

PORTFÓLIOS AVALIATIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO

Luana Augusta ARAÚJO

Marta de Faria e Cunha MONTEIRO

Universidade Federal do Amazonas

Resumo: A questão da avaliação discente, apesar de relevante no contexto educacional é, na maioria das vezes, relegada a segundo plano, como ressalta Lucena (2006). Na atual sociedade pós-moderna (HALL, 1997), é imprescindível que reflexões acerca dos métodos, técnicas e instrumentos de ensino e de avaliação ocorram, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa. Neste direcionamento, estudiosos (VILLAS BOAS, 2012; 2017; ZUBIZARRETA, 2009) advogam que o portfólio se apresenta como recurso capaz de provocar a criatividade, a reflexão e a cooperação entre os indivíduos e, principalmente, a construção do conhecimento e a vivência de experiências. Sendo assim, apresentamos neste artigo um recorte de uma pesquisa de mestrado, ancorada na abordagem qualitativa, do método estudo de caso, que teve por objetivo geral refletir acerca do uso do portfólio como instrumento avaliativo e, como específicos, discutir o seu uso como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem de língua inglesa e analisar a percepção discente em relação à sua aplicabilidade. A pesquisa foi realizada em um colégio público federal, em que o idioma é ministrado por níveis, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, tendo como participantes seis alunos do Ensino Médio. Os instrumentos de geração de dados foram os portfólios elaborados pelos participantes, questionários e entrevista. Os resultados revelaram que o portfólio avaliativo foi bem aceito pelos participantes, proporcionando uma aprendizagem e avaliação mais autônomas tendo sido desenvolvido um sentimento de corresponsabilidade em relação às atividades.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Aprendizagem significativa. Avaliações. Portfólio.

EVALUATION PORTFOLIOS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING: A CASE STUDY

Abstract: Student evaluation, although relevant in the educational context, is, in most cases, relegated to the background, as Lucena (2006) points out. In today's postmodern society (HALL, 1997), it is imperative that new paradigms in relation to methods, techniques and instruments of teaching and assessment be rethought in order to foster meaningful learning. In this direction, scholars (VILLAS BOAS, 2012; 2017; ZUBIZARRETA, 2009) advocate that the portfolio presents itself as a resource capable of stimulating creativity, reflection and cooperation among individuals and, mainly, the construction of knowledge and experience. Thus, this article presents a master's study that was anchored in the qualitative approach, namely, a case study.

The general objective was to reflect on the use of the portfolio as an evaluation tool and, as specific objectives, to discuss the use of the portfolio as a tool for the evaluation of English-language teaching-learning process and to analyze student perceptions regarding the applicability of this instrument. The research was carried out at a federal public college, where language is taught by levels, according to the Common European Framework of Reference for Languages, with six high school students. The instruments of data generation were the portfolios elaborated by the participants, questionnaires and an interview. The results revealed that the evaluation portfolio was well accepted by the participants, providing a more autonomous learning and assessment and developing a feeling of co-responsibility in relation to activities.

Key words: Teaching-learning of foreign language. Meaningful learning. Evaluation. Portfolio.

PORTAFOLIOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA INGLESA: UN ESTUDIO DE CASO

Resumen: La evaluación discente, aunque relevante en el contexto educativo, es, en su gran mayoría, puesta en segundo plano, como resalta Lucena (2006). En la sociedad actual, post-moderna (HALL, 1997), es imprescindible que nuevos paradigmas en relación a los métodos, técnicas e instrumentos de enseñanza y de evaluación sean repensados, a fin de favorecer un aprendizaje significativo. En esta dirección, estudiosos (VILLAS BOAS, 2012, 2017, ZUBIZARRETA, 2009) abogan que el portafolios se presenta como recurso capaz de estimular la creatividad, la reflexión y la cooperación entre los individuos y, principalmente, la construcción del conocimiento y la vivencia de experiencias. Así, este artículo presenta un recorte de investigación de maestría, anclada en el abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, teniendo por objetivo general reflexionar sobre el uso del portafolios como instrumento de evaluación y, como específicos, discutir el uso del portafolios como instrumento de instrumento evaluación de la enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa y analizar la percepción discente en relación a la aplicabilidad de ese instrumento. La investigación se realizó en un colegio público federal, en el que el idioma se imparte por niveles, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, con seis alumnos de la Enseñanza Media. Los instrumentos de generación de datos fueron los portafolios elaborados por los participantes, cuestionarios y entrevista. Los resultados revelaron que los portafolios de evaluación han sido bien aceptados por los participantes, proporcionando un aprendizaje y una evaluación más autónomos y desarrollando un sentimiento de corresponsabilidad en relación a las actividades.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Aprendizaje significativo. Evaluación. Portafolios.

