

CONTEXTUALIZAÇÃO PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO EM LEM: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

*Ângela Cristina Rodrigues de Castro**

RESUMO: Edgar Morin (2003, p. 11), no Prefácio à edição brasileira de *A Cabeça bem-feita*, escreve que a missão do “ensino educativo” é “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. No entanto, já na Idade Moderna, a escola passou pela disciplinarização do conhecimento, segundo paradigma científico tradicional (reducionismo, objetividade, reprodutibilidade etc.), paradigma no qual um modo de pensar livre e aberto tinha nenhum ou quase nenhum espaço. Foucault (1987) afirmava que a escola configurava-se como uma prisão por sua disposição física, por seus mecanismos de controle e punição, incluídos aí os modelos de avaliação, os quais, segundo o autor, poderiam ser caracterizados como mecanismos que relacionavam um tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder. Assim, a escola, como se encontra hoje, é compreendida como um aparelho, que permite o controle permanente de seus integrantes, de forma que se sintam sempre vigiados e controlados. É necessária, todavia, uma escola em que seja possível formar o cidadão crítico, letrado, capaz de compreender fenômenos, de tomar decisões, de construir argumentos e de resolver problemas, intervindo na realidade, segundo a perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade. Tal escola deve deixar de lado a “linha de montagem” e adotar a prática de estabelecimento de rede de relações, orientando o desenvolvimento de competências e habilidades e não o foco no conteúdo pelo conteúdo. O ensino por competências, no entanto, não é algo novo: ele traz de volta os princípios pedagógicos delineados por

*Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora de EF/EM do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ).

E-mail: rcastrocrisina@gmail.com. Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/7428432720068250>.

Dewey, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Piaget, entre outros. Além disso, traz em sua essência a perspectiva inter e transdisciplinar do ensino. Em consequência, tendo em vista a meta de “preparar para a vida”, a relevância das atitudes e da construção social para a constituição do conhecimento, este artigo se propõe a organizar e relacionar algumas das ideias, em especial no ensino de LEM, acerca do que seja a contextualização no ensino, englobando desde o processo do planejamento das sequências didáticas até o momento da avaliação do ensino, estágio em que o conceito de contextualização muitas das vezes se perde, sendo, inclusive, banalizado e considerado dispensável, como um “adorno” simplesmente. Para tal fim, serão considerados autores como Moraes (2015), Morin (2003, 2005), Depresbiteris e Tavares (2009), Fazenda (2013), entre outros. A perspectiva é a de que os docentes compreendam, com a reflexão, que diante do mundo atual de incertezas, mais importante do que cumprir um programar curricular repleto de itens a serem trabalhados está uma ação pedagógica em que o aluno possa estabelecer o *link* da informação que lhe é apresentada com a sua realidade, podendo ser responsável por transformá-la, como sujeito social que é. Dessa forma, o docente precisa enfrentar seus medos e inseguranças e ter a capacidade de ser criativo e, mesmo com a organização escolar por disciplinas, conseguir elaborar planejamentos e avaliações que fujam ao modelo tradicional, binário, do certo e errado, no qual o professor sempre tem o domínio de todos os vieses da informação, mas em que não vai além do reducionismo, da reprodutibilidade, sem a devida problematização que validariam as respostas dos alunos para os conduzirem ao encontro de algumas das respostas às dificuldades e à complexidade do momento atual.

PALAVRAS-CHAVE: Contextualização. Planejamento. Avaliação. Interdisciplinaridade. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar por competências significa entender que o mundo mudou, que as necessidades são outras: a sociedade atual precisa de pessoas que pensem, que saibam tomar iniciativas, que expressem pensamentos e ideias, que

saibam ouvir o outro e trabalhar em grupo. Entende-se que não é mais possível adotar a prática de transmissão de informações disciplinares estanques, mas que o aluno necessita ser orientado para o domínio das (novas) linguagens e gêneros que se apresentam, ser levado a refletir sobre o processo do que lhe é ensinado, dando-lhe significado e estando preparado para transferir o que aprende para dar conta das situações que se apresentam em sua vida, em diferentes contextos.

