

Podcast, produção oral e escrita: uma experiência com avaliações autênticas no ensino de língua inglesa

Podcast, speaking and writing production: an experience with authentic assessments in english language teaching

Podcast, producción oral y escrita: una experiencia con evaluaciones auténticas en la enseñanza de la lengua inglesa

Anna Beatriz Lage Fernandes¹

Sanio Santos da Silva²

Resumo: No ensino de línguas, professores têm encontrado desafios para implementar ações que promovam uma educação significativa para os alunos devido a um paradigma tradicional de ensino contrário à maneira natural com que as pessoas aprendem. Essa dificuldade se evidencia através de formas de avaliação pautadas no modelo de testagem, prática que avalia apenas o produto e não o processo de aprendizagem. Sendo assim, o presente artigo relata atividades organizadas em um modelo de sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004), propondo práticas alternativas baseadas nas avaliações autênticas (Brown, 2019) como resposta ao questionamento de como favorecer o papel do discente ao mesmo tempo em que os padrões curriculares sejam contemplados pelos professores.

Palavras-chave: Avaliações alternativas; Sequência didática; Habilidades integradas.

Abstract: In language education, teachers have increasingly faced challenges in order to implement actions that promote a meaningful education for students due to, among other reasons, the traditional paradigm that goes against the natural process through which people learn. Regarding that matter, this difficulty is made even more evident by the evaluation methods commonly based on testing models, a practice focused on the learning product rather than its process. In this regard, the current paper reports activities organized by means of a didactic sequence (Dolz and Schneuwly, 2004) as an answer to the question of how teachers can benefit the learners' role whilst fulfilling curriculum requirements.

Keywords: Alternative assessments; Didactic sequence; Integrated skills.

Resumen: En la enseñanza de idiomas, los docentes se enfrentan a desafíos para implementar acciones que promuevan una educación significativa para los alumnos, debido a un paradigma de enseñanza tradicional que contrasta con la forma natural en que las personas aprenden. Esta dificultad se manifiesta en métodos de evaluación basados en el modelo de pruebas estandarizadas, una práctica que evalúa únicamente el producto y no el proceso de aprendizaje. En este contexto, el presente artículo describe actividades organizadas según el modelo de secuencia didáctica (Dolz; Schneuwly, 2004) y propone prácticas alternativas basadas en la evaluación auténtica (Brown, 2019), como respuesta a la interrogante de cómo fomentar el papel activo del estudiante y, al mismo tiempo, cumplir con los estándares curriculares.

Palabras claves: Evaluaciones alternativas; Secuencia didáctica; Habilidades integradas.

¹ Universidade Federal da Bahia

² Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Introdução

O ensino de línguas tem passado por uma mudança de paradigma nos últimos anos, distanciando-se de um modelo tradicional de sala de aula e se aproximando de uma educação significativa que, segundo Sonia Brown (2019, p. 13), busca “a relevância do que é aprendido para a vida real”³. Assim, de acordo com Jack Richards e Willy Renandya (2002), o novo paradigma coloca o aprendiz como centro, focando no processo de aprendizagem e na integração de habilidades linguísticas.

Nesse cenário, os esforços para oportunizar situações que favoreçam o papel do discente refletem nos procedimentos avaliativos, que, cada vez mais, buscam se diferenciar das formas tradicionais de avaliação e visam saber o que foi aprendido por meio da realização em vez da memorização. Isto é, utilizando-se de procedimentos que se afastam do modelo de testagem, uma prática centrada no professor, com ênfase apenas no produto da aprendizagem e na avaliação de habilidades isoladas.