INTRODUÇÃO

Os temas inerentes ao contexto educacional vêm sendo cada vez mais discutidos e, também, objetos de pesquisas no meio acadêmico. Entretanto, uma de suas dimensões, primordial e complexa - a avaliação - é, por muitos, marginalizada e caracterizada como algo secundário ou à parte do processo. Há ainda o “mito” da concepção classificatória, que segundo

Hoffmann (2014) é a redução do termo avaliação à simples quantificação de resultados ou, mais especificamente, avaliação como sinônimo de prova (VILLAS BOAS, 2014, p. 10). Em nossa acepção, são percepções equivocadas. Comungamos com Luckesi (2011) o entendimento de que a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico, portanto, indissociável do ensino-aprendizagem. A avaliação, segundo o mesmo autor, pode ser definida como “[...] uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos [...]” (LUCKESI, 2011, p. 264). Para Villas Boas (2014), a avaliação é um instrumento para se conhecer o aluno, aquilo que ele já sabe, o que ainda não assimilou, e o que precisa ser mobilizado para que ele aprenda. O objetivo, então, é promover a aprendizagem e, não, atribuir notas ou conceitos (VILLAS BOAS, 2014, p. 29).

Questionando-nos, então, quais seriam esses “dados relevantes da aprendizagem”, mencionados por Luckesi (2011), ousamos dizer que é todo o conhecimento construído pelo aluno e que faz sentido para ele; é ensino-aprendizagem-avaliação significativos e integrados à realidade do discente, para que ele possa servir-se disso para melhor se relacionar, criar e recriar em seu contexto sociocultural, e além desse.

Por aprendizagem significativa entendemos que “[...] é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (ANTUNES, 2014, p. 29). É uma contraposição à aprendizagem mecânica ou automática, em que as novas informações percebidas não interagem com as estruturas cognitivas pré-existentes no cérebro.

Vale ressaltar, entretanto, que o paradigma da educação e da avaliação tradicional está há muitos anos arraigado na sociedade e, sendo considerado por muitos como o modelo que mais apresenta resultados e, “[...] mudar a concepção de avaliação centrada na classificação, na seleção e na exclusão é tarefa difícil [...]” (VILLAS BOAS, 2014, p. 17).

No que diz respeito à avaliação no Brasil, encontramos, também, em Antunes (2014) que

[...] a avaliação brasileira sempre primou por valores *máximos* e o que agora se propõe é a construção de um sistema que possa privilegiar valores *ótimos*. É importante que todos façam o melhor possível e que o melhor possível de um possa valer apenas em relação às suas potencialidades e não às dos demais. Avaliar por critérios máximos, em

síntese, é colocar a corda em uma determinada altura e solicitar que todos a saltem, ignorando a existência de diferenças pessoais expressivas (ANTUNES, 2014, p. 273).

Salientamos que, uma vez que a formação é tradicionalmente norteada pela concepção que preza valores máximos, e que, agora, essa visão já não condiz com a realidade da sociedade, que anseia por valores ótimos, é realmente uma mudança árdua, porém, “[...] mudar é preciso, ainda que permanecer seja sempre mais fácil; avaliar plenamente é imprescindível, ainda que medir seja extremamente confortável” (ANTUNES, 2014, p. 286).

No que diz respeito à mensuração ou atribuição de notas, Hadji (2001) é latente ao expor que

[...] avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a noção de “nota verdadeira” quase não tem sentido [...] Deve-se questionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação. Ela não é uma medida (HADJI, 2001, p. 34).

É justamente no viés de questionamento que se encontra esse trabalho. A avaliação da aprendizagem, apesar de muito pesquisada, não se constitui de matéria pronta ou discussão finalizada. Faz-se necessária a ressignificação constante de nossos fazeres como educadores, repensando, adequando-nos e, buscando formas mais conscientes e justas de instrumentos avaliativos (ANTUNES, 2014, p. 261 e 264).

É pertinente, neste momento, fazermos referência aos rumos da avaliação nos últimos tempos, que de acordo com Hoffmann (2014, p. 47) direcionam-se à “[...] organização de experiências educativas desafiadoras, promovendo e favorecendo a evolução dos alunos, mas respeitando tempos e percursos individuais”. São práticas avaliativas direcionadas à atual sociedade e à do futuro que buscam promover, libertar e provocar o autoconhecimento e a análise crítica do meio, propiciando condições de desenvolvimento como sujeito e cidadão, cada um ao seu tempo e à sua maneira. Há, com isso, a alteração do papel do aprendiz no processo, que deixa de ser mero “depositário de conteúdos” para ser “protagonista” de sua aprendizagem (FREIRE, 1998; HOFFMANN, 2014).

Nessa mesma direção, Rojo (2012, p. 29) propõe que o trabalho na escola deveria estar voltado “[...] para as possibilidades de os alunos se transformarem em criadores de sentidos” e, para que isso ocorra, “[...] é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29), isto é, durante o ensino-aprendizagem as práticas educativas devem promover e desenvolver os alunos, em todos os aspectos, cognitivo, afetivo, linguístico e social, para que ele possa, assim, interagir em diferentes contextos situacionais cada vez mais complexos.

