



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – LETRAS

**Avaliação de tarefa oral em língua adicional:**  
uma proposta de tarefa e critérios de avaliação em uma escola particular

**Guilherme Guerra Meira**

Porto Alegre  
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – LETRAS

**Avaliação de tarefa oral em língua adicional:**  
uma proposta de tarefa e critérios de avaliação em uma escola particular

**Guilherme Guerra Meira**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras - língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, língua inglesa e literaturas de língua inglesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Roquete Schoffen

Porto Alegre  
2020

## RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar uma proposta de grade de avaliação para tarefas orais de língua adicional desenvolvidas para escola particular de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A motivação para o estudo tem origem na necessidade de refletir sobre critérios de avaliação em tarefas de produção oral, padronizando a avaliação oral entre os professores de língua adicional e dando *feedback* aos alunos após o momento de avaliação de tarefas. A partir do apanhado teórico, pensa-se na grade de avaliação e seus critérios, que são: Adequação ao Gênero, Adequação Lexical, Adequação Gramatical, Fluência e Pronúncia. Os resultados evidenciam o efeito retroativo que os critérios da grade de avaliação oral trazem para a produção de tarefas e como instrumento de *feedback* para o aluno.

**Palavras-chave:** Avaliação oral; Língua adicional; Critérios de avaliação; Avaliação formativa; Efeito retroativo.

## **ABSTRACT**

This paper consists of presenting an assessment rubric for oral tasks of additional language developed for a private high school in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The motivation for the study comes from the need to reflect on assessment criteria in oral production tasks, standardizing the oral assessment among teachers of additional language and giving feedback to students after the assessing the assignments. Based on the theoretical background, we think about the assessment rubric and its criteria, which are: Genre Adequacy, Lexical Adequacy, Grammatical Adequacy, Fluency and Pronunciation. The results show the washback effect that the criteria of the oral assessment rubric bring to the production of tasks and as a feedback tool for the student.

**Keywords:** Oral assessment; Additional language; Assessment criteria; Formative assessment; Washback effect.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 EDUCAÇÃO, ENSINO E AVALIAÇÃO	8
2.1 Contextualização, ensino e aprendizagem	8
2.2 Sala de aula de uma escola particular	10
2.3 Gêneros orais e avaliação	13
2.4 Conceitos importantes para uma ferramenta de avaliação	15
2.5 Contextualizando a avaliação em ambiente escolar	18
3 TAREFA DE AVALIAÇÃO ORAL FORMATIVA E SEUS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	20
3.1 Desenvolvendo a tarefa	20
3.2 Critérios de avaliação	28
3.3 Feedback	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
5 REFERÊNCIAS	38
6 ANEXOS	41

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de grade de avaliação para uma tarefa de produção oral em língua adicional utilizada em uma turma de 8º ano de uma escola privada de Ensino Fundamental e Médio situada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escolha desse tema se justifica a partir das minhas experiências em sala de aula e dificuldade em avaliar tarefas orais de língua adicional. Neste trabalho, usarei o conceito de “língua adicional” que Schlatter e Garcez (2009) usam nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul ao entenderem que as línguas ensinadas no contexto curricular fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea e são úteis para a sociedade. Acredito que os alunos da escola particular onde a grade de avaliação será implementada utilizam ou necessitam utilizar a língua inglesa em atividades cotidianas, estabelecendo então a necessidade de optarmos por “língua adicional”, e não “língua estrangeira”.

Em escolas particulares, tarefas orais tendem a ser repetitivas e, muitas vezes, pretexto para revisão de pontos gramaticais e verificação da pronúncia correta, além de não serem pensadas para situações reais de uso da língua. Partindo dessa realidade, os professores de língua adicional necessitam, após uma avaliação oral, atribuir notas, muitas vezes sem a existência de critérios claros ou de uma grade de avaliação como base. Nessa situação, a inexistência de uma grade avaliativa pode dificultar o processo de avaliação, pois a) os professores utilizam diferentes critérios na hora de avaliar; b) o aluno não recebe o devido retorno após a avaliação; c) não há possibilidade de aprendizado com os erros cometidos na avaliação, exatamente porque não é dada uma devolução clara. Enxergando a necessidade de desenvolvimento de critérios de avaliação para tarefas de produção oral que sejam convergentes entre os professores do curso, e na tentativa de avaliar não apenas a produção

oral dos alunos, mas também a eficácia das tarefas e/ou projetos trabalhados em sala de aula, e buscando uma avaliação oral que não caia no senso comum da contagem de inadequações feitas pelos alunos, decidi elaborar essa ferramenta avaliativa para uma tarefa específica.

Este trabalho de conclusão estrutura-se em 4 capítulos. De forma a orientar a análise, inicia-se o trabalho por meio da revisão bibliográfica. No Capítulo 2, recupera-se, ainda que brevemente, os conceitos de educação, ensino, aprendizagem, linguagem e ensino de língua adicional. Em sequência, pensando no contexto de tarefas de produção oral, apresenta-se conceitos relevantes para entendermos a abordagem comunicativa. Na sequência do capítulo, conceitos pertinentes para a discussão sobre avaliação, tipos de avaliação e avaliação oral são apresentados. No capítulo 3, é apresentada uma proposta de tarefa de produção oral, as escolhas dos critérios de avaliação e suas especificidades. Finalizo, no Capítulo 4, tecendo considerações gerais sobre o emprego da grade de avaliação de produção oral em contexto de uma escola particular.

## **2 EDUCAÇÃO, ENSINO E AVALIAÇÃO**

### **2.1 Contextualização, ensino e aprendizagem**

Muito já se discutiu sobre a definição de educação e, no decorrer da história humana e suas diferentes concepções de sociedade, conceitos diversos foram atribuídos pelos mais variados educadores e mais divergentes filósofos. Para Paulo Freire (2014), a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se na compreensão de homens como seres vazios, a quem o mundo “encha” de conteúdo. Assim, a educação representa um sistema idealizado, em que se forma o indivíduo para o respeito à dignidade e à liberdade, em compreensão dos direitos e deveres humanos. Na realidade brasileira, fala-se em uma educação para a cidadania, como consta na definição inserida na Lei:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Dessa forma, todo projeto educacional é um projeto de sociedade. Ao encararmos cidadania como pertencimento, o cidadão se compõe para o mundo, e a educação visa abarcar a todos. A partir disso, o entendimento de que o uso da linguagem é para ação no mundo se faz essencial. (SIMÕES, 2012). Levando em consideração as diretrizes estaduais (RS, 2009) de ensino de língua materna e de língua adicional, bem como as propostas para o ensino de



línguas na escola feitas por Schlatter e Garcez (2012), o ensino de língua materna e de língua adicional deve ser embasado em um trabalho com temas relevantes para os alunos. No ensino de língua adicional, segundo Schlatter e Garcez (2012), é necessário o uso de gêneros do discurso na sala de aula, para que existam oportunidades para o aluno envolver-se em práticas sociais que sejam relevantes para ele, através do uso da língua.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. O tratamento dado ao componente curricular pela BNCC, portanto, prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca. Segundo a BNCC (2018), a língua inglesa é utilizada entre falantes plurais, portanto deve-se ensinar e avaliar língua inglesa conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes que usam o inglês como língua de comunicação.

Segundo a BNCC (2018), a disciplina de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais (6º a 9º ano) está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Nas unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a serem enfatizados em cada ano de escolaridade, servindo de referência para a construção dos planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado.

A BNCC, ainda, define competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina. Para Língua Inglesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental letivo, há competências específicas a serem trabalhadas (Anexo 1) e habilidades próprias de cada ano letivo.

Por fim, Britto (2007) apresenta o conceito de letramento como “conjunto de habilidades que o uso da leitura e escrita necessita”, pensando nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. O autor ressalta que língua, escrita e falada, é marca de identidade e condição de pensamento, ou seja, ela traduz a forma como o sujeito se relaciona com o mundo. O papel do professor na sala de aula é incentivar essa descoberta da identidade no aluno. Segundo Barbosa (2004), é necessário explorar a identidade dos alunos, pois permite uma aprendizagem por meio da participação ativa dos estudantes. Ao despertar em sala de aula o protagonismo do aluno, desenvolvemos sua autoria e descentralizamos o papel do professor como o foco na sala de aula. É necessário, portanto, segundo Schlatter e Garcez (2012), tomar como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos temas a serem tratados e possibilitando ao aluno a oportunidade de reagir aos textos. É primordial proporcionar práticas de letramento através de diferentes gêneros textuais, perante os quais os alunos terão de se posicionar e ter a própria produção, tornando-os capazes de consumir, produzir e reconhecer diversos textos, levando à sala de aula a discussão de temas que abrangem questões sociais, estimulando o senso crítico do aluno. Ou seja, possibilitar aos alunos a libertação da opressão social através do diálogo e da imensidão de leituras de textos e de mundo, fazendo com que eles se sintam detentores de experiências consideráveis e pertinentes e de um discurso que tem grande poder de transformação social.