Por outro lado, cabe ressaltar que a perspectiva do ensino por competências não é algo novo: as competências, na sua essência, têm uma perspectiva inter e transdisciplinar. Elas trazem de volta, por exemplo, os princípios pedagógicos que já estiveram presentes na tendência educacional da Escola Nova¹, introduzidas já em 1882, por Rui Barbosa, tendência que colocou em prática a teoria educacional de Dewey. No século XX, vários educadores se destacaram, como, por exemplo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

O ensino por competências também encontra suas raízes no Construtivismo, perspectiva em que o saber é entendido como algo que não está concluído, terminado, mas em um processo incessante de construção e criação (FREIRE ET AL., 2013).

O discurso pedagógico dos documentos oficiais (PCN, Diretrizes e Orientações Curriculares) e das matrizes de referência das Avaliações Externas, de Larga Escala (SAEB, ENEM) também assumem a perspectiva do ensino por competências, insistindo na valorização de suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, as quais nos fazem voltar a atenção para os aspectos da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da contextualização, assim como para a relevância das atitudes e da construção social para a constituição do conhecimento.

Como afirma Cruz (2010, p. 34), as ações da escola não podem estar reduzidas, “apenas, ao desenvolvimento da dimensão cognitiva, estruturada de maneira sequencial, linear, de gradação ascendente, matematicamente concebida”, mas devem estar inseridas “no contexto sociocultural e, com isso, se quer que o professor desenvolva a dimensão sociopolítica das competências, ao lado das operações mentais de natureza cognitiva”.

¹Hoje, falamos em aprendizagens significativas, que têm relação com o desenvolvimento de competências a partir da perspectiva do foco da aprendizagem no aluno.

2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: CRONOLOGIA

Currículo é uma palavra-chave para a compreensão da organização escolar ao longo do tempo. Em sua origem latina - *scurrere* -, ele se refere a curso a ser seguido, a ser proposto (GOODSON, 1995). Atualmente, compreende-se o currículo como o conjunto do que se ensina e aprende (hoje em dia, as denominadas disciplinas escolares, nas quais se organizam as áreas de conhecimento), segundo uma referência de progressão, **podendo abranger o que está além do escrito/prescrito oficialmente** (grifo nosso) (FORQUIN, 1996).

A partir da Idade Moderna, especificamente no século XVIII, observa-se o estabelecimento da organização escolar por disciplinas, em um movimento de disciplinarização do conhecimento, influenciado pela estrutura das escolas cristãs e pelo ensino mútuo, tendo sido o ensino seriado só oficialmente implantado no início do período republicano (SOUZA JÚNIOR E GALVÃO, 2005, p. 395-6).

DISCIPLINARIDADE → MULTI/PLURIDISCIPLINARIDADE → INTERDISCIPLINARIDADE → TRANSDISCIPLINARIDADE

Tal movimento vem sofrendo transformações, na seguinte seqüência evolutiva:

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há várias formas de organização escolar do conhecimento, mas o referido documento indica que os modelos dominantes na Escola Brasileira, monodisciplinar e multi/pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, devem ser substituídos, na medida do possível, por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar: nenhuma disciplina escolar consegue, em sua essência, abarcar todo o conjunto de conhecimentos e suas manifestações.

Interdisciplinaridade significa a interdependência, interação e comunicação entre campos do saber, ou disciplinas, inter-relacionados por um eixo integrador, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas, sem, contudo, perderem a sua autonomia.

Transdisciplinaridade é a coordenação do conhecimento em um sistema lógico, que permite o livre trânsito de um campo de saber para outro, ultrapassando a concepção de disciplina e enfatizando o desenvolvimento de todas as nuances e aspectos do comportamento humano.

Alves (2013:56) assim explica a passagem da interdisciplinaridade para a transdisciplinaridade: quando “ a importância, o foco, o objetivo maior é transferido do objeto específico de estudo das disciplinas para a formação dos alunos como construtores do seu saber e da sua identidade, ou em outras palavras, quando a independência das disciplinas não é questionada ou tida como desconsiderada”

Com base nessas formas de composição curricular, é que os PCN introduzem os **temas transversais**, nos quais a cidadania é o eixo básico e que tratam de questões que ultrapassam as áreas de conhecimento convencionais, mas permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas dessas áreas. Essa *transversalidade* supõe uma **transdisciplinaridade**, o que vai permitir tratar uma única questão a partir de uma perspectiva plural.