Reconhecendo a necessidade sociocultural de mudanças em relação aos fazeres em educação, verificamos que o impasse é, nesse caso, como considerar essa área (sob que lente teórica) e, analisar quais instrumentos atenderiam mais adequadamente as necessidades (discentes, objetivos propostos, contexto, conteúdo, entre outros). De acordo com Hoffmann (2014, p. 12) não há como “[...] ensinar melhores fazeres em avaliação”; é necessário construir o caminho a seguir, por meio do confronto de ideias entre os agentes envolvidos, discutindo, principalmente, as várias interpretações da aprendizagem e da avaliação e, adotando, assim, a concepção teórica julgada mais apropriada.

PORTFÓLIOS

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, Hoffmann (2014) sinaliza que eles

[...] não têm por finalidade aprovar ou reprovar os alunos, mas contemplar diferentes formas de expressão do conhecimento de forma a oferecer ao professor indicadores claros sobre o processo percorrido por cada aluno em cada área do conhecimento (HOFFMANN, 2014, p. 121).

Desta forma, consideramos que as provas e os testes não conseguem apresentar as evidências ou dados relevantes da aprendizagem em sua totalidade, porque geralmente centram-se nos aspectos cognitivos, compostos por “[...] proposições feitas a partir da ótica dos professores, sobre os pontos considerados cruciais e indicadores da compreensão do conteúdo estudado” (PERNIGOTTI et al., 2000, p. 54). Além disso, não oportunizam o processo investigativo, imaginativo e criativo dos discentes. Concordamos, também, com Afonso (2000), Antunes (2014) e Pernigotti et al. (2000) ao afirmarem que as provas são instrumentos estáticos e que captam o saber do aluno em um momento específico. Não se quer, contudo, neste trabalho,

propor o fim da aplicação de testes e provas nas escolas, tampouco, substituir esses por portfólios, pois

[...] ambos são procedimentos de avaliação [...] por isso combate-se o uso exclusivo da prova: porque ela não tem condições de avaliar toda aprendizagem do aluno, que se dá por meio de diferentes linguagens (VILLAS BOAS, 2012, p. 47).

Ancorando-nos na visão dos autores já citados, e compreendendo a avaliação como prática ímpar para viabilizar uma aprendizagem significativa, argumentamos, embasadas em Villas Boas (2012), que o portfólio “[...] é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões” (VILLAS BOAS, 2012, p. 47). Para a autora, portfólios podem ser definidos como “[...] uma coleção de suas produções (do aluno), as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso” (VILLAS BOAS, 2001, p. 207). Esse instrumento possibilita diversificadas oportunidades de reflexão, engajamento na resolução de problemas, busca e construção do conhecimento e estímulo à criatividade, pois “[...] o que queremos, em última instância, averiguar é se o aluno sabe pensar, argumentar, formular, propor [...] queremos perceber o sujeito capaz de autonomia” (DEMO, 2002, p. 65). A avaliação, desta forma, emerge como “arte”, não apenas testando realidades, mas, sobretudo, iluminando-a e descortinando horizontes mais amplos e alternativos (DEMO, 2002, p. 67).

Para que isso ocorra efetivamente, é preciso uma motivação na busca contínua pelo saber, e segundo Villas Boas (2012), o portfólio

[...] motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender, suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, as quais poderão ser apreciadas por várias pessoas. Amplia-se, assim, a concepção de avaliação, que deixa de ter a função de “verificar” a aprendizagem para incorporar a de possibilitar ao aluno e até mesmo incentivá-lo a mostrar seu progresso e prepará-lo para comunicar o que aprendeu e a defender suas posições (VILLAS BOAS, 2012, p. 42).

Apoiadas nesses pressupostos de provocar reflexão, promover formas genuínas de aprendizagem e de desenvolvimento de autoconhecimento e análise crítica do meio, buscamos possíveis encaminhamentos em direção ao uso do portfólio como instrumento avaliativo,

alinhando-nos, também, à Hoffmann (2014) que, mesmo não tratando especificamente desse recurso, enfatiza que

[...] o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim, pois, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu conjunto (HOFFMANN, 2014, p. 97).

A visão da autora vai de encontro ao que ainda é praticado em muitas escolas brasileiras – a pedagogia do exame (LUCKESI, 2011) – calcada, na maioria das vezes, em testes e provas, na lógica da aprovação/reprovação, na transmissão e testagem de conteúdo, de forma pontual e com o objetivo estrito de classificar alunos e quantificar resultados (LUCKESI, 2011, p. 180). Desta forma, a fim de viabilizar momentos contínuos e simultâneos de mobilização, a proposta fundamental é que todas as atividades façam sentido para o aprendiz e o sustentem continuamente ao movimento, à organização da experiência e à constituição de uma forma. Nesse sentido, Luckesi (2011) advoga que

[...] movimento não necessariamente é físico, biológico, muscular, mas pode ser tudo isso e também afetivo, mental, de raciocínio, de compreensão ou de ação. O fato é que o ser humano aprende pela ação ou, mais apropriadamente, por uma cadeia de atos, intitulado “ação-reflexão-ação (LUCKESI, 2011, p. 85).