## **2.2 Sala de aula de uma escola particular**

Para entendermos como podemos pensar em uma tarefa e seus critérios de avaliação, primeiro precisamos entender como funciona a sala de aula da escola onde trabalho. A maioria dos alunos da escola, por ser de ensino privado, tem acesso à internet e a diferentes tecnologias, tanto na escola quanto em casa, facilitando a produção de tarefas remotas e assíncronas.

Essencialmente, a sala de aula de língua adicional – presencial ou remota - deve ser uma sala de aula comunicativa, o que implica afirmar que a disciplina adota, por iniciativa dos professores da área de linguagens, uma *abordagem comunicativa* (AC). Entende-se *abordagem* como um termo abrangente que “engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos.” (LEFFA, 1988, p.98).

Pensando no papel desse professor e em seu comportamento em sala de aula, faz-se necessário esclarecer o que significa ser comunicativo. De acordo com Almeida Filho, ser comunicativo significa

uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2002, p.42).

Os pressupostos teóricos que constituem a AC, desenvolvida por linguistas e educadores, emergiram a partir da necessidade de uma alternativa ao ensino estruturalista de língua que se fazia até então. Um exemplo desse tipo de ensino é a abordagem audiolingual, que

considerava "língua" como um sistema de elementos (fonemas, morfemas, sintagmas, frases) estruturados linearmente, que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. A ênfase estava na oralidade, portanto, os alunos aprendiam ouvindo e falando, e só mais tarde, lendo e escrevendo. Erros eram evitados a qualquer custo, e as estruturas básicas da língua eram apresentadas uma a uma e praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição, denominados drills. (BRESSAN, 2002, p.16).

A base da abordagem comunicativa se constituiu a partir do modelo proposto por Canale e Swain (1980), que apresentava quatro componentes que surgiram da necessidade de elaboração de programas comunicativos de ensino de línguas. São eles: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Por **competência gramatical** entende-se o conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia, formação de palavras e estrutura das sentenças. A **competência sociolinguística** diz respeito ao contexto social em que a comunicação ocorre e aos fatores que contribuem para a atitude do falante. À habilidade do falante de adequar sua interação ao contexto de enunciação chama-se **competência discursiva**, que engloba as competências linguística e textual, trazendo uma coerência entre forma e conteúdo das ideias expressas pelo usuário da língua. Por fim, tem-se a **competência estratégica** que, como seu nome já informa, compreende o

uso de estratégias verbais ou não-verbais que compensa lacunas na comunicação entre usuários da língua.

Anteriores a isso, mas ainda pertinente para este apanhado teórico, são os sistemas simbólicos, entendidos por Vygostky (2001) como signos compartilhados por grupos culturais, formas de perceber e organizar o real, que se traduzem em filtros através dos quais o homem vê e opera sobre o mundo. Desses, a linguagem é o sistema básico comum a todos os grupos humanos e o desenvolvimento da mesma ocupa lugar central na obra de Vygotsky (2001), pois a linguagem é constantemente transformada pelo grupo e o contexto social em que está inserida, e essas modificações sociais geram transformações nos processos mentais, já que o indivíduo deve adaptar novos significados às palavras.

Em termos gerais, a interação social exerce profundo impacto sobre como e o que pensamos, e o contexto social torna-se essencial para o desenvolvimento dos processos mentais e o aprendizado. Sabe-se que, na obra de Vygotsky (2001), o desenvolvimento se dá partir do aprendizado e que o aprendizado é social. Pode-se concluir então que a primeira função da linguagem é a comunicação e que, dentro da abordagem comunicativa, a língua age como um instrumento de comunicação.

Segundo Brown (2004)<sup>1</sup>, para a abordagem comunicativa, é o ato comunicativo a unidade básica da língua e não a frase em si. Ou seja, a função se sobrepõe à forma. O que inspira o planejamento de cada aula e a elaboração de material didático são as situações de uso da língua e o significado de aprendizado delas. Assim, ser competente na língua está diretamente relacionado com o objetivo e não com o acúmulo de conhecimento gramatical, em forma de memorização.

Assim, a abordagem comunicativa coopera com um ensino-aprendizado de línguas mais humano e centrado nos interesses do aprendiz. Cabe ao professor manter o processo de aprendizagem como uma busca constante de familiarização e construção, para assim obter-se aquisição de habilidades comunicativas por meio de interação humana e situações reais de comunicação. O *Communicative Language Teaching* é considerado uma abordagem comunicativa, e não um método, pois seus princípios podem ser aplicados de diferentes formas. O papel do aluno e do professor não são estanques em sala de aula, mas, ao mesmo tempo em que ambos são investigadores, o professor deve lembrar que, enquanto facilitador

---

<sup>1</sup> As traduções dos originais em inglês são de minha responsabilidade.

da aprendizagem, deve manter uma constante busca por ambientes multiculturais em sala de aula, para que o aluno interaja na língua-alvo.

Vale ressaltar aqui, também, o modelo pedagógico Sociointeracionista, abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (2001) que tem foco na interação e defende que fatores orgânicos e ambientais exercem influência no processo de desenvolvimento dos seres humanos, inclusive em sua formação educacional. Ou seja, o conhecimento é resultado da combinação entre fatores objetivos e subjetivos que fazem parte do cotidiano de cada estudante. A aquisição, entretanto, não se dá de forma passiva, pois o conhecimento é um processo construído pelo próprio ser humano durante toda a sua vida, o que o faz ser o personagem principal no processo ensino-aprendizagem. Todas as atividades e tarefas pensadas pelo professor devem levar esses pressupostos teóricos em consideração.

### **2.3 Gêneros orais e avaliação**

A partir da minha experiência como professor de inglês em escolas particulares e cursos de idiomas que utilizam a abordagem comunicativa, percebi que, em aulas de língua adicional, os gêneros orais aparecem em sala de aula de maneira repetitiva. Pensando em ensino de língua adicional, os gêneros orais muitas vezes estão presentes em práticas muito específicas da sala de aula, como a realização de *role play*, a repetição e a discussão entre professor e alunos sobre o tema da aula. Entretanto, muitas dessas tarefas têm objetivos que se acabam em si mesmos, e raramente são embasadas pela noção de gênero do discurso. Os *role plays* geralmente estão a serviço exclusivo de verificação de uso de ferramentas linguísticas recém ensinadas para os alunos. A repetição é vista por muitos professores como forma de treinar a pronúncia. E a discussão sobre o tema da aula aparece exclusivamente para introduzir um novo aspecto linguístico a ser ensinado; sendo assim, a temática não funciona como um norteador para uma tarefa, e é usada apenas como pretexto para o ensino da gramática.

Isso ocorre pois, muitas vezes, a compreensão de ensino da linguagem oral é vista, por professores e alunos, como a polarização entre “falar certo” e “falar errado”. Entretanto, ao fazer isso, estamos limitando a aprendizagem à correção gramatical, e também não consideramos o propósito da interação e a interlocução, que ficam claros quando temos um plano de aula ou unidade temática embasada na publicação de um produto final, ao trabalharmos com um gênero do discurso.

Considerando o apresentado até aqui, podemos pensar a unidade temática como um plano de ação no qual o planejamento é necessário para se atingir os objetivos traçados (Barbosa, 2004). A partir disso, é possível, então, pensarmos, juntamente aos alunos, o que será necessário para a realização das tarefas e, principalmente, de que maneira será feita a avaliação e quais os seus critérios.

Na perspectiva das metodologias ativas, segundo Bergmann (2016), o aluno é ativo no momento da construção de conhecimento, pois vivencia situações-problema e é o autor do seu processo de aprendizagem. Entretanto, o papel do professor é igualmente importante, pois necessita a) guiar as aulas tendo a cautela de trazer uma temática relevante para a vida dos alunos, b) saber mediar a construção de conhecimento e c) avaliar o progresso do aluno, ao conseguir sistematizar, junto aos estudantes, o que está sendo construído.

Luckesi (2011) diz que um educador que se preocupa com que a prática educacional esteja voltada para a transformação, não avaliará de maneira mecânica. Ao contrário disso, a avaliação necessita ser racionalmente definida, visando à competência de todos para a participação democrática na vida social.

De acordo com Schlatter e Garcez (2012), é importante esclarecer com os alunos quais são os objetivos das tarefas e atividades de aula e pensar nos critérios de avaliação desde o início da unidade, deixando claro – tanto para o professor quanto para os alunos – o que será considerado importante, para chegar-se nos resultados almejados. Segundo os autores, a avaliação será feita com base no interesse dos educandos e no seu envolvimento.