Entretanto, segundo Brown (2019), alguns desafios podem ser encontrados ao tentar implementar práticas avaliativas que se alinhem ao novo paradigma. O primeiro deles diz respeito ao currículo previsto por instituições de ensino e órgãos estatais, que costuma ser baseado em abordagens do paradigma tradicional. Junto a essa tendência, há também a relutância de alguns professores em adotar práticas alternativas em sala de aula, já que estas demandam maior tempo de planejamento e execução. Ademais, nem sempre é possível estabelecer critérios objetivos e absolutos para determinar as notas dos estudantes. Por fim, existe uma preocupação com o sistema educacional, que privilegia testes e preza por pontuações. Em vista de tudo isso, a autora defende o uso de avaliações alternativas, ou avaliações autênticas, como uma possível resposta a esses desafios.

Nesse sentido, este relato de experiência tem como objetivo apresentar uma proposta para lidar com esses obstáculos por meio da otimização de avaliações autênticas e, consequentemente, por meio da minimização do uso de modelos impostos de testagem. Assim, a fim de propiciar atividades que incentivem a atuação do discente no processo de aprendizagem e a integração das diferentes habilidades linguísticas presentes no ensino de línguas, as estratégias utilizadas são organizadas em uma sequência didática, centrada no gênero *podcast*. Ao final das atividades, os estudantes são instruídos a realizar uma produção oral e uma escrita, ambas analisadas segundo critérios de avaliação que estejam de acordo com as práticas de sala

³ “[...] the relevance of the learning to real life”.

de aula. Desse modo, é possível permitir que as avaliações figurem como forma de engajar os estudantes na construção de significado, sem deixar de cumprir com os padrões curriculares estabelecidos.

Da testagem às avaliações autênticas

De acordo com Brown (2019), parte do processo de aprendizagem envolve saber o que foi aprendido, o que pode ser observado através das avaliações. A autora sustenta que, tradicionalmente, a testagem tem sido a principal forma de avaliação, o que representa uma orientação que foca apenas no resultado da aprendizagem. Entretanto, esses tipos de testes objetivos são mais adequados para medir somente o da aprendizagem e não o processo como um todo. Por isso, muitos professores estão questionando essa abordagem.

Nesse sentido, as práticas alternativas, isto é, as avaliações autênticas, são “uma forma de avaliação na qual os estudantes devem realizar atividades da vida real que demonstram a aplicação significativa de conhecimento e habilidades essenciais” (Brown, 2019, p. 13-14)⁴. Essa noção se afasta, assim, de modelos tradicionais de avaliação à medida em que considera o processo de aprendizagem e o estudante de forma realista.

Apesar do aparente conflito entre as práticas alternativas e os padrões curriculares exigidos, Brown (2019) argumenta que as avaliações autênticas são uma maneira direta de aplicar a aprendizagem, possibilitando que os estudantes construam significado através da demonstração dos seus conhecimentos da melhor forma que podem. Desse modo, é possível permitir múltiplos caminhos de avaliação, pois, ainda que os estudantes realizem o mesmo produto autêntico, também há espaço para diferentes formas de expressão, o que não é possível em modelos de testagem compostos por questões de múltipla escolha, por exemplo.

De acordo com Ana Huerta-Marcías (2002), as avaliações alternativas também são uma forma de oferecer aos professores conhecimento para refletir, discutir e assistir à jornada dos estudantes. Dessa forma, não é possível dizer que os modelos tradicionais de avaliação são mais efetivos e objetivos do que as práticas alternativas. Sobre isso, a autora argumenta que a prática da testagem não passa do “consenso de algumas pessoas quanto aos procedimentos de pontuação, formato e/ou conteúdo de um teste específico” (Huerta-Marcías, 2002, p. 342)⁵ e que, por vezes, acaba mascarando o que o estudante realmente sabe ou pode fazer.

⁴ “[...] a form of assessment in which students are asked to perform real-world tasks that demonstrate meaningful application of essential knowledge and skills”.

⁵ “[...] agreement among a number of people on scoring procedures, format, and/or content for that specific test”.