Hoffmann (2014) ratifica as concepções de Luckesi (2011) no que diz respeito ao esquema ação-reflexão-ação. A autora salienta que cabe ao avaliador acompanhar como esse esquema se desenvolve, além dos modos de “[...] aprender (buscar novas informações), do aprender a aprender (refletir sobre procedimentos de aprendizagem), do aprender a conviver (interagir com os outros), do aprender a ser (refletir sobre si próprio como aprendiz)” (HOFFMANN, 2014, p. 108).

Em relação à apropriação do conhecimento, estudos indicam que os princípios que norteiam o uso do portfólio facilitam essa cadeia de atos, pois por meio da criação, da reflexão, da criatividade e da autoavaliação é possível envolver o estudante como um todo – sentimento, movimento e pensamento (VILLAS BOAS, 2012; 2017; LUCKESI, 2011). Para Zubizarreta (2009, p. 25), as bases desse instrumento estão sob o tripé reflexão, documentação/evidência e

colaboração/orientação, fomentando, assim, o aprendizado significativo, conforme modelo abaixo.

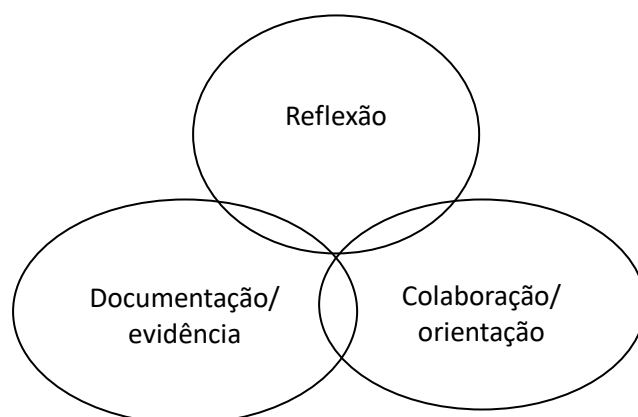


Figura 1 – Modelo gráfico do portfólio educacional

Fonte: ZUBIZARRETA, 2009, p. 25.

Além dos princípios apresentados por Villas Boas (2012) e Zubizarreta (2009), Klenowski (2003, p. 116) elenca outros seis, a saber:

1. promove nova perspectiva de aprendizagem;
2. é um processo;
3. incorpora análise do desenvolvimento da aprendizagem;
4. requer autoavaliação;
5. encoraja a seleção e a reflexão do aluno sobre o seu trabalho;
6. considera os professores como facilitadores da aprendizagem.

Analisando esses princípios, constata-se que o trabalho com portfólios em educação é consoante ao que os “novos” rumos dessa área privilegiam. Vê-se a descentralização da figura do professor, passando esse a ser o mediador do conhecimento e os alunos responsáveis por seu aprendizado, sendo desenvolvida a autonomia, a reflexão, a criatividade e a criticidade; foco no processo de construção do conhecimento e não no produto mensurado por nota. Em suma, um contexto profícuo para a promoção de aprendizagens significativas mediadas por relações de colaboração e de respeito entre professor e alunos.

Sabemos que práticas pedagógicas não muito usuais, na maioria das vezes, são questionadas e é provável que muitos professores não estejam familiarizados com esse instrumento, ou simplesmente não o adotem, o que é compreensível e aceitável. Contudo, uma vez que nos dispomos a redirecionar nossos olhares e fazeres pedagógicos, nada mais salutar que tentar entender como se configura o trabalho com esse tipo de instrumento.

Sobre o trabalho com portfólio, Villas Boas (2012, p. 56) destaca que

[...] [esse] imprime dinâmica diferente ao trabalho da sala de aula e até da escola, porque são eliminadas as ações e as atitudes verticalizadas e centralizadoras. O trabalho do aluno é percebido como a razão de ser da escola.

Essa dinâmica pode ser percebida simplesmente pela modificação de como ocorrem as avaliações, deixando de existir, por exemplo, a famosa “semana de prova”, uma vez que o portfólio é desenvolvido ao longo de períodos pré-estabelecidos (bimestre, trimestre, ano letivo, etc.). Outra mudança significativa é a colaboração entre os envolvidos nesse modelo de instrumento avaliativo, uma vez que há uma aproximação entre professor e aluno com o objetivo de juntos elaborarem critérios para a posterior produção dos portfólios, oportunizando, assim, a participação do aprendiz em sua própria avaliação e apresentação de seu desenvolvimento.