A partir disso, fica claro, então, que, ao refletirmos sobre o papel da avaliação, devemos levar em conta sua função formativa ao analisarmos o desempenho dos alunos. Devem ser observadas e valorizadas nas aulas a evolução de cada um no processo de aprendizagem e o amadurecimento de opiniões. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), a avaliação sempre deve ter como quadro de referência e padrão de qualidade aquilo que foi trabalhado na unidade didática. É importante ressaltar a necessidade de uma avaliação formativa, para que os próprios professores possam perceber como o projeto foi recebido e desenvolvido pelos alunos. Há necessidade de constatar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas nas aulas, pois elas viabilizam a realização do projeto. Será parte da avaliação, portanto, a percepção do aluno para a ligação entre os conteúdos trabalhados nas aulas e sua importância no eixo social. Além disso, percebe-se a relevância de averiguar se o aluno consegue identificar os diferentes gêneros do discurso trabalhados em aula, além de analisá-los criticamente e opinar a respeito das questões sociais e políticas que

os textos e conteúdos irão abordar. Segundo Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade real de uso da língua por determinado falante, expressando a sua posição em certa situação de comunicação discursiva. A posição de cada falante é única e cada enunciado singular. Ou seja, cabe ao professor de língua adicional ajudar os alunos a identificar gêneros e refletir sobre a linguagem adequada para cada prática social. Pensando na oralidade, utilizamos linguagem mais formal ao falarmos com, por exemplo, um médico no consultório do que com um amigo próximo. Essa diferenciação, para o aluno de língua adicional, precisa ser construída em aula, com mediação do professor. Fica claro, então, que não existe um “jeito correto de falar”, mas existe um discurso adequado a partir de cada situação e posição social. Pensando em gêneros orais, Schneuwly (2010) afirma que não há uma separação entre os gêneros orais e os escritos, pois há muitas relações entre eles, e podem, inclusive, muitas vezes serem dependentes um do outro.

Entretanto, como podemos construir um plano de aula, visando gêneros orais – e não apenas repetição - e uma avaliação formativa em uma escola privada?

## **2.4 Conceitos importantes para uma ferramenta de avaliação**

Para respondermos esse questionamento, é importante, antes de contextualizar, retomar os conceitos de avaliação formativa e somativa.

Brown (2004) define avaliação somativa como uma tentativa de identificar e medir a aprendizagem do aluno e, tipicamente, ocorre no final de uma unidade ou curso. A prática da avaliação somativa já está consolidada no sistema educacional brasileiro, muitas vezes no formato de provas e testes. Na maioria das vezes, por ser utilizada em fechamento de unidades, não ajuda o aluno a entender o que precisa melhorar e como fazê-lo e, ao mesmo tempo, não ajuda o professor a recalcular seu planejamento para aprimorar o progresso dos alunos no futuro.

Já o conceito de avaliação formativa, de acordo com Black e William (1988), não tem uma definição única e amplamente aceita, portanto, podemos considerar todas as atividades propostas pelo professor e realizadas pelos alunos, que possam fornecer informações a serem usadas com devolutiva (*feedback*) para as práticas dos alunos e também o planejamento do professor, como avaliação formativa. Brown (2004) descreve que, para a avaliação formativa ser efetiva, o professor deve dar devolutiva efetiva aos alunos, sempre refletindo como a aprendizagem pode ser continuada e expandida.

Se considerarmos que os professores devem sempre avaliar seus alunos para ajudá-los no processo de desenvolver suas habilidades e competências, como prevê a BNCC (2018), podemos afirmar que a maioria das nossas avaliações de sala de aula deveriam ser formativas.

Dentro da área de ensino, existem diferentes tipos de avaliação. Já definimos avaliação formativa e somativa acima e, para fins de relevância, iremos definir outros dois: avaliação de desempenho e prova de proficiência. Omaggio (1986) define avaliação de desempenho como aquela que mede a aquisição de conteúdos específicos trabalhados em sala de aula durante um determinado período de tempo. Sendo assim, uma avaliação de desempenho nunca irá exigir conteúdos que não foram trabalhados previamente.

Em contrapartida, Omaggio (1986) define como prova de proficiência aquela que mede a competência geral de um usuário de língua. Ela afirma que não é possível um aluno se preparar para uma prova de proficiência como este se prepararia para uma avaliação de desempenho, já que, em uma prova de proficiência, as tarefas e elementos apresentados não ficam limitados a um material específico. Scaramucci (2000) afirma que existe uma abrangência do significado do termo “proficiência”, pois o uso da palavra no senso comum geralmente remete a algo similar a “fluência”, que, por sua vez, de acordo com Teixeira da Silva (2000), significa coerência de ideias e organização de pensamento ao usar a língua adicional, e não necessariamente ter “pronúncia correta” ou não cometer inadequações gramaticais. Scaramucci (2000) também aponta essa diferença ao ressaltar que o senso comum não distorceu apenas o conceito de “proficiência”, mas também o entendimento das pessoas sobre o aprendizado de língua adicional, ao colocar o falante nativo como objetivo a ser alcançado pelos estudantes.

As avaliações formativas que compõem parte da nota dos alunos na escola particular em que leciono são, essencialmente, avaliações de desempenho, pois exigem do aluno apenas os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula e devem proporcionar ao aluno, segundo Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen, (2005) tarefas semelhantes a situações reais de mundo.

Brown (2004), ainda, explica que uma avaliação analítica analisa critérios separadamente atribuindo valor para cada um deles, diferentemente da avaliação holística, que é uma avaliação da produção total do aluno, uma visão geral do que foi produzido pelo estudante – seja em uma avaliação escrita ou oral. Dessa forma, uma avaliação analítica da aprendizagem em sala de aula pode ser muito útil, pois permite ao aluno compreender e melhorar seus pontos em desenvolvimento, ao mesmo tempo que “capitalizar” nos seus pontos fortes.



Lembrando que o momento de avaliação é também uma situação de vida real – e é, portanto, o uso da linguagem como ação social - podemos propor parâmetros de avaliação que possam vir a ser mais válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo. Torna-se necessária, portanto, a compreensão do conceito de efeito retroativo na avaliação.

Brown (2004) explica que o efeito retroativo são as consequências e efeitos de uma avaliação no processo de ensino e aprendizagem. É visível o impacto de avaliações de alta relevância, como provas de proficiência e vestibulares, na educação. No ambiente escolar, avaliações de desempenho mais holísticas tendem a ser menos utilizadas, e acaba-se deixando de lado muito da produção do aluno, focando apenas no número e não no processo de aprendizagem e em oportunizar diferentes momentos de devolutiva. Entretanto, o efeito retroativo na educação básica pode ser muito positivo se a avaliação preparada pelo professor for convergente com o que será futuramente cobrado em provas como o ENEM, ou seja, as competências e habilidades apresentadas na BNCC (2018), mesmo que a avaliação não seja em formato de teste, como acontece na maioria dos vestibulares.

É importante, portanto, discutirmos os conceitos de validade e confiabilidade em avaliação de linguagem oral. De acordo com Luoma (2005) e McNamara e Roever (2006, *apud* Niderauer, 2014) validar um instrumento de avaliação implica: justificar o construto do exame; buscar evidências de que os conteúdos cobrados, os propósitos e os critérios de avaliação do exame estão de acordo com esse construto; considerar o impacto do exame no examinando e naqueles que usam as grades de avaliação e contemplar as implicações sociais e políticas desse exame. O conceito de validade é dependente da confiabilidade, uma vez que, segundo Scaramucci (2011), a confiabilidade refere-se à consistência dos escores de avaliação. Inferências baseadas em resultados de testes com confiabilidade pequena ou zero terão pouco valor, porque as pontuações são resultadas de medição com erro muito alto.

Brown (2004) conceitua uma avaliação como válida se ela avalia, de fato, o que deve avaliar, ou seja, se as inferências feitas a partir do resultado de uma avaliação são apropriadas, significativas e relevantes em termos do propósito da avaliação – a devolutiva ao aluno. Brown (2004) explica, também, que uma avaliação confiável é consistente e segura. Por exemplo, essa avaliação deve gerar resultados similares quando conduzida em situações distintas. Espera-se que testes de alta relevância, como provas de proficiência e vestibulares para ingressar em universidades, sejam muito mais confiáveis que uma avaliação escolar. Avaliações orais mais subjetivas, como uma entrevista, serão consideradas menos confiáveis, pois há vários fatores que podem influenciar no resultado, como a data de aplicação e a saúde

física e mental do aluno. Hughes (2003) diz que quanto mais objetiva, possivelmente, mais confiável a avaliação se tornará. Para tornar uma avaliação subjetiva mais confiável e, portanto, mais válida, devemos ter instruções claras e explícitas, além de termos tarefas que possibilitem o maior número possível de amostras de produção dos alunos. Além disso, oportunizar atividades que familiarizem os alunos com o formato da avaliação e apresentar critérios claros e explícitos são ações imprescindíveis por parte do professor. A partir do conceito de confiabilidade, justifica-se a importância da produção de uma grade de avaliação. Afinal, ao termos critérios claros, tornamos a avaliação oral feita em sala de aula mais confiável, mesmo que subjetiva, como qualquer avaliação.