Assim, as avaliações autênticas figuram como uma alternativa adequada, uma vez que, distanciando-se de consensos enviesados, oferecem diferentes possibilidades para as diversas realidades de uma sala de aula e não apenas um método de avaliação. Em vista disso, Huerta-Marcías (2002) argumenta que é possível adaptar ou adotar instrumentos de avaliação existentes de modo que reflitam os objetivos da aula, além das atividades realizadas a fim de atingi-los.

De maneira semelhante, Andrea Peñaflorida (2002) entende a avaliação como meio de obter informações sobre as habilidades, o conhecimento, a compreensão e as realizações ou atitudes do estudante, ou seja, a aprendizagem. As práticas não-tradicionais colocam os estudantes em uma posição de reconhecer e avaliar também suas demandas, aplicando estratégias de aprendizagem próprias e os levando à compreensão de que o processo de avaliação não está centrado apenas no professor. A partir dessas práticas, os estudantes podem ser avaliados pelo que são capazes de integrar e produzir e não pelo que são exigidos a isolar e reproduzir.

Portanto, no contexto de ensino de língua estrangeira, nesse caso, o inglês, é importante que os alunos tenham oportunidade de explorar as diversas habilidades de forma integrada. É comum que educadores pensem em isolar habilidades, acreditando que essa é a forma mais adequada para avaliar os estudantes. Entretanto, tal concepção não contempla o processo de aprendizagem e ignora o fato de as habilidades serem, geralmente, interdependentes. Por exemplo, pode ser difícil avaliar a escuta dos alunos sem que eles precisem ler, escrever ou falar. Nesse sentido, as ideias a respeito de habilidades integradas, baseadas nas atividades deste relato e nas discussões de Alyne Araújo, Daise Dias e Francisco Lopes (2016) e Rebecca Oxford (2001), serão expostas na próxima seção.

Habilidades integradas

Um aspecto fundamental presente nas atividades propostas a seguir gira em torno do interesse em explorar as quatro habilidades linguísticas. De acordo com Araújo, Dias e Lopes (2016), aprender uma língua estrangeira significa ser apto a comunicar-se, ou seja, utilizar-se das quatro habilidades linguísticas de maneira adequada. Portanto, um dos objetivos do ensino da língua inglesa é desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Nesse sentido, os autores destacam que as abordagens tradicionais adotadas pelas instituições de ensino se opõem à maneira natural através da qual as pessoas aprendem a se comunicar. Por outro lado, a integração das quatro habilidades, conforme discutida por Oxford (2001), simula a maneira com

que a comunicação ocorre em situações reais de uso, tornando a aprendizagem mais real e significativa.

Oxford (2001) destaca que existem quatro habilidades linguísticas primárias no ensino de línguas (*listening, reading, speaking e writing*⁶) e as habilidades relacionadas (vocabulário, ortografia, pronúncia, sintaxe, significado e uso). Nesse contexto, os modelos tradicionais de planejamento de aula tendem a relacionar o isolamento dessas habilidades ao sucesso de aprendizagem, o que, além de ilusório, não prepara os discentes para usar a língua em situações reais de comunicação, uma vez que não é assim que a língua é usada no cotidiano.

No dia a dia, é recorrente que diferentes habilidades sejam utilizadas simultaneamente. Isso pode ser observado através da forma como as pessoas interagem cotidianamente, pedindo informações oralmente, fazendo anotações e lendo placas, por exemplo. Se alguém está perdido em uma rua e pede por uma direção, não é necessário apenas falar, mas também escutar o que o outro diz, além de tomar notas, caso necessário, e ler placas pelo caminho a fim de facilitar a localização.

Dessa forma, Oxford (2001, p. 6) argumenta que não é possível estabelecer que as habilidades “são divisíveis em estágios nitidamente definidos que devem ser ensinados em uma certa ordem”⁷, mas que devem ser compreendidas como áreas de competência sobrepostas e integradas. Mesmo assim, ela defende que é possível avaliar essas habilidades, expondo os discentes a tarefas que os desafiem a utilizar a língua de forma autêntica e real.