Para a implementação do portfólio, algumas orientações são necessárias, tais como: explicação do portfólio para que os alunos compreendam o que é e como produzi-lo, definição de critérios de avaliação, demonstração das evidências a serem incluídas (exemplos do que pode ser inserido no portfólio), acompanhamento docente das produções discentes, diálogos durante o processo para (re)orientações, promoção da reflexão e da autoavaliação, apresentação do portfólio, entre outras atividades julgadas necessárias.

O trabalho com o portfólio como recurso avaliativo é “[...] um processo multifacetado, pois requer tempo, determinação, planejamento e fundamentação teórica” (EASLEY; MITCHELL, 2003, p. 22). É multifacetado porque se adapta a diferentes realidades escolares e disciplinas curriculares, podendo apresentar propostas e metas diversas. No que diz respeito a requerer tempo, é fato. O portfólio é um processo constante, diferenciado, portanto, das provas, que constam, desde o início do ano letivo, no calendário escolar.

Assim como em qualquer outro modelo de avaliação é importante que se lembre a relevância do planejamento, a fim de que todas as etapas sejam analisadas e pré-estabelecidas para que o processo flua sem grandes intervenções do professor. Permeando todo esse processo, a fundamentação teórica servirá de base para consultas em relação a dados mais aprofundados sobre o portfólio, sempre que se fizer necessário.

Em relação à composição, Depresbiteris (1998) exemplifica que as evidências comumente encontradas nos portfólios avaliativos são resumos de textos, relatórios, provas, dados de visita técnica, auto avaliações, percepções e sentimentos, projetos e anotações diversas. Para Johnson *et al.* (2010, p. 9), a composição do portfólio pode apresentar “[...] vídeos, gráficos, gravações de áudio, documentos de campo e outras formas concretas de informação”, sendo essas evidências sobre o que foi apreendido em relação a padrões ou metas preestabelecidas. Ratificando, Villas Boas (2012, p. 50) lembra que “[...] o que se espera é que sejam apresentadas as evidências de aprendizagem de maneiras variadas, por outros meios além da linguagem escrita”.

Enfatizamos, também, que essa forma de avaliação é flexível, na medida em que os discentes incluíram as evidências que julgaram pertinentes, porém, apresenta os requisitos de uma avaliação formal, como fundamentação teórica, planejamento e critérios. Em relação aos critérios de avaliação do portfólio, no momento inicial da pesquisa, foram discutidos quais aspectos e como seria realizada essa avaliação, ficando estabelecido como exposto no formulário que segue.

Quadro 1: Critérios para a avaliação do portfólio

Critérios	Níveis de desempenho				
	0	1	2	3	4
	Descrição da qualidade do desempenho				
	Não verificado	Em desenvolvimento	Adequado	Avançado	Proficiente
Organização e apresentação					
Fontes variadas de evidências					
Uso da língua (vocabulário, gramática, coesão e coerência etc.)					
Criatividade					
Conteúdo demonstrado					
Reflexão/autoavaliação					
Total					

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base em Johnson (2007), Mendonça e Coelho (2018), Picón-Jácome (2013) e Villas Boas (2012).

Cabe salientar que o formulário acima foi elaborado pelos participantes da pesquisa e pelas pesquisadoras, levando-se em consideração os objetivos da disciplina e as sugestões dadas

pelos participantes, valorizando, assim, suas vozes. Reforçamos, também, que este formulário adequou-se à pesquisa, ao contexto e aos participantes, ficando a cargo de cada escola/docente, que o deseje implementar, a sua adaptação.

Pressupomos que provavelmente a pergunta que pode ser feita é “por que mudar o instrumento de avaliação?” e para respondê-la, é preciso retomar o início deste texto quando evidenciamos as mudanças na sociedade atual e a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Para isso, recorreremos à Antunes (2014) ao afirmar que

[...] se aceitarmos e valorizarmos nossos alunos, se os considerarmos capazes de desenvolver competências e habilidades necessárias para lidar com seus estudos e se os julgarmos suficientemente importantes para reservarmos tempo em ouvi-los, contribuiremos para que desenvolvam padrões consistentes e realistas, sintam-se encorajados a não se intimidar com o fracasso e aprendam a agir de forma independente e responsável (ANTUNES, 2014, p. 444).

Creemos, sinceramente, que por meio do portfólio é possível encorajar os discentes a terem uma postura proativa em relação à produção do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades por meio da colaboração, da busca e da reflexão. Acreditamos, também, que o papel do professor é valorizar seus alunos e suas produções, reconhecendo seus sucessos e ajudando-os em suas dificuldades; é prezar valores *ótimos*, e não *máximos*.