A prática inter e transdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. Há ainda uma cultura, na escola, que **não reconhece a complexidade presente nos processos de ensino e aprendizagem e nas demais relações humanas**, que prioriza apenas o conteúdo. A lógica que ainda vem sendo utilizada é a tradicional, binária, do certo e do errado.

3. A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO

Como afirma Morin (2005), é necessário “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo o que lhe é contextual, compreendendo inclusive as condições culturais e sociais. O conhecimento progride, principalmente, pela capacidade de contextualizar e globalizar: um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto, restituído às suas condições históricas, sociológicas ou outras.

Alves (2013:55) ensina que são considerados contextualizados os processos de ensino-aprendizagem “que estabelecem pontes entre a teoria e a práti-

ca; o desconhecido e o conhecido; o estudado e o vivido; o passado e o futuro e o presente; o importante e o interessante; o estudo da Vida e a Vida se manifestando”. A referida autora (Idem, Ibid.) informa que as características de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado são:

- a) valorização da construção/produção de conhecimentos no lugar de mera exposição-reprodução;
- b) relação dos objetos de aprendizagem com as experiências vivenciadas pelos sujeitos da aprendizagem;
- c) estabelecimento do presente como ponto de partida e de chegada das pesquisas e dos projetos;
- d) validação, pelo aluno, de todo o processo, por considerá-lo interessante;
- e) tratamento da Vida como manifestação constante do processo de “vir a ser” e como objeto de respeito, proteção e preservação; e
- f) priorização de situações relacionadas com o trabalho e a futura profissionalização (quando já tenha havido uma escolha por parte do aluno).

É a contextualização que irá proporcionar o *link* com a realidade, visto que é a partir dela que se vai além dos limites da disciplinaridade, que se percebe o outro (ou as outras disciplinas) na construção do conhecimento. Logo, torna-se indispensável aprender a **contextualizar** porque a contextualização possibilita o conhecimento pertinente. Além disso, deve-se também **globalizar**, isto é, saber situar um conhecimento num conjunto organizado.

4. SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEM E SEUS DOCENTES

[...] ____ Ó Rato ____ começou ela a dizer ____, você sabe a saída para fora dessa lagoa? Estou cansada de nadar aqui, ó Rato! ____ Alice pensava que esta devia ser a forma correta de dirigir-se a um rato: nunca tinha tido antes tal experiência, mas lembrava-se de ter visto na gramática latina do seu irmão:

“Rato ____ de um rato ____ para um rato ____ um rato ____
Ó rato!” [...]

(CARROLL, Lewis. *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*.)

O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), assim como o de qualquer outra língua, ao contrário do que muitos pensam, não se resume à mera apresentação do seu sistema linguístico. Deve-se estabelecer as relações entre esse sistema linguístico e os outros sistemas (sistemas culturais, as regras de comportamento compartilhadas, as relações de poder etc.).

Por sua vez, o aprendizado de LEM não pode ser explicado por meio de uma única teoria da aprendizagem. Embora haja diferentes perspectivas (a behaviorista, a comunicativa etc.), elas se fixam num único aspecto, mas não conseguem dar conta do fenômeno da aprendizagem de língua estrangeira na sua totalidade, tanto por sua complexidade quanto pela limitação natural de cada uma: torna-se necessária a convergência de várias áreas do conhecimento para explicar esse aprendizado, como por exemplo, da Linguística, da Psicologia, entre outros.

No entretanto, na consideração dos aspectos que regem o ensino-aprendizagem de LEM, a formação docente é um dos principais a ser considerado. Muitos dos cursos de Letras ainda formam professores “em caixinhas”, ou seja, aqueles que ainda agem conforme uma lógica tradicional de Educação, a binária, regida pelo princípio dos opostos, como o do certo e do errado, visando, inclusive, ao modelo de avaliação que utilizam. Esses profissionais são apresentados a muitas teorias da aprendizagem, mas ainda é apenas no método de ensino que focam, segundo uma tendência que lhes é ensinada e/ou retratada como “a mais moderna”.