Portanto, é preciso compreender a necessidade de se alinhar os objetivos das avaliações ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Logo, as avaliações alternativas surgem como uma oportunidade para explorar múltiplas formas de linguagem, aplicando uma variedade de atividades que sobreponham diferentes habilidades linguísticas. Segundo Araújo, Dias e Lopes (2016), essas práticas potencializam as oportunidades para os discentes participarem da aula, além de satisfazerem diferentes estilos de aprendizagem.

Entretanto, apesar de serem relevantes para todos os níveis de aprendizagem, Oxford (2001) afirma que as práticas avaliativas com habilidades integradas devem ser adaptadas de acordo com a realidade encontrada em sala de aula. Um dos modelos propostos pela autora é o *task-based instruction*, uma maneira de implementar atividades sequenciadas e integradas que têm como objetivo a compreensão, a manipulação ou a interação através da língua, isto é, o uso da língua para comunicação.

⁶ Escuta, leitura, fala e escrita

⁷ “[...] divisible into clearly defined stages that should be taught in a particular order”.

Diana Larsen-Freeman (2011) também defende a prática desse modelo na sala de aula de língua inglesa, reiterando que esse tipo de abordagem pode contribuir para a integração das quatro habilidades, além de fornecer um contexto natural de uso da língua. Dentre os exemplos de *task-based instruction* apresentados pela autora, o que mais se aproxima dos objetivos propostos pela sequência didática a seguir é o *project work*, um conjunto de atividades que partem de um projeto particular realizado pelos estudantes e orientado pela professora. Através desse modelo é possível ainda colocar em prática as diversas técnicas de avaliação propostas por Brown (2019), como as amostras de escrita e os projetos ou exposições.

Assim, as etapas apresentadas na próxima seção permitem, segundo Oxford (2001), que a professora acompanhe o progresso em múltiplas habilidades ao mesmo tempo, transformando a língua inglesa em um meio de interação e compartilhamento entre os estudantes para além da avaliação. Cada uma dessas etapas pode operar por si só, mas a organização dessas atividades em uma sequência didática apenas reforça a tendência de um ensino de língua inglesa voltado para a integração das habilidades linguísticas.

O uso de *podcast* em sala de aula

As atividades a seguir, aplicadas ao ensino de língua inglesa e propostas para uma turma de nível básico, foram organizadas no modelo de sequência didática postulado por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), em que se encontra a estrutura base formada por: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A partir dessa sequência, estruturada em torno de um gênero textual específico, nesse caso, o *podcast*, é possível trabalhar com recursos linguísticos “necessários ao desenvolvimento das suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 96), além de abordar aspectos complexos da língua com os estudantes desde os níveis iniciais.

Sendo assim, as ideias de Dolz e Schneuwly (2004) convergem com as práticas alternativas propostas por Brown (2019), contribuindo não só para a organização e avaliação das etapas a serem desenvolvidas, mas também para o cumprimento dos objetivos de uma aprendizagem significativa, sem deixar de lado os padrões exigidos pelo currículo. Mais do que isso, a escolha do gênero *podcast* oferece aos alunos a oportunidade de usar a língua que estão aprendendo de forma autêntica, além de se aproximar da realidade dos estudantes por estar amplamente difundido em veículos midiáticos.

Mesmo assim, antes de começar a produzir, os discentes devem estar cientes do que se espera ser realizado. Desse modo, seguindo as ideias propostas por Dolz e Schneuwly (2004), a primeira etapa, ou seja, a apresentação da situação, consiste na descrição detalhada das atividades e dos objetivos. No caso da proposta apresentada no presente relato, os alunos devem ser comunicados de que, ao fim do semestre, espera-se que eles produzam um *podcast* individual a ser apresentado para os colegas e avaliado pela professora. Além de aprimorar as habilidades comunicativas dos discentes por meio do foco na produção oral e escrita autêntica, os objetivos da sequência versam em expandir o vocabulário e oferecer ferramentas para que estudantes possam se expressar em uma língua estrangeira.

