalidade oral do gênero.
4.2. Estudo e produção de gêneros facilitadores, tais como ***Lecture***, ***Essay***, ***Seminar***, ***Article***, ***Discussion Forum*** etc., com o intuito de fundamentar o desenvolvimento do gênero norteador.
4.3. Discussão de textos orais e escritos variados em múltiplas mídias relacionados a temáticas significativas e contemporâneas, com ênfase nos Temas Transversais: Ética, Trabalho e Consumo, Sustentabilidade, Dependência/Interdependência, Patrimônio Cultural, bem como Temas Locais.

Metodologia de Ensino:

Trabalho baseado na produção processual de gêneros textuais, principalmente orais, com a percepção crítica da constituição da língua em uso e como prática social.

A metodologia se estrutura na forma de oficinas ou laboratórios de línguas em que os estudantes experimentam a língua adicional em contextos significativos, bem como refletem sobre seu funcionamento. Com vistas ao desenvolvimento da autonomia e do senso de trabalho em equipe, as

tarefas de ensino/aprendizagem são centradas no estudante e voltadas para uma participação ativa e protagonista.

Nesse sentido, a operacionalização deste Programa prevê:

- a utilização de textos autênticos em mídias variadas;
- a realização de tarefas individuais e colaborativas;
- a recepção e produção crítica de textos orais e escritos;
- a exploração da multimodalidade nos textos;
- a exposição dialogada;
- o uso do *feedback* como avaliação formativa por excelência, apoiado pela edição em pares, reescrita, autoavaliação;
- a avaliação diagnóstica e somativa quando necessárias; - a apresentação oral (individual, em pares e em grupo); - o uso de exercícios facilitadores diversos.

Bibliografia Básica:

Material próprio elaborado pela Coordenação de Línguas Estrangeiras.

Bibliografia Complementar:

CLARKE, S. Macmillan English Grammar in Context – Essential with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

CLARKE, S. Macmillan English Grammar in Context – Intermediate with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

CLARKE, S. Macmillan English Grammar in Context – Advanced with Key. Oxford: Macmillan, 2008.

HEWINGS, M. *Advanced grammar in use*: a self-study reference and practice book for advanced learners of English (with answers). Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 2015.Digite a equação aqui.

Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners. Reino Unido: Pearson Education ESL, 2015.

MCCARTHEY, M.; O'DELL, F. *English Vocabulary in use - advanced: vocabulary reference and practice with answers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

MCCARTHEY, M.; O'DELL, F. *English Vocabulary in use - upper-intermediate: vocabulary reference and practice with answers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SWAN, M. *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

VINCE, M. *Advanced language practice with key: English grammar and vocabulary*. Oxford: Macmillan, 2003.