Assim, podemos, enfim, contextualizar avaliação na escola onde trabalho e refletir sobre os critérios de avaliação em uma tarefa de produção oral.

## **2.5 Contextualizando a avaliação em ambiente escolar**

Para continuarmos essa discussão, é importante contextualizar como são feitas as avaliações nos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola particular onde trabalho. Os alunos realizam duas avaliações escritas ao longo de cada trimestre: *midterm* e *final term*. O *midterm* compreende as primeiras três unidades didáticas previstas para o trimestre, e o *final term*, as últimas duas. Em ambas as provas, o que é avaliado é o conhecimento do aluno a respeito do que foi trabalhado em sala de aula naquele período. Essas avaliações em formato de teste são quantitativas e conteudistas, contendo questões objetivas, e compõem 6,0 pontos (de 10,0) da nota final de cada trimestre. Os 4,0 pontos restantes são divididos em avaliações formativas pensadas pelo professor. Nas avaliações formativas, o professor de língua adicional deve, também, avaliar a produção oral dos alunos. A média escolar é de 6,0 pontos.

É importante lembrar que, por estar dentro dos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, essas avaliações trazem *role plays* como uma tentativa de trazer os conteúdos de forma contextualizada, entretanto, acabam sendo pretexto para a verificação dos pontos gramaticais. Os professores necessitam, após a avaliação oral, que geralmente ocorre em duplas, atribuir uma nota de 0 (zero) a 20 (vinte) pontos, sem a existência de uma grade de avaliação ou algum tipo de feedback construtivo para o aluno, além da nota final.

A inexistência de uma grade avaliativa propicia uma incoerência nos resultados das avaliações feitas pelos alunos, trimestre após trimestre. Além de diferentes professores poderem utilizar diferentes critérios na hora de avaliar, o estudante acaba por não receber o

devido retorno após a avaliação. E, se não há possibilidade de aprendizado com os erros cometidos na avaliação, a função da tarefa avaliativa se perde, muito menos pode ser considerada formativa. Por fim, se cada professor fica livre para estabelecer seus critérios no momento de avaliação e não há um *feedback* formal e apropriado, o aluno pode não entender sua nota final, muito menos ter as ferramentas necessárias para entender como melhorar sua produção oral. Uma devolutiva que apresente ao aluno critérios claros é essencial para que ele entenda avaliação para além de uma contagem de erros gramaticais.

### **3 TAREFA DE AVALIAÇÃO ORAL FORMATIVA E SEUS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

#### **3.1 Desenvolvendo a tarefa**

É comum encontrarmos em sala de aula professores com planejamento e material elaborados há muito tempo, e presenciarmos a reprodução de uma aula que não reconhece o aluno como sujeito, desmerecendo o conhecimento prévio do aluno e ignorando sua visão de mundo. Segundo Schlatter e Garcez (2012), uma unidade didática é sempre organizada por temáticas e gêneros do discurso relevantes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos e orienta as atividades realizadas em sala de aula, pois conta com um objetivo claro – uma produção final conjunta que conta com a) propósitos definidos e b) publicação como intuito de atingir determinados interlocutores. Para definirem-se os critérios de avaliação e se a execução da tarefa foi ou não satisfatória é essencial ter estabelecido, junto aos alunos, os objetivos da tarefa.

Cabe aqui se fazer uma proposta de tarefa (Figuras 1 a 7). A partir das funções comunicativas que são abordadas durante o trimestre, uma possibilidade de tarefa é trabalhar gêneros do discurso atuais e que vão ao encontro do uso de tecnologia. Entre diversos gêneros possíveis, como posts em redes sociais, mensagens de Whatsapp, podcasts e audiolivros, o gênero que será apresentado aos alunos é o audiolivro. Para fins de relevância, entraremos em detalhes especificamente sobre a tarefa oral.

Na unidade didática do 1º trimestre da área de Linguagens do 8º ano do EF Anos Finais, estava previsto (pelos gêneros discursivos trabalhados como leituras obrigatórias) o trabalho com textos literários não-ficcionais, como as biografias e autobiografias. Os alunos tiveram

acesso à leitura “Becoming Jane Austen”, de Jon Spence, e ao filme “Becoming Jane” e tiveram a oportunidade de refletir sobre a estrutura e as características de biografias e adaptações. O material didático utilizado na disciplina de língua inglesa abordava, no quesito gramatical, as diferentes formas de uso do *futuro* na língua adicional (Anexo 2).

No início do 1º trimestre, refletimos e conversamos sobre a história e o impacto da literatura inglesa até os dias de hoje, conversando sobre Jane Austen, suas principais obras e suas múltiplas adaptações em filmes, canais de Youtube, fanfics e paródias.

Devido à pandemia do COVID-19, em 2020, à medida que as aulas transitaram para o modelo de ensino remoto de emergência, adaptações aos planejamentos necessariamente aconteceram. Videoaulas (síncronas e assíncronas) e um podcast criado como outra alternativa de comunicação com os alunos foram usados para retomar nossas discussões sobre Jane Austen e discutir a estrutura do texto não-ficcional biográfico. Tudo isso enquanto tentávamos criar um ambiente on-line acolhedor, engajador e, principalmente, positivo.

Discutindo a diferença entre biografia e autobiografia – e lembrando como a própria Jane Austen foi uma jovem ambiciosa, crítica e sonhadora -, o projeto seguiu para sua nova etapa e tomou seu novo rumo, ao trabalharmos com a ideia de como gostaríamos que nossas vidas fossem em um futuro pós-pandemia. Quais seriam nossos planos e sonhos para o futuro? Discutimos, então, as estruturas “will” e “going to” para que os alunos criassem suas autobiografias “futuras”, no formato do gênero oral audiolivro. Ao oportunizarmos essa produção textual oral, nossa intenção era permitir aos alunos uma reflexão positiva e esperançosa enquanto colocavam a língua adicional em uso.

Oportunizar tarefas (figuras abaixo) em que os alunos usem e percebam a língua adicional como prática social era o maior objetivo-fim. Os alunos tiveram a leitura de uma biografia como a primeira fagulha para iniciar a unidade didática, mas os gêneros textuais mantiveram-se como o fio condutor durante toda a unidade.

Nas Figuras 1 e 2, temos as atividades preparatórias, a pré-tarefa. Nela, os alunos deveriam retomar as características dos gêneros trabalhados, biografia e autobiografia. Os textos trabalhados em aula – “Becoming Jane Austen”, de Jon Spence, uma biografia escrita, e a autobiografia oral de Maya Angelou – tiveram o papel de auxiliar os alunos no entendimento do gênero de produção, uma vez que para produzir é importante ler e ouvir exemplares do gênero.

Figura 1: Pré-tarefa

<b>COLÉGIO</b> [REDACTED]	
1º Trimestre – 2020	
Nome do aluno: _____	
8º ano Ensino Fundamental / <b>LÍNGUA INGLESA</b>	Turma: _____
Professor: Guilherme 😊	Data: ____/____/____

**DISTANCE LEARNING TASK #1**  
**8<sup>th</sup> GRADE – 1<sup>ST</sup> TERM**

**Hello, students!**

**We'll continue to study English, but online and from home!**

*Daremos sequência ao nosso planejamento curricular, porém a distância. Espero que estejam todos bem, saudáveis e praticando o distanciamento físico, para que possamos reestabelecer nossa rotina em breve!*

- Teacher Gui

**Let's remember last class tasks:**

**#1**

**English Book "SAS" –**

**Chapter 2 – page 20!**

**Listening: <https://app.portalsas.com.br/sastv/#/channels/11/videos/2310>**

**SUGGESTION! Watch the online class from SAS TV from Chapter 2!**

**Chapter 2: <https://app.portalsas.com.br/sastv/#/channels/1/videos/6295>**

**Now, let's do our autobiographies!**

We have studied during this first term (1o trim.) the different uses of Future.

You are going to write a "possible" autobiography about you in the future!

As avaliações parciais foram, até o momento, suspensas, porém algumas tarefas que nos levarão ao projeto da Autobiografia ("A cover is not a book!") serão feitas a distância e ajudarão na construção do trabalho nas futuras aulas síncronas!

Liste, no seu caderno on-line, quais são as principais características do gênero textual "autobiografia".