Após apresentar os aspectos e objetivos da atividade, deve-se seguir para a próxima etapa: a primeira produção ou produção inicial. Visando incentivar o exercício frequente de escrita, essa etapa pode ser fragmentada em *short paragraphs* semanais. Então, ao final de cada encontro, os estudantes são instruídos a aplicar os conteúdos estudados na escrita de um *short paragraph* (“Write a short paragraph about a traditional recipe in your family”) ⁸. Assim, a cada semana, as amostras escritas podem contemplar um dos conteúdos previstos no currículo, que no nível básico são: descrição do clima de onde moram, o bairro, as pessoas próximas, as refeições e as habilidades, além do compartilhamento de hábitos, planos futuros, história de vida e atividades de lazer. Eles também são expostos a um exemplo elaborado pela professora, a fim de ter uma base para a produção escrita, mas são incentivados a buscar palavras e expressões que vão além do que foi aprendido em sala de aula, permitindo a manifestação de sua identidade. Depois de escritos, os textos são enviados à professora semanalmente para correção e *feedback*.

Um dos desafios que podem ser encontrados nessa etapa é o engajamento dos estudantes. Uma vez que a produção inicial é necessária para definir as capacidades que os discentes devem desenvolver ao longo da sequência, a não realização dessas atividades faz com que a professora se torne incapaz de reconhecer o que os alunos já sabem fazer e conscientizar-se acerca dos pontos fortes e fracos a serem trabalhados na turma, prejudicando, assim, o planejamento das próximas etapas. Uma possível solução para esse desafio é destacar mais uma vez a relação das atividades dentro da sequência didática e discutir com os estudantes a importância de cada uma delas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada.

⁸ “Escreva um parágrafo curto sobre uma receita tradicional da sua família”.

A partir desse momento, as atividades são divididas em módulos a fim de abordar separadamente os possíveis fatores de dificuldade encontrados na primeira produção. Essa etapa é pensada ainda levando em consideração as características do gênero textual estudado, as diferentes habilidades que envolvem a produção de um *podcast* e a diversidade de formas de realização de atividades, que podem ser individuais, em duplas ou em grupos. Tudo isso é articulado a fim de desenvolver o domínio do gênero textual e a capacidade comunicativa dos estudantes. Na sequência apresentada, cada módulo dura em média 30 minutos e é possível utilizar mais de um módulo em uma mesma aula ou, ainda, ser realizado de forma assíncrona.

Nesse sentido, depois da escrita e correção dos short paragraphs, o primeiro módulo consiste na análise de um roteiro escrito produzido pela professora a partir dos modelos apresentados semanalmente, destacando-se as características do gênero e a aplicabilidade dos conteúdos estudados. Pensando nos tempos verbais vistos em sala de aula, por exemplo, essa atividade é fundamental para que os alunos percebam o uso recorrente do *Simple Present* e *Simple Past* no gênero adotado.

No módulo seguinte, é feita a apresentação e a análise de um roteiro real de podcast, através de escuta guiada por texto. Apesar de se tratar de uma sequência centrada na produção oral e escrita, nesse momento, pode-se sobrepor outras habilidades, que são acionadas através da aplicação “de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 104). No caso da sequência relatada, as atividades dessa etapa têm são baseadas em *So Why Not?*⁹, um podcast que surgiu como projeto pessoal da interlocutora, Leigh Anna, para que ela pudesse compartilhar um pouco sobre si mesma. No episódio escolhido para trabalhar com os estudantes, ela traça uma breve linha do tempo da própria vida, contando sobre sua infância e adolescência e expressando a sua identidade através de temas que se aproximam do que foi visto em sala de aula, como atividades de lazer e habilidades.