No contexto atual, os docentes de LEM compartilham a crença no ensino funcional da língua estrangeira (embora ainda não tenham se libertado das algemas do ensino da gramática pela gramática) e das quatro habilidades linguísticas, de produção e recepção, de forma integrada (embora as ensinem separadamente, não estabelecendo relações pragmáticas mais concretas entre elas).

Tal separação ocorre, principalmente, por conta do modelo de avaliação de que tais docentes compartilham, que ainda permite questões com enunciados como “Mary is a student. complete the text about Mary’s routine using the 3rd person singular of the Simple Present of the verbs given.” [Mary é uma estudante. Complete o texto sobre a rotina de Mary usando a 3^a pessoa do singular do Presente Simples dos verbos fornecidos.]

Devido a tais crenças, o professor de LEM fica cego para o fato de que a língua não é somente uma experiência gramatical e de que saber sobre a língua não garante a habilidade de uso da mesma. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem acaba perdendo muito de seu valor, visto que os alunos veem nas escolhas docentes para a sala de aula pouco de verdadeiramente significativo, fator que, de certa forma, torna-se responsável pela forma estanque como enxergam os itens dos programas de língua estrangeira, recomeçando todo ano como se nada tivessem aprendido.

Ensinar o aluno a ser autônomo, compreender que a língua não é somente uma experiência gramatical, despertar o aluno para uma interação, para a capacidade de uso de uma nova língua, formar o aluno, ensinando-o a desenvolver estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: muitas são as atribuições do professor de língua estrangeira, profissional que também tem que estar em constante desenvolvimento linguístico e pedagógico.

Em seu desenvolvimento pedagógico, o professor tem que compreender definitivamente que o planejamento envolve tanto as sequências didáticas a serem desenvolvidas quanto a(s) avaliação(ões), elementos que não podem ser pensados de forma estanque, mas que têm que dialogar, as primeiras como consequência das segundas, sempre com metas/focos definidos.

5. PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA O ENSINO E A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

“A escola não pode ignorar o que se passa no mundo”.
(PERRENOUD, 2000)

O mundo contemporâneo – na economia, na cultura, nas práticas sociais e humanas – trouxe também mudanças nas necessidades educacionais e de aprendizagem do homem atual.

Em primeiro lugar, hoje as informações válidas, úteis, são muito mais efêmeras e rapidamente ficam defasadas, superadas, a partir de novas descobertas que as atropelam e as superam, quase que a cada instante. É a era das incertezas.

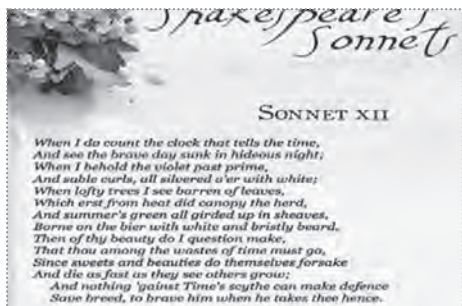
Em segundo lugar, é praticamente imensurável o volume de informações o tempo todo disponibilizadas em cada área do conhecimento. Nenhum profissional consegue ter o domínio e o controle de todas as informações relevantes geradas em sua área de atuação, por mais capacitado que seja. Há sempre muitas e novas informações que lhe escapam.

Hoje, então, há a necessidade de uma reflexão crítica mais coletiva, de aulas em que seja um *must* pensar, argumentar e em que os alunos sejam levados a compreender fenômenos, a tomar decisões, a construir argumentos e a resolver problemas, intervindo na realidade, segundo a perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade. Tal escola deve deixar de lado a “linha de montagem” (FOUCAULT, 1987) e adotar a prática de estabelecimento de rede de relações, orientando o desenvolvimento de competências e habilidades e não o foco no conteúdo pelo conteúdo.