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 2: Pré-tarefa

<b>COLÉGIO</b> [REDACTED]	
1º Trimestre – 2020	
Nome do aluno: _____	
8º ano Ensino Fundamental / LÍNGUA INGLESA	Turma: _____
Professor: Guilherme 😊	Data: ____/____/____

**DISTANCE LEARNING TASK #2**  
**8<sup>th</sup> GRADE – 1<sup>ST</sup> TERM**

**Hello, students!**

**We'll continue to study English, but online and from home!**

*Daremos sequência ao nosso planejamento curricular, porém a distância. Espero que estejam todos bem, saudáveis e praticando o distanciamento físico, para que possamos reestabelecer nossa rotina em breve!*

- Teacher Gui

**Today's activities:**

**#1 LAST CLASS ANSWER KEY**

**GABARITO**

**English Book "SAS" –**

The image shows two pages from an English textbook. The left page is titled "HUMAN FAMILY" and features a reading passage about skin tones and a listening exercise. The right page is titled "TONIGHT POETRY RECITAL A TRIBUTE TO MAYA ANGELOU" and contains a listening exercise and a writing task.

**Left Page: HUMAN FAMILY**

**1. Listen to the text below. Check all the characteristics you think you will find in it.**

Circle:

- 1. objective language
- 2. subjective language
- 3. data and statistics
- 4. opinions
- 5. convincing words
- 6. serious

**2. How would you classify the text? Choose the correct answer.**

a) Biography  
b) Fairy tale  
c) News  
d) Short story

**3. Listen to an extract of Maya Angelou's work. Read the poem and put it in order. The first one is done for you.**

**Inter-cultural note:** Maya Angelou (1929-2014) had a brilliant career as a singer, dancer, actress, comedian and Hollywood's first female black director, but is most famous as a writer, whose memoirs, novels, plays, and poetry inspired an entire generation.

**Human Family**

Some declare their lives are lived in fear profundity, and others claim they smile for life and reality.

I note the obvious difference in the human family. Some of us are white, some black or comely.

I know ten thousand names called Sam and Mary Jane, but I've not seen any man who really sees the same.

I've walked upon the same seas and stopped in every land, I've seen the wonders of the world and yet not one common race.

I note the obvious difference between each race and type, but we are made alike, my friends, like we are made of clay.

The variety of our skin tones can soothe, soothe, delight, soothe and pain and hope and purple, tan and blue and white.

**4. Listen to the poem again. Write down the word that rhymes with each word below.**

a) Family \_\_\_\_\_  
b) Beauty \_\_\_\_\_  
c) White \_\_\_\_\_  
d) Land \_\_\_\_\_  
e) Type \_\_\_\_\_

**Right Page: TONIGHT POETRY RECITAL A TRIBUTE TO MAYA ANGELOU**

**1. You are going to participate in a poetry recital. But before that, read the poem again slowly and answer in Portuguese: what is the main idea of the poem?**

*Aprender de todos a diversidade, há algo que nos une como uma grande família humana. Entendimentos comuns diferentes, mas somos todos humanos.*

**2. In groups, share your thoughts from activity 1. Prepare for the recital. Identify the words that are difficult to pronounce. Use a dictionary to help you.**

**3. Now get together in groups. Recite the poem "Human Family". Present your reading to the whole class.**

**You 1: Writing what they're**

**3. Choose one of the ideas from Eng 1 to write about.**

**4. Write a small narrative in the first person. You are the narrator and the main character:**

a) Include two other characters in your writing (your parents, friends, etc.).  
b) Write about what's happening and add dialogues in your composition. Use the text on page 14 as a model.

Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 3, há uma captura de tela de videoaula assíncrona disponibilizada aos alunos. Nela, foram apresentadas as diferentes formas de uso do *futuro* na língua adicional. Ao trabalharmos com recursos e repertório linguísticos apropriados para comunicar e falar do futuro, os alunos poderiam desenvolver textos orais que tratem de planos, previsões e possibilidades.

Figura 3: Captura de tela - Videoaula

The screenshot shows a video lesson interface. At the top right, there is a small video feed of a person. The main content is a slide titled "WHAT ABOUT YOUR AUTOBIOGRAPHY?". The slide is divided into two columns: "WILL" (yellow header) and "GOING TO" (black header). A central "VS" icon separates the two columns. The "WILL" column contains three red boxes with the following text:
 

- Express future actions decided at the moment of speaking (Immediate decisions): I will have said and the fish.
- Express a prediction based on personal opinions or experiences (Predictions without evidence): I think United will win the game.
- Express a future fact: The sun will rise tomorrow.

 The "GOING TO" column contains three green boxes with the following text:
 

- Express future plans decided before the moment of speaking (Prior plans): I am going to visit my aunt next Friday.
- Express a prediction based on present evidence (Predictions with evidence): Look at those black clouds. It is going to rain.
- Express something that is about to happen: Get back! the bomb is going to explode.

Fonte: elaborado pelo autor.

Já na Figura 4, temos a descrição da tarefa, as instruções e o que será pedido aos alunos. Dessa forma, os critérios de avaliação foram compartilhados com os alunos desde o início da tarefa, guiando suas produções.



Figura 4: Tarefa de produção oral

**#2****A COVER IS NOT A BOOK**

After reading a biography (Becoming Jane Austen) and a listening to an autobiography (Maya Angelou), it's your turn to write your life's story! But with a twist!

**Task: AUDIO "FUTURE AUTOBIOGRAPHY" -**

**TALK ABOUT YOUR "POSSIBLE FUTURE" - IN ENGLISH, OF COURSE!**

**WHAT WILL YOU BE DOING IN 15 YEARS FROM NOW? WHO WILL YOU BE?**

**We'll talk about plans and goals for the future, while recording an "autobiography" audio!**

**Remember:**

- ▶ **BE CREATIVE, BUT REMEMBER YOU ARE RECORDING AN AUDIOBOOK, NOT AN AUDIO ON WHATSAPP TO A FRIEND.**
- ▶ **USE VOCABUARY AND GRAMMAR STRUCTURES THAT WILL HELP YOU ACHIEVE THE TASK'S GOAL ("will", "going to", "want to" AND/OR "would like to")!**
- ▶ **SPEAK SLOWLY AND NATURALLY! WE'LL LISTEN TO EACH OTHERS' AUDIOBOOKS LATER ON!**

**Important:**

- ▶ **AUDIO LENGTH: 1 MINUTE TO 2 MINUTES**
- ▶ **DUE DATE: THURSDAY, APRIL 9<sup>TH</sup> 11:59 PM**
- ▶ **YOU CAN USE THIS LINK TO RECORD IN MP4 FORMAT <https://online-voice-recorder.com/pt/>**
- ▶ **SEND THE MP4 FILE TO THIS E-MAIL: [teachergui2@gmail.com](mailto:teachergui2@gmail.com)**

**MAIS EXPLICAÇÕES SOBRE ESSE TRABALHO NAS VIDEOAULAS**

**LINKS PARA A VIDEOAULA:**

PARTE 1: [https://drive.google.com/open?id=1uCPeLCbyrNCBODs7MHXCull\\_ch8u5Cvs](https://drive.google.com/open?id=1uCPeLCbyrNCBODs7MHXCull_ch8u5Cvs)

PARTE 2: [https://drive.google.com/open?id=1uKLO\\_6zESblrCmPXqs8VX7K9QBQbpzqN](https://drive.google.com/open?id=1uKLO_6zESblrCmPXqs8VX7K9QBQbpzqN)

Fonte: elaborado pelo autor.

Adaptando os planejamentos presenciais e a partir de sugestão dos alunos, percebeu-se, então, que, além da produção oral permitir aos alunos se expressarem também de forma visual, incentivando-os a darem uma “cara” - ou melhor, uma capa - aos seus audiolivros, era uma ótima forma de concluir a tarefa.

Cabe aqui acrescentar que, segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), é relevante e necessária a reflexão sobre o uso de elementos gráficos e sobre as relações entre imagem e texto verbal.

Partindo da premissa “a capa não faz o livro” ou “pela capa não dá pra ver” (em inglês, “A cover is not a book”), os alunos tiveram liberdade de se expressarem artisticamente e montar uma capa que representasse, para eles, quem é cada um, dentro dos seus “futuros possíveis” (Figura 5).

Figura 5: Tarefa de produção oral – *Follow-up*

## #2

O prazo para a entrega do autobiografia em áudio é **DIA 09 DE ABRIL**. Vocês deve enviar seu áudio (em formato mp3 ou mp4) para o e-mail [teacherqui2@gmail.com](mailto:teacherqui2@gmail.com) até o dia 09 de abril, 23h59min.

## #3

### **Agora é hora de criar a capa para sua autobiografia!**

- 1) Be creative! Use pictures and photographs!
- 2) Create a title!
- 3) Feel free to add a quote from your audiobook in your e-book cover!

Dica: site/aplicativo Canva. Mas outras ferramentas de sua preferência podem ser utilizadas!

Postar sua imagem e sua audioautobiografia na página PADLET, no link: <https://padlet.com/teacherqui2/wen7mbbmk0ov>

Comente e interaja com seus colegas!