Logo, como uma forma de exercício, são elaboradas perguntas de múltipla escolha a serem respondidas durante a escuta do podcast. É importante destacar, porém, que as perguntas devem ser lidas pela professora antes e que expressões possivelmente desconhecidas pelos estudantes também devem ser explicadas. Além do mais, elas devem estar na ordem em que as respostas aparecem no podcast, como: “*How was her childhood?*”, “*What kind of student was she?*” e “*What was her relationship with fashion?*”¹⁰. Após a correção dessas perguntas,

⁹ Ver: Podcast #1: So why not... Get to know a little about me?. Leigh Anna. [S.l.], 3 mar. 2021. Disponível em: <https://sowhynot.me/episode-1-so-why-not-get-to-know-a-little-about-me/>. Acesso em: 31 jan. 2025

¹⁰ “Qual a diferença entre parágrafo e texto?” e “Você acha que um texto é só um amontoado de parágrafos curtos?”.

também é possível suscitar discussões sobre alguns aspectos que possam gerar debate entre os estudantes, como “*Do you think that her parents played an important role in her decisions?*” e “*What do you think about her parents’ influence on her career?*”¹¹.

Somente depois que os alunos já estão habituados às características do gênero, é proposto o terceiro módulo, que consiste na discussão acerca de estrutura e coesão textual. A professora pode destacar diferenças entre os parágrafos isolados que têm sido produzidos até então e os parágrafos que constituem um texto. Assim, levanta-se questionamentos como “*What is the difference between a paragraph and a text?*” e “*Do you think that a text is just a bunch of short paragraphs?*”¹². Desse modo, espera-se, por exemplo, que os estudantes observem como é possível construir conexões entre parágrafos e ampliar suas ideias, uma vez que, até o momento, foram trabalhados apenas textos curtos. Assim, deve-se fornecer ferramentas necessárias para que estudantes exercitem habilidades de escrita em língua inglesa, trabalhando, por exemplo, com *connective words*¹³ (*then, and, so, but, etc.*). A partir disso, e seguindo o modelo de roteiro apresentado pela professora no primeiro módulo, eles podem construir seus textos com base nos próprios short paragraphs, utilizando as estratégias discutidas anteriormente para relacionar uma ideia à outra.

Depois da escrita individual dos textos, o próximo módulo tem como foco a troca de experiências entre discentes e a aprendizagem em conjunto. Para isso, é proposta uma atividade de *peer reviewing*¹⁴, em que um espaço é criado para que os estudantes compartilhem conhecimentos e discutam a respeito da produção escrita um do outro. Nessa etapa, segundo as ideias de Anthony Seow (2002) sobre *peer reviewing*, os estudantes podem ser incentivados a reconhecer ideias nos textos dos colegas que precisam de mais explicação, trechos em que a escrita é confusa ou vaga e pontos fortes e fracos, além de apontar desvios gramaticais e ortográficos. Segundo o autor, essa etapa também pode ajudar os estudantes a se tornarem mais conscientes em relação à própria escrita, uma vez que a leitura e os comentários dos colegas evidenciam alguns aspectos do texto que podem não ter sido percebidos à primeira vista.

Por fim, o último módulo consiste na reescrita do roteiro, que, em seguida, é revisado pela professora em termos de aspectos textuais, gramaticais, ortográficos e sintáticos. Essa produção escrita final, comentada, revisada e reescrita, serve como base para a gravação do

¹¹ “Você acha que os pais dela desempenharam um papel importante nas suas decisões?” e “O que você acha sobre a influência dos pais na carreira dela?”.

¹² “Qual a diferença entre parágrafo e texto?” e “Você acha que um texto é só um amontoado de parágrafos curtos?”.

¹³ Conectivos

¹⁴ Revisão por pares

podcast, ou seja, a produção oral final. Essas produções são apresentadas em sala de aula para suscitar a observação de diferentes formas de expressão encontradas pelos estudantes, além de serem avaliadas pela professora, conforme discutido na apresentação inicial. As diferentes formas de avaliação contempladas por essas etapas serão expostas na seção seguinte.