Em relação a valorizar e avaliar as produções discentes, outro ponto divergente em relação ao uso do portfólio como instrumento de avaliação é justamente como analisar tais produções. A avaliação numérica é controversa uma vez que, se analisarmos, vai de encontro ao que se propõe o portfólio, conforme explicitado neste trabalho. Entretanto, muitos pesquisadores (FORGETTE-GIROUX, 2017; JOHNSON et al., 2010; MENDONÇA; COELHO, 2018; VILLAS BOAS, 2012; ZUBIZARRETA, 2009) são unânimes em afirmar que é necessário estabelecer critérios de avaliação para que os alunos estejam cientes desde o início do processo sob quais aspectos serão analisados. Esses critérios são chamados na literatura de descritores ou rubricas (JOHNSON, 2017; KLENOWSKI, 2003; VILLAS BOAS, 2012; ZUBIZARRETA, 2009). De acordo com Goodrich (1997, p. 14), uma rubrica é

[...] uma ferramenta de pontuação que lista os critérios para um trabalho, ou “o que conta” (por exemplo, propósito, organização, detalhes, voz e

mecanismos são o que frequentemente contam em uma escrita); também articula gradações de qualidade para cada critério, de excelente a fraco¹.

A fim de operacionalizar o uso do portfólio nas escolas, algumas questões e etapas devem ser analisadas, dentre elas, destacamos: a) a adequação deste instrumento ao projeto político pedagógico da escola e a concordância dos docentes em utilizá-lo; b) conhecimento do embasamento teórico sobre portfólio; c) explicação do funcionamento desse recurso aos discentes e responsáveis; d) estabelecimento de objetivos e metas (professor e alunos); e) elaboração de critérios de análise/avaliação; f) pré-disposição docente para o acompanhamento e direcionamento da confecção do portfólio e g) verificação de formas de apresentação dos trabalhos.

MÉTODOS, PARTICIPANTES E GERAÇÃO DE DADOS

Este trabalho, inserido na Linguística Aplicada, de viés qualitativo, e do método estudo de caso (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2000; MICHALISZYN; TOMASINI, 2012), foi realizado em um colégio público federal, nas aulas de língua inglesa². Participaram 6 alunos do segundo ano do ensino médio, do nível A2B³. Os instrumentos de geração de dados foram os portfólios avaliativos elaborados pelos próprios participantes, questionários (de entrada e de saída) e entrevista fechados a fim de conferir uma padronização e uniformização à pesquisa, uma vez que todos os participantes respondem às mesmas perguntas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Por meio do questionário de entrada, buscou-se conhecer o interesse dos participantes pelas aulas de língua inglesa, seus hábitos de estudo, o conhecimento prévio do que seria um portfólio e opiniões sobre provas, testes e outros instrumentos tradicionais de avaliação. No questionário de saída, foram levantadas as circunstâncias de produção do portfólio, a frequência de pesquisas e análise de informações e a percepção discente sobre o instrumento. Já na entrevista, visou-se ratificar as informações geradas por meio dos questionários dividindo-a em

¹ Tradução nossa do original: “[...] a rubric is a scoring tool that lists the criteria for a piece of work, or “what counts” (for example, purpose, organization, details, voice, and mechanisms are often what count in a piece of writing); it also articulates gradations of quality for each criterion, from excellent to poor” (GOODRICH, 1997, p. 14).

² No contexto de pesquisa, as aulas de língua inglesa são ministradas por níveis de ensino e não por anos escolares. São 6 níveis, do iniciante ao intermediário-avançado, a seguir: A1A, A1B, A2A, A2B, B1A e B1B.

³ Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa/UFAM nº 2.598.950 – CAAE: 83574918.0.0000.5020

três aspectos: I – conhecimento do portfólio; II – elaboração e desenvolvimento do portfólio e III – percepção discente.

Apresentamos, a seguir, como transcorreu a pesquisa.

Quadro 2. Divisão por trimestres x instrumentos de geração de dados

Trimestres letivos	Atividades
1º Trimestre (fevereiro, março e abril)	<ul style="list-style-type: none">• Explicação do portfólio• Elaboração de formulário para avaliação do portfólio (pesquisador e participantes)• Aplicação do Questionário de entrada
2º Trimestre (maio, junho, julho e agosto)	<ul style="list-style-type: none">• Pontos de controle (verificação dos portfólios em andamento)• Discussão sobre as evidências e retirada de dúvidas
3º Trimestre (agosto, setembro e outubro)	<ul style="list-style-type: none">• Aplicação do Questionário de saída• Realização de entrevista• Entrega e apresentação do portfólio

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Reiteramos, também, que as atividades realizadas estavam alinhadas ao projeto político pedagógico da escola e à fundamentação teórica de utilização do portfólio, de acordo com os teóricos apresentados nas seções anteriores. A análise dos dados gerados ancorou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

A fim de analisarmos os dados, decompomos os conteúdos apresentados nos portfólios avaliativos, as respostas aos questionários e as entrevistas em unidades léxicas e/ou temáticas, codificando-as nas categorias: elaboração e produção do portfólio; e, percepção discente. Neste artigo, pois, serão abordadas as percepções discentes sobre o instrumento avaliativo portfólio.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção apresentamos os dados relacionados às percepções discentes, organizando-os de acordo com os instrumentos utilizados, questionários de entrada, portfólios, questionários de saída e entrevista.