**Data final para a postagem: 21/04**

## **REMEMBER!**



*See you next class!  
Study and have fun!  
-Teacher Gui*

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, eles postaram seus audiolivros, e também suas capas, na plataforma *Padlet* (Anexo 3), que permite postagens, curtidas e comentários sem ser necessário criação de uma conta, permitindo compartilhar a tarefa e promover interação entre toda a comunidade escolar.

Muito se discute a importância do uso da tecnologia e dos gêneros do discurso que surgiram a partir dela. Segundo Baptista (2014), os alunos prezam pelo uso de tecnologia e os professores devem perceber a importância da reflexão sobre o uso de novas tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, na realidade tecnológica em que vivemos.

Os alunos iniciaram a unidade didática como sujeitos-leitores, lendo e discutindo sobre Jane Austen e literatura inglesa, e a finalizaram como sujeitos-autores, produzindo suas próprias histórias “futuras”, disseminando esperança em tempos de pandemia e ressignificando a constituição do sujeito-leitor e autor no ensino a distância<sup>2</sup>.

Ao enviar o áudio para os colegas e o professor, o aluno estava se posicionando enquanto sujeito em uma situação real de uso da língua. A tarefa apresenta objetivo, interlocutor e contexto de produção claros. Além disso, os alunos utilizaram uma variedade ampla de estruturas e vocabulário aprendido durante o trimestre.

Essa atividade oral é uma avaliação de desempenho. Essa escolha foi feita pela necessidade de um instrumento de avaliação oral que levasse em consideração os gêneros orais, e não exclusivamente funcionasse como pontuação e contagem de erros.

Schoffen (2009) enxerga que a avaliação de produção em língua adicional, a partir da perspectiva Bakhtiniana de linguagem, deve refletir em seus critérios de avaliação o uso da linguagem para ação no mundo, pois a comunicação é organizada através de gêneros do discurso, com base nas relações entre os interlocutores e o contexto de produção. Iremos, então, discutir os critérios de avaliação da tarefa mencionada na próxima seção.

## **3.2 Critérios de avaliação**

### **3.2.1 Desenvolvendo critérios em uma avaliação autêntica**

É importante explicitar que a tarefa descrita acima foi desenvolvida e aplicada, mas a grade de avaliação aqui discutida não foi testada. A avaliação da tarefa foi holística e devolutivas individuais aos alunos aconteceram em formato mais “informal”, com um texto individual para cada aluno, seguido da nota dada (de 0 a 20) sendo postados na plataforma digital utilizada pela escola para as aulas remotas. Entretanto, faz-se necessário destacar que os critérios de avaliação, mesmo não sendo apresentados analiticamente, foram compartilhados e co-construídos com os alunos desde o início da discussão das tarefas. Os critérios de avaliação guiaram a produção dos alunos.

---

<sup>2</sup> As tarefas finalizadas estão disponíveis em <https://padlet.com/teachergui2/wen7mbbm00v>. Acesso em 29/10/2020.

Aqui cabe, então, pensarmos nos critérios que são imprescindíveis para avaliarmos e possibilitarmos, aos alunos, aprendizagem com a devolutiva.

Cabe lembrar que na BNCC (2018), a disciplina de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais (6º a 9º ano) está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Retomando que, na unidade temática em desenvolvimento, o material didático utilizado abordava as diferentes formas de uso do *futuro* na língua adicional, as habilidades presentes na BNCC que estavam sendo desenvolvidas na tarefa e, portanto, seriam avaliadas, eram: (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes; (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades; (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro e (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

A escolha dos critérios de avaliação oral para essa ferramenta foi pensada lembrando da necessidade de atender à demanda do professor – ter critérios claros para a avaliação do desempenho dos alunos em uma tarefa oral que exige do aluno produzir áudio falando do seu futuro – e dos alunos – necessidade de um retorno após o momento de avaliação, para, assim, aprender com seus erros. É importante ressaltar que a decisão de reproduzir na grade, além dos critérios, os descritores e as habilidades desenvolvidas necessárias para atingir os objetivos de aprendizagem, aconteceu como um reflexo da necessidade dos critérios de avaliação já serem previamente apresentados aos alunos, pois, de acordo com Schlatter e Garcez (2012), é importante esclarecer aos alunos os critérios de avaliação desde o início do projeto. Assim, os alunos já terão conhecimento dos critérios, pois o professor já os terá apresentado.

Da mesma forma, a escolha de deixar descritores da grade em língua portuguesa foi feita pensando nos alunos de diferentes níveis de proficiência. O *feedback* que o aluno receberá com a grade é um momento importante de aprendizado e, dependendo do nível de proficiência daquele aluno, pode se tornar mais limitado por estar na língua adicional.

Entendendo o contexto de uma escola particular e a necessidade de ser atribuída uma nota final ao aluno, os professores, pensando nos conceitos e descritores estabelecidos, devem atribuir uma nota ao estudante.

Retomando o conceito de avaliação analítica da aprendizagem trazido por Brown (2004), sabemos que ela analisa critérios separadamente atribuindo valor para cada um deles,

sendo muito útil ao permitir que o aluno compreenda e melhore seus pontos em desenvolvimento. Os critérios escolhidos para a tabela são, portanto: adequação ao gênero, adequação gramatical, adequação vocabular, fluência e pronúncia.

A estrutura da tabela se dá pelos cinco critérios já citados e seus descritores divididos em três diferentes níveis: Proficiente, Satisfatório e Em desenvolvimento. Dessa maneira, os descritores estão divididos em conceitos que visam dar um *feedback* completo para o aluno e não reduzir o momento de avaliação a uma nota atribuída para ele.

Devemos ressaltar que o aluno que se enquadra “Em desenvolvimento” em todos os critérios atingirá a pontuação 10. Levando em conta que a média escolar para aprovação ao final de cada trimestre é de 6,0 pontos e a pontuação de cada tarefa oral é de 20 pontos, o aluno deve atingir pontuação 12 para estar na média escolar. Dessa forma, o aluno deve atingir “Satisfatório” em pelo menos dois dos critérios mencionados para atingir a média.

Assim, o aluno receberá a tabela com o descritor que melhor indica sua desenvoltura na tarefa oral, em cada um dos cinco critérios. Com a pontuação ao final da tabela, o aluno entende sua nota, mas a organização visual prioriza e valoriza a descrição das habilidades e seus descritores. Dessa forma, caso uma reentrega da tarefa seja solicitada ao aluno, ele saberá em quais critérios ele deve aprimorar sua produção oral, para desenvolver as habilidades previstas e, também, aumentar sua nota.

Retomando o conceito de validade trazido por Brown (2004), um currículo que foca em comunicação e interação deve incluir alguma avaliação de produção oral, ou o sistema de avaliação da escola não estará alinhado ao currículo. Além disso, uma avaliação oral formativa em contexto escolar deveria sempre ser uma avaliação de desempenho. Provas orais podem ser muito bem desenvolvidas para retratar situações de uso autêntico da língua inglesa, mas muitas vezes criam uma situação de “medo”, que intimida o estudante, além de poderem ser muito demoradas e utilizarem muito de tempo de “sala de aula”. Especialmente em uma situação atípica, como a pandemia do COVID-19, por estarmos em ensino remoto, fez-se necessário pensarmos em um modelo de tarefa e avaliação alternativo, que permitisse a produção oral em formato assíncrono à aula, a gravação em “audiolivro”.

Para a produção da atividade, os alunos precisariam, portanto, dos critérios de avaliação de forma clara. Vamos, então, aos critérios elaborados para a avaliação.

### 3.2.2 Adequação ao gênero

Para esse primeiro critério, deve-se retomar o conceito de gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003), a posição de cada falante é única e cada enunciado singular. É necessário, portanto, que o professor tenha muito claro, dentro do planejamento de sua tarefa, qual o gênero oral que será avaliado.

Ao planejarmos a unidade temática e as tarefas a serem trabalhadas, a necessidade de um gênero oral claro se torna ainda mais evidente. No caso da tarefa planejada, por termos trabalhado em Linguagens com os gêneros biografia e autobiografia no decorrer do trimestre, aqui coube produzirmos uma autobiografia junto aos alunos. Devido à pandemia do COVID-19, em 2020, com as aulas em modelo de ensino remoto de emergência, optamos por trabalhar o gênero autobiografia também em seu formato oral, utilizando, então, a terminologia “audiolivro”. Além de criarmos uma tarefa oral que poderia ser produzida de maneira assíncrona - mas que ainda permite divulgação à comunidade escolar e permite interação dos alunos pela plataforma *Padlet* – tínhamos também um gênero estabelecido e autêntico para a produção oral dos alunos.

Com esse critério, explicita-se a necessidade, portanto, de uma produção com interlocutor e contexto de produção específicos. É importante ressaltar que a escolha do critério adequação ao gênero se dá pensando em uma tarefa que, apesar de ter um interlocutor e contexto de produção claros, não tem uma segunda pessoa para se ter uma interação.