Formas e critérios de avaliação

No ensino tradicional, a avaliação é comumente conduzida ao fim de um ciclo para testar o produto da aprendizagem, ou seja, os conhecimentos adquiridos pelos discentes ao longo do curso. Tal prática contraria ações que promovem experiências significativas de ensino-aprendizagem. Assim, o processo e os resultados obtidos durante determinado período são, praticamente, desconsiderados a fim de favorecer avaliações que limitam a expressão dos estudantes a um momento específico.

Neste trabalho, apresenta-se uma proposta de sequência didática com formas alternativas de avaliação, envolvendo a análise da produção escrita e oral dos estudantes. Dessa forma, permite-se “avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas” desde a produção inicial (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 102). Tanto esse movimento de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem através da observação das dificuldades encontradas, quanto os feedbacks fornecidos pelos colegas e pela professora nos módulos, constituem ferramentas de avaliação alternativa. Portanto, surge mais uma vez o desafio de como implementar essas práticas alternativas ao mesmo tempo em que sejam contemplados os padrões curriculares, que costumam exigir avaliações tradicionais.

Pensando nisso, as etapas da sequência foram elaboradas a fim de permitir que a professora realize os dois tipos de avaliação em sala de aula, o que, segundo César Bizetto (2023), é o ideal. Por um lado, a fragmentação da primeira produção em *short paragraphs* e o desenvolvimento das habilidades comunicativas a partir dos módulos possibilitam uma avaliação formativa e processual. Por outro, a produção final escrita e oral, isto é, o roteiro e a gravação do podcast, também permite à professora realizar uma avaliação somativa ao final do semestre.

Entretanto, um dos desafios que pode surgir é em relação à objetividade da correção e da análise do desempenho dos estudantes já que, conforme discutido anteriormente, essas práticas alternativas podem ser consideradas menos efetivas do que os modelos tradicionais nesse aspecto. Sobre isso, Brown (2019) defende a necessidade de fornecer critérios nítidos

para a produção dos alunos, permitindo uma avaliação consistente e justa, garantindo objetividade e evitando subjetividade na avaliação dos estudantes por parte da professora. Além de auxiliar na observação do processo de aprendizagem dos alunos, os critérios também fornecem ferramentas para medir o desempenho dos discentes por meio da atribuição de uma nota que cumpre com os padrões exigidos pelo currículo em avaliações tradicionais. Assim, a descrição deles é fundamental não só para permitir a reflexão acerca das aprendizagens efetuadas ao longo da sequência, mas para avaliar de forma objetiva.

Desse modo, as produções finais da proposta de avaliação autêntica de Brown (2019) são analisadas a partir de critérios elaborados com base nas ideias de Seow (2002) e discutidos previamente em sala de aula, a fim de aproximar os métodos avaliativos da realidade das práticas de ensino. A primeira parte da nota diz respeito à produção escrita e considera a adequação do estudante em relação à interpretação da tarefa, à noção de audiência, ao desenvolvimento ou organização de ideias, à gramática e estrutura, à ortografia e pontuação, ao vocabulário e à clareza de comunicação. Já a avaliação da produção oral final considera, além desses critérios, a observação da pronúncia e da fluidez da fala.

Conclusão

Em um cenário de mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira, professores têm tentado se distanciar de modelos tradicionais de avaliação, adotando práticas alternativas de avaliação que reflitam o papel ativo dos discentes no processo de aprendizagem. Entretanto, alguns desafios ainda são enfrentados em relação a como adotar práticas que se alinhem a esse movimento ao mesmo tempo em que contemplem os padrões curriculares. Assim, como uma possível resposta a esse questionamento, o presente trabalho apresenta formas de avaliação fundamentadas nas ideias de avaliações autênticas de Brown (2019).