QUESTIONÁRIO DE ENTRADA

Os primeiros dados, obtidos por meio do questionário de entrada, ao início da pesquisa, revelaram que a maioria dos participantes só estudava inglês na escola (83,3%); a média de interesse pelo idioma era de 6,66 (escala de 0 a 10) e a média de dificuldade de aprendizagem era de 5,0 (escala de 0 a 10). Neste mesmo instrumento, os seis participantes afirmaram que se participassem da elaboração e da produção de suas próprias avaliações se sentiriam mais confiantes, como advogam alguns estudiosos da área (CARVALHO; PORTO, 2005; VILLAS BOAS, 2012; ZUBIZARRETA, 2009) quando declaram que a autonomia e a participação discente na prática avaliativa são favoráveis à aprendizagem.

Neste primeiro momento, sobressaiu, também, a concepção que os participantes ainda têm sobre o termo *prova* (quando questionados sobre gostar de realizar testes e provas), relacionando-a com “desafios, problemas a enfrentar e notas vermelhas”, conforme abordado nas seções anteriores sobre o mito da concepção classificatória e da pedagogia dos exames. A relação expressa nessa resposta certifica que “[...] ainda existe o entendimento de que a avaliação serve para atribuir nota e para aprovar e reprovar” (VILLAS BOAS, 2012, p. 27)

PORTFÓLIO

Nas reflexões e autoavaliações que compuseram os portfólios, elaborados pelos participantes, foram mencionadas a *praticidade* e a *liberdade*, o que corrobora o exposto por Villas Boas (2012, p. 41) ao afirmar que “[...] acompanhar o desenvolvimento de seu [aluno-participante] trabalho, de modo a reconhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados”.

Verificou-se, também, que o portfólio como instrumento avaliativo consegue desenvolver diferentes aspectos, configurando-se como um recurso avaliativo mais abrangente. De acordo com os participantes, o portfólio avaliativo desenvolve e facilita a aprendizagem, pois os alunos se sentem parte do processo, decidindo os rumos da sua aprendizagem.

Nos portfólios produzidos e analisados foi possível verificar que as evidências mais comumente inseridas foram compostas por fontes variadas como por exemplo, reportagem, pesquisas na internet, resumos de livro e notícias do dia a dia, não tendo constado vídeos ou gravações de áudios.

QUESTIONÁRIO DE SAÍDA

No questionário de saída, realizado logo após a produção dos portfólios, ao serem questionados sobre sua produção, quatro dos participantes relataram que não tiveram dificuldades em produzir o portfólio. Os outros dois expressaram que sentiram um pouco de dificuldade, principalmente no que se referia à estrutura e formato do portfólio. Em muitos momentos durante a pesquisa, os participantes perguntavam se havia uma estrutura fixa ou algum modelo a ser seguido, o que era compreensível uma vez que não haviam, até então, produzido, eles mesmos, uma avaliação em que atuassem desde a elaboração (definição de critérios) até a produção e autoavaliação. Essa hesitação/dificuldade relatada por alguns participantes, é ratificada por Villas Boas (2012, p. 73) ao lembrar que apesar de os alunos desejarem ter uma maior participação no processo escolar, ainda há uma “[...] insegurança de desenvolver um trabalho participando de sua concepção e de sua construção”, uma vez que a avaliação está comumente restrita ao professor.

A percepção dos participantes, ao término da pesquisa, foi que o portfólio proporcionou uma boa experiência de aprendizagem e foi, também, um recurso efetivo de avaliação. De acordo, ainda, com o questionário de saída, quando questionados sobre os sentimentos e emoções que vivenciaram durante o processo, relataram que sentimentos como tranquilidade, empolgação e liberdade, além da redução da pressão em relação aos recursos tradicionais de avaliação.

ENTREVISTA

A entrevista, realizada ao final do processo de produção do portfólio, antes da apresentação para a turma, teve por objetivo confirmar alguns dados gerados por meio dos outros instrumentos de pesquisa (questionários e portfólio).

Trazemos, neste momento, as percepções discentes em relação ao uso do portfólio como instrumento de avaliação.

Quadro 3 – Percepções discentes acerca do portfólio avaliativo

Qual a sua opinião sobre o uso do portfólio como instrumento avaliativo?	
1 participante	Gosto, mas dá muito trabalho para elaborá-lo.
1 participante	Eu acho que [o portfólio é] mais interessante e dê mais vontade [de estudar].
1 participante	Gosto, pois desta forma consigo apresentar o que realmente aprendi.
1 participante	É muito boa essa forma de avaliação, pois, assim, posso coletar, refletir e apresentar o que eu mesmo(a) produzi.
1 participante	Eu acredito que ele [portfólio] ajuda muito mais do que uma prova.
1 participante	Eu acho bem legal ; não tem a pressão da prova; é algo mais livre... a gente aprende mais a partir dessa liberdade.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados gerados por meio da entrevista

É possível perceber que os participantes aceitaram bem o instrumento avaliativo e, que apesar de “dar trabalho”, como mencionado por um deles, de um modo geral, os comentários foram satisfatórios, sendo o portfólio considerado como uma boa experiência de aprendizagem e um recurso efetivo de avaliação. Evidenciamos, também, a vivência de experiências e sentimentos durante a produção dos portfólios, pois, quando questionados como se sentiam elaborando suas próprias avaliações, as respostas foram “*bem legal*”, “*não tem a pressão da prova*”, “*confortável*”, “*tranquilo*”, “*livre*” e “*responsável*”.