Pensando nesse primeiro critério, a pergunta-chave que o professor deve se fazer ao avaliar a tarefa é: o estudante compreendeu o gênero oral trabalhado, adequando-se ao assunto e situação, ao usar a primeira pessoa do singular e falar de planos e possíveis objetivos para o futuro?

A partir da produção oral dos alunos o professor escolherá o descritor que melhor reflete o desempenho de cada estudante na tarefa.

### 3.2.3 Adequação gramatical e vocabular

Como foi discutido no Capítulo 2, a tarefa oral produzida pelos alunos foi pensada para um contexto de avaliação formativa e de desempenho, pois mede a aquisição de conteúdos específicos trabalhados em sala de aula durante um determinado período de tempo (Omaggio, 1986). Assim, as perguntas-chaves que o professor deve se fazer ao avaliar essa tarefa são:

- a) O estudante usa "will", "going to", "want to" e/ou "would like to" para falar de possíveis planos para o futuro, além de outras estruturas gramaticais necessárias

para a construção do texto oral (conjunções, preposições, pronomes) com raras inadequações?

- b) O estudante evidencia uso de vocabulário adequado para falar de seus objetivos futuros?

Cabe ao professor utilizar a ferramenta de avaliação para medir se o aluno consegue incluir em seu repertório a) vocabulário adequado ao contexto de produção e b) uso de variedade ampla estruturas, ambos relativos ao que foi estudado em sala de aula pelo aluno. Não seria coerente penalizar os alunos por não utilizar estruturas que não foram a eles ensinadas.

Em contrapartida, não podemos punir os estudantes que utilizam estruturas adequadas ao contexto e que cumprem o objetivo da tarefa, mesmo que essas não tenham sido estudadas durante o projeto de aulas. Dessa maneira, mais uma vez podemos ver o efeito retroativo de uma avaliação com critérios claros. Se a tarefa for planejada de uma maneira que o aluno consiga cumprir com todos os objetivos estabelecidos - compreendendo o gênero oral trabalhado, seu contexto de produção e interlocutor -, sem usar nenhum vocabulário e estruturas aprendidas durante as aulas, o problema está na elaboração da tarefa. Um exemplo disso é o uso do verbo “want” para atribuir vontades futuras, sem utilizar “will”, “going to” ou modais. Em Língua Inglesa, podemos falar “I want to be a writer” (Eu quero ser um escritor) para indicar uma vontade para o futuro, utilizando o presente simples. Se a tarefa preparada pede ao aluno que fale de suas vontades para o futuro, claramente as duas frases seriam cabíveis. O estudante nunca deve ser penalizado se atingiu o objetivo da tarefa.

### **3.2.4 Fluência e Pronúncia**

As perguntas-chaves que o professor deve se fazer ao avaliar essa tarefa são:

- a) O estudante organiza bem as ideias e fala com poucas pausas para organizar o pensamento e sem interrupção no fluxo da comunicação?
- b) O estudante usa pronúncia e entonação adequadas?

Para a letra (a) é importante entendermos fluência como linguagem fluida e natural (Brown, 2004), ao usar a língua adicional, e não ter “pronúncia correta” ou não cometer inadequações gramaticais. Para a letra (b), foi feita a escolha de considerar pronúncia um dos critérios da grade, mas partimos do pressuposto de que ter pronúncia adequada não significa não ter sotaque brasileiro. Além disso, a escola particular onde essa tabela seria implementada não define que o inglês ensinado é de um país ou região específica, portanto,



“pronúncia adequada” deve ser entendida como aquela compreensível para seu interlocutor. Afinal, se o discurso do aluno não for inteligível, com certeza a compreensão do interlocutor e o objetivo comunicativo da tarefa serão penalizados.

Apresento, abaixo, o quadro de avaliação da tarefa oral completo.

## TAREFA: AUDIO LIVRO: UMA AUTOBIOGRAFIA FUTURA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: falar de planos e objetivos para o futuro; produzir o gênero oral audiolivro.

## HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.  
 (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.  
 (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.  
 (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

O ESTUDANTE...	PROFICIENTE	SATISFATÓRIO	EM DESENVOLVIMENTO	
			4	3
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO	... compreendeu o gênero oral trabalhado, adequando-se ao assunto e situação, ao usar a 1ª p. sing. e falar de planos e possíveis objetivos para o futuro.			2
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	... usa "will", "going to", "want to" e/ou "would like to" para falar de possíveis planos para o futuro, além de outras estruturas gramaticais necessárias para a construção do texto oral (conjunções, preposições, pronomes) com raras inadequações.			
ADEQUAÇÃO VOCABULAR	... evidencia uso de vocabulário adequado para falar de seus objetivos futuros.			
FLUÊNCIA	... organiza bem as ideias e fala com poucas pausas para organizar o pensamento e sem interrupção no fluxo da comunicação.			
PRONÚNCIA	... usa pronúncia e entonação adequadas.			

16 - 20 PONTOS	PROFICIENTE - DESENVOLVEU AS HABILIDADES PREVISTAS, ATINGINDO OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.
12 - 15 PONTOS	SATISFATÓRIO - DESENVOLVEU A MAIORIA DAS HABILIDADES PREVISTAS, ATINGINDO OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.
ATÉ 11 PONTOS	EM DESENVOLVIMENTO - SUAS HABILIDADES ESTÃO EM DESENVOLVIMENTO. ATRAVÉS DE MAIS PRÁTICAS, VOCÊ ATINGIRÁ OS OBJETIVOS.

### **3.3 Feedback**

Schlatter e Garcez (2012) afirmam que feedback está diretamente relacionados com a avaliação. Os procedimentos de resposta do professor às produções dos estudantes e as recomendação de nova versão das tarefas são parte fundamental da “correção” com foco pedagógico. É importante lembrar que, na perspectiva de uma prática pedagógica pautada pelos gêneros textuais, as tarefas de uso de língua inglesa sempre devem ser produzidas pensando que há um alguém se dirigindo a algum interlocutor. Assim, inadequações de formato, uso de vocabulário e estrutura linguística serão avaliados conforme a tarefa e situação proposta. Portanto, a tabela de avaliação aqui proposta vai ao encontro do apresentado por Schlatter e Garcez (2012), ao entender que o feedback deve ter foco pedagógico (os erros avaliados devem ser relacionados ao ensinado no momento e não sobre conteúdos ainda não ensinados) e foco na tarefa (o objetivo de aprendizagem, gênero de produção e suas particularidades).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma proposta de grade de avaliação para tarefas orais de língua adicional em uma escola particular de ensino fundamental e médio em Porto Alegre.

No capítulo 2, por meio da revisão bibliográfica, abordei os conceitos de abordagem comunicativa e avaliação com o intuito de retomar as referências teóricas que embasaram a produção da grade de avaliação, sempre levando em consideração o local de produção de tarefas e aplicação da grade. Dentro desse contexto escolar, coube também distinguir avaliações de proficiência e desempenho, retomando conceitos como validade e confiabilidade em avaliações.

Um dos objetivos da grade de avaliação foi facilitar, para os alunos, a compreensão dos critérios de avaliação em tarefas orais. É essencial, aos alunos, o recebimento de feedback após o momento de avaliação formal. Dessa maneira, os resultados evidenciam o efeito retroativo que o instrumento de avaliação pode propiciar, ao propor, além dos critérios de avaliação, também a base para construir novas tarefas orais. Assim, se todas as tarefas forem planejadas com um gênero oral, critérios e objetivos claros, se tornaria explícita a necessidade de uma devolutiva aos alunos que retomasse todos esses pontos.

Acredito que este trabalho pode contribuir para os estudos sobre avaliação oral em língua adicional, na medida em que oferece uma proposta de critérios de avaliação a serem usados em contexto de escola particular de ensino básico. Penso que, ao trabalharmos com gêneros orais e critérios de avaliação compartilhados com os alunos, tornamos mais evidente a importância da construção e aplicação de tarefas e elaboração de critérios de avaliação

claros, pois é indispensável, para a reflexão sobre a avaliação oral em língua adicional, o entendimento de que o uso da linguagem é uma prática social. Ao avaliarmos nossos alunos, devemos sempre levar em consideração a necessidade de trabalharmos situações autênticas de uso da língua, usando gêneros orais existentes em diversas esferas sociais. Devemos oferecer aos alunos uma devolutiva que seja relevante para o processo de ensino e aprendizagem, apresentando um diagnóstico com possibilidade de melhorias dentro do gênero oral trabalhado.

Concluo, por fim, assim como apontado por Schlatter e Garcez (2012), que a avaliação deve sempre estar a serviço da aprendizagem. Podemos ir além, ao percebermos a avaliação **como** aprendizagem e não apenas **da** aprendizagem, pois, ao criarmos instrumentos de avaliação com critérios e objetivos claros, possibilitamos aos estudantes um espaço de protagonismo para que eles se coloquem como parte do processo, compreendendo e até mesmo construindo os objetivos junto ao professor, para uma aprendizagem cada vez mais plural.