Diante do exposto, percebe-se que as práticas alternativas, mesmo quando se aproximam de modelos tradicionais, como a avaliação somativa, ainda podem estar de acordo com a realidade da sala de aula. Uma das formas de fazer isso é através da presente proposta de avaliação autêntica, organizada em sequência didática a fim de favorecer a integração das habilidades linguísticas do estudante, preparando-o para se comunicar e se expressar de forma adequada em situações reais de uso da língua inglesa. Assim, espera-se que esse relato de experiência possa contribuir para as discussões nessa área, compartilhando as ideias com outros

professores, estudantes e acadêmicos, a fim de que possam pensar também em formas alternativas de avaliação no ensino de línguas.

Por fim, compreende-se que os professores não precisam necessariamente utilizar modelos de avaliação autêntica o tempo inteiro. O equilíbrio entre as diferentes formas de avaliação proposto por Bizetto (2023) espelha o pensamento de Brown (2019) de que testes objetivos, se bem construídos, também podem ser uma boa forma de medir as competências dos alunos, desde que os critérios de avaliação sejam nítidos e explicitados desde o princípio, permitindo uma avaliação consistente e justa, o que garante a objetividade e evita a subjetividade na avaliação por parte da professora. Portanto, cabe à professora equilibrar o uso desses dois modelos, utilizando-se do que for mais adequado para a realidade de cada sala de aula e adaptando as atividades e as práticas avaliativas de acordo com os objetivos propostos, a fim de que também se encaixem nos padrões curriculares exigidos. Destaca-se, ainda, que a presente proposta pode ser adaptada para diversas realidades de sala de aula, abarcando diferentes níveis de ensino e outras línguas estrangeiras além do inglês.

Referências

- ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; LOPES, Francisco Edson de Freitas. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. *In*: CONEDU. 3. 2016. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21259>. Acesso em: 07 jan. 2025.
- BIZETTO, César. Como avaliar alunos em escolas bilíngues? *In*: SOUZA NETO, Mauricio J. (org). **Educação bilíngue no contexto brasileiro**: perguntas e respostas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2023.
- BROWN, Sonia. Developing authentic assessment for english language teaching: a theoretical view. **The International Journal of Language and Cultural (TIJOLAC)**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 12-24, out. 2019. Disponível em: <https://www.growingscholar.org/journal/index.php/TIJOLAC/article/view/5>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-129.
- HUERTA-MARCIAS, Ana. Alternative assessments: responses to commonly asked questions. *In*: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. (org). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- LARSEN-FREEMAN, Diana. Content-based, task-based and participatory approaches. *In*: LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2011.

OXFORD, Rebecca. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. **The Journal**, [S. l.], v. 8, p. 1618-1631, set. 2001. Disponível em: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C1.pdf. Acesso em: 03 de set. 2024.

PEÑAFLORES, Andrea H. Nontraditional forms of assessment and response to student writing: a step toward learner autonomy. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. Ardian (orgs). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, Jack Croft, RENANDYA, Willy Ardian. Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. Ardian (orgs). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SEOW, Anthony. The writing process and process writing. In: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. (org). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Sobre as autoras e o autor

Anna Beatriz Lage Fernandes: Graduanda em Letras, Língua Inglesa. Atualmente é estagiária de revisão textual na Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba) e faz parte do VOLTA - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cinema Irlandês Contemporâneo. Tem experiência na área com ênfase em Ensino de Língua Estrangeira, Tradução e Revisão Textual.
E-mail: bialage29@gmail.com

Sanio Santos da Silva: Professor assistente da área de língua inglesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas no Departamento de Ciências Humanas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult). Possui mestrado e doutorado em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduação em Língua Estrangeira - Inglês pela mesma instituição. É graduado em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS) e especialista em Gestalt-Terapia pelo Instituto de Gestalt-Terapia da Bahia (IGTBa). É líder do VOLTA - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cinema Irlandês Contemporâneo. Atualmente, dedica-se a investigações sobre a cinematografia irlandesa contemporânea e as interfaces entre literaturas e o ensino de língua inglesa.
E-mail: sanio.santos@gmail.com

Recebido em: 19 ago. 2025

Aprovado em: 20 set. 2026