Observamos, então, durante a realização desta pesquisa, que a proposta de uso do portfólio como recurso avaliativo proporcionou uma individualização da aprendizagem, promovendo condições necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento do educando nos aspectos psicoafetivo, cognitivo, linguístico e social, reforçando, assim, a concepção de que o ensino-aprendizagem e a avaliação são realidades inacabadas e imbricadas e, por conseguinte, estão e estarão sempre em constante transformação (FREIRE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos, neste momento, que a utilização em sala de aula do portfólio como recurso avaliativo foi enriquecedora e diferenciada, pois oportunizou um contato mais próximo com os alunos, favorecendo o diálogo, orientando-os e construindo o conhecimento de forma colaborativa. Podemos dizer que, em muitos momentos, devido ao envolvimento e ao

entusiasmo dos envolvidos, era esquecido que o portfólio era uma avaliação formal, o que ratifica que sua produção, em comparação às provas, reduz a pressão normalmente encontrada nessas ocasiões, e é um recurso que proporciona liberdade, conforme mencionado pelos participantes.

As reflexões provenientes deste trabalho e as considerações aqui expostas nos trouxeram a certeza da importância e da necessidade do aprofundamento de pesquisas voltadas à busca pelos “melhores fazeres” (HOFFMANN, 2014, p. 12) sejam no campo da avaliação ou no da educação em geral. Seguimos acreditando que não apenas a prática avaliativa, mas tudo o que envolve o ensino-aprendizagem deve ter por direcionamento a “[...] construção de uma cidadania ativa” (MONTE MÓR, 2013, p. 45), isto é, que as práticas educativas promovam autonomia, reflexividade, criticidade e liberdade, contribuindo, desta forma, para a formação de indivíduos que imprimirão “[...] voz própria às suas ações” (MONTEIRO, 2014, p. 53).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, C. **Na sala de aula**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).

DEPRESBITERIS, L. Confissões de uma educadora: o longo caminho de um aprendizado de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.18, jul./dez. 1998.

EASLEY, S.; MITCHELL, K. **Portfolio matter: What, where, when, why and how to use them**. Ontário: Pembroke Publishers Ltd, 2003.

FORGETTE-GIROUX, R.; SIMON, M. A rubric for scoring postsecondary academic skills. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 7, n. 18, p. 1-4. 2001. Disponível em: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>. Acesso em: 08 dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOODRICH, H. Understanding rubrics. **Educational Leadership**, v. 54, n. 4, p. 14-17, 1997.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALL, S. The local and the global: Globalization and ethnicity. In A. D. King (Ed.), **Culture, globalization, and the world system** (pp. 19–40). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JOHNSON, P. A. **The Implementation of Portfolios to Enhance Critical Thinking Skills for High School Social Studies Student**. Master of Arts in education program of Defiance College, Ohio, 2007. Disponível em: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/def1281620850/inline. Acesso em: 17 dez. 2017.

JOHNSON, R. *et al.* **Developing portfolios in education**: a guide to reflection, inquiry, and assessment. 2nd Edition. Sage, 2010.

KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment**: processes and principles. Londres: Routledge Falmer, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seu trabalho**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

MENDONÇA, A. P.; COELHO, I. M. W. S. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. In: SOUZA, A. C. R. (org.). **Formação de professores e estratégias de ensino** – perspectivas teórico-práticas. Curitiba: Appris, 2018. p. 109-124.

MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

PERNIGOTTI, J. M.; SAENGER, L.; GOULART, L. B.; ÁVILA, V. M. Z. O portfólio pode muito mais do que uma prova. **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 54-56, fev./abr. 2000.

PICÓN-JÁCOME, É. **La rubrica y la justicia en la evaluación**. Ìkala, Revista de lenguaje y cultura, v. 18, n. 3, p. 79-94, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017.

ZUBIZARRETA, J. **The learning portfolio: reflective practice for improving student learning**. 2nd edition. Jossey-Bass, 2009.

Luana Augusta ARAÚJO

Mestra em Letras - Área de concentração Estudos da Linguagem; Professora EBTT de Língua Inglesa do Colégio Militar de Manaus.

Marta de Faria e Cunha MONTEIRO

Professora Associada 2 do Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras da UFAM e do Mestrado em Letras da UFAM.

Recebido em 07/dezembro/2019 - Aceito em 09/maio/2020