## 5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?* In: Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho. 2ª ed. Porto Alegre, 2004.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. *Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAPTISTA, J. *Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 3, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394/96*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. PCN - Ensino Médio: *Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

BROWN, D. H. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Minnessota, Longman, 2004.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Minnessota, Longman, 1994.

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. *Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing*, 1980.

LEFFA, V. J. 1988. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I. & VANDERSEN, P. (Org.) *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

NIEDERAUER, Marcia. *Competência Interacional: Critério para avaliação da produção oral em língua adicional*, 2014.

OMAGGIO, A.C. *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_voll.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf)

SCARAMUCCI, M. V. R. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais*. Trabalhos de Linguística Aplicada, 2000.

SIMÕES, L. J. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A.N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. *Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo*. In: NASCIMENTO, V. F. do; NAUJORKS, J.C.; REBELLO, L.S.; SILVA, D. S. (Orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola*. Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHNEUWLY, B. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SCHOFFEN, J.R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de doutorado, PPG LetrasUFRGS, UFRGS, 2009.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone Editora Ltda, 2001.



## ANEXOS

### ANEXO 1 – Competências específicas de Língua inglesa para o Ensino Fundamental:

**1.** Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

**2.** Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

**3.** Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

**4.** Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

**5.** Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

**6.** Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

## ANEXO 2

Machado, Padu. Livro do Professor : English 8º ano. Fortaleza (Coleção Asas) / Padu Machado (org.) ed. revista atualizada para 2020. Sistema de Ensino Ari de Sa, 2019. Página 30.



LANGUAGE ARENA

Future Simple

**1.** Você aprendeu sobre o *Future Simple* nos dois capítulos anteriores. Agora é a hora de revisar esse conhecimento. Considerando os conceitos de *will* e *going to*, complete as frases a seguir com as expressões apresentadas no box.

promessas – intenções – forma contraída – começo – decisões – evidências –  
 final – planos – previsões (2x)

**a** Em inglês, utiliza-se *will* para expressar \_\_\_\_\_ **decisões** \_\_\_\_\_ que acabaram de ser tomadas.  
 Exemplo:  
 I didn't know about this. **I'll talk** to him immediately.

**b** Para expressar \_\_\_\_\_ **previsões** \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ **promessas** \_\_\_\_\_, utiliza-se também o *will*.  
 Exemplo:  
 It's a very interesting story, Andrew! **I will finish** it tonight.

**c** Ao falar de \_\_\_\_\_ **previsões** \_\_\_\_\_, é comum utilizar, com *will*, expressões como *I'm sure, I think, I suppose, I guess, maybe* etc.  
 Exemplos:  
 I suppose **he will tell** her the truth.  
 I guess **she will forgive** him after that.

**d** Em orações negativas, a \_\_\_\_\_ **forma contraída** \_\_\_\_\_ de *will not* é *won't*.

**e** A expressão *going to* é utilizada para expressar \_\_\_\_\_ **planos** \_\_\_\_\_ e/ou \_\_\_\_\_ **intenções** \_\_\_\_\_ futuros, referindo a uma decisão já tomada.  
 Exemplos:  
**I'm going to study** hard for the final exam.  
**James is going to** move to another town.

**f** Quando uma previsão é baseada em fortes \_\_\_\_\_ **evidências** \_\_\_\_\_ utiliza-se o *going to*.  
 Exemplo:  
**He's going to miss** the book report deadline. He hasn't read the book.

**g** *Future time expressions* podem vir no \_\_\_\_\_ **começo** \_\_\_\_\_ ou no \_\_\_\_\_ **final** \_\_\_\_\_ de uma oração.  
 Exemplos:  
 Barb and Nancy will go out **tonight**.  
**Next Sunday** we will go to the park.



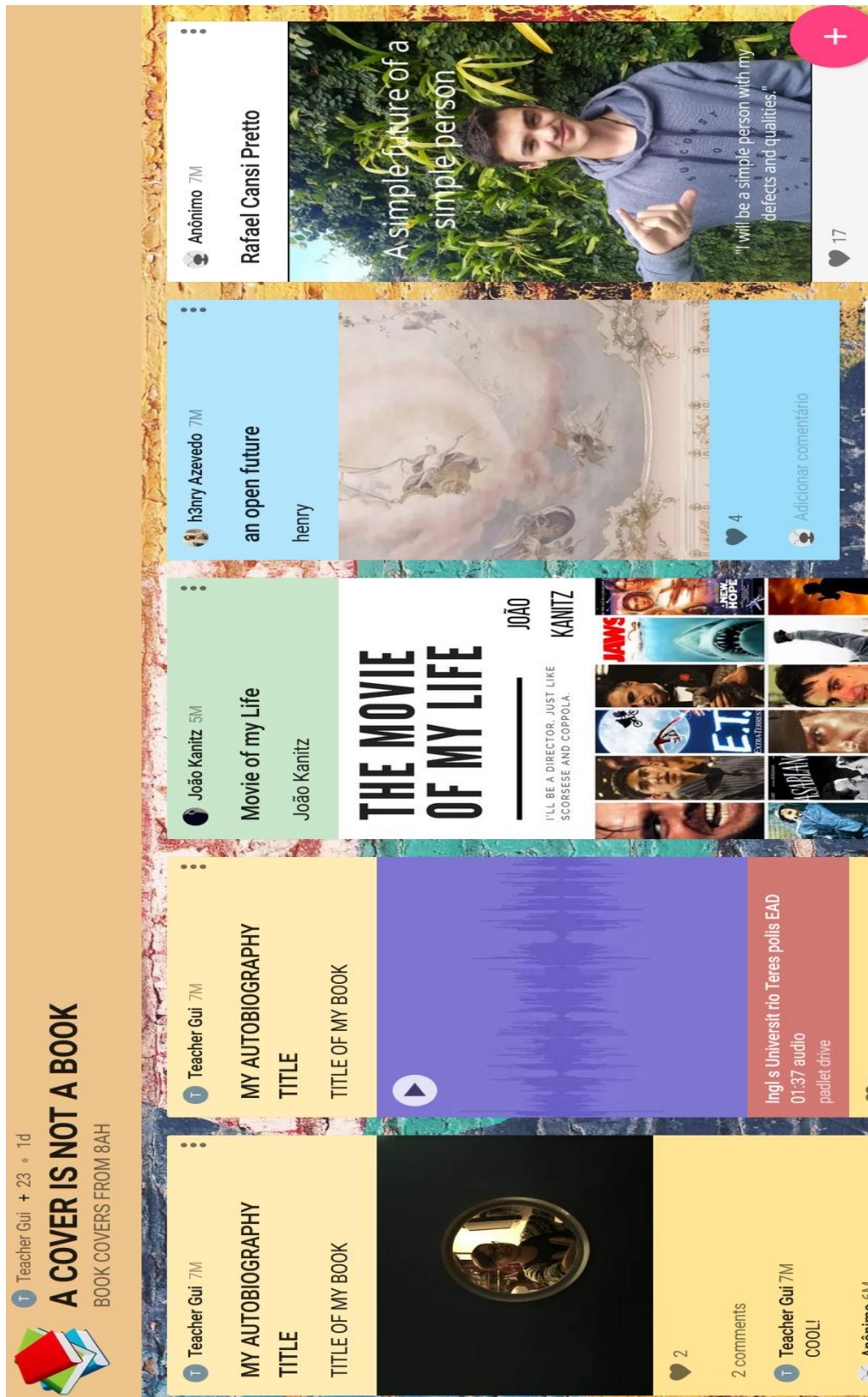



30

English

ANEXO 3

PRODUÇÃO FINAL DOS ALUNOS – Plataforma *Padlet*. As tarefas finalizadas estão disponíveis em <https://padlet.com/teachergui2/wen7mbbm00v>. Acesso em 29/10/2020.





01:01 video  
padlet drive

3

Adicionar comentário

---

Eduardo Santos 7M

**Eduardo Santos, the story.**

**Eduardo Santos, the story.**

Record (online-voice-recorder.com)  
00:22 audio  
padlet drive

0

Adicionar comentário

---

Eduardo Santos 7M

**Eduardo Santos, the story**  
audio.

▶

---

Anônimo 7M

**Estimated Autobiography**  
Isadora Nunes

▶

áudio de inglês\_1585782338347  
padlet drive

0

Adicionar comentário

---

Anônimo 7M

**Just Wondering**  
Helena Heine

---

matheusalmeida3518 7M

**My football career**  
Matheus

When I become an adult I will be the best football player.

Apresentação1- Autobiografia- Ingles  
Powerpoint presentation  
padlet drive

0

Adicionar comentário

---

Isadora Nunes

**Estimated Autobiography**  
"I will walk on"

3

Adicionar comentário

+

Anônimo 7M