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os professores devem ter claro seu foco: o de despertar o aluno para uma interação, para a capacidade de uso em uma nova língua. Os alunos devem ser desafiados a realizar atividades que sejam processadas por meio de problemas que precisam ser solucionados, com projetos para os quais devam encontrar soluções e que estejam conectados tanto em nível global quanto local.

Por exemplo, para a compreensão do que seja trabalhar com o global e o local, tomemos o objeto de conhecimento “*Expressão de opiniões*”, no nível de inglês B1A, considerando-se a habilidade “Reconhecer o universo discursivo a partir do qual cada texto e gêneros do texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, as seqüência textuais que privilegiam e a intertextualidade (explícita ou não).”; a fim de estimular os alunos a pensar sobre o tema e seus desdobramentos, poder-se-ia pensar o início de toda a seqüência a partir de um trabalho de leitura e discussão de um soneto de Shakespeare, o soneto XII, e um texto

contemporâneo (e regional), a canção gaúcha “João Campeiro, ambos com posicionamento semelhante acerca da efemeridade da vida.

 <p style="text-align: center;"><i>Shakespeare</i> <i>Sonnet</i></p> <p style="text-align: center;">SONNET XII</p> <p><i>When I do count the clock that tells the time, And see the brasses lay sunk in hideous night; When I behold the violet past prime, And sable curls, all silvered o'er with white; When lofty trees I see barren of leaves, Which erst from heat did canopy the herd, And summer's green all girded up in sheaves, Borne on the bier with white and bristly beard, Then of thy beauty do I question make, That thou among the wastes of time must go, Since sweets and beauties do themselves forsake And die as fast as they see others grow; And nothing 'gainst Time's scythe can make defence Save breed, to brace him when he takes thee hence.</i></p>	<p>Quando a hora dobra em triste e tardo toque E em noite horrenda vejo escoar-se o dia, Quando vejo esvaír-se a violeta, ou que A prata a preta t'empora assedia;</p> <p>Quando vejo sem folha o tronco antigo Que ao rebanho estendia a sombra franca E em feixe atado agora o verde rigo Seguir o carro, a barba hirsuta e branca;</p> <p>Sobre tua beleza então questionário Que há de sofrer do Tempo a dura prova, Pois as graças do mundo em abandono</p> <p>Morrem ao ver nascendo a graça nova. Contra a foice do Tempo é vão combate, Salvo a prole, que o enfiante se te abate. (Tradução de Ivo Barroso)</p>
---	--

João Campeiro

<p>João Campeiro, João Campeiro É como um grito, de repente que levasse Um boi na tropa e não o homem que foi João E no entretanto no repente deste grito O João Campeiro vai sumindo, já se foi Ele que outrora repontava o boi na estrada Vai ao repente estrada afora igual ao boi (Ninguém tem culpa João, ninguém</p>	<p>Ninguém tem culpa João ninguém Teria que ser assim, tudo que nasce um dia tem fim) Semente boa que deu flor e que deu fruto Planta no campo que deu sombra e que há de dar O derradeiro galho seco para o fogo Onde o João novo que nasceu vai se aquestrar</p>
--	--

Após a leitura e comparação de ambos os textos, os alunos poderiam ser levados a buscar e trazer para a sala de aula outros textos, de gêneros diversos, com o mesmo tópico, com mesmo ou diferente posicionamento acerca dele, ampliando a discussão, reconhecendo os intertextos e interdiscursos.

Em relação aos modelos de avaliação, reflexo dos modelos de aula, devem, então, funcionar como momentos privilegiados de estudo e não de “acerto de contas”; de compreensão da realidade, de manipulação, de observação questionadora e de argumentação que estimulem a capacidade criadora.



Não há, contudo, como falar de propostas de avaliação se não as relacionarmos com a forma como foi pensado todo o planejamento de ensino. A avaliação é consequência, não algo que possa ser pensado de forma estanque.

A avaliação deve estar inserida “no contexto da produção e apropriação coletiva do conhecimento” (RONCA E TERZI, 1991, p. 14), assim como deve estar inserida em dimensões relacionais com a leitura e com a escrita,

com o contexto de aula, trazendo à tona as relações que se estabelecem entre o aluno e o mundo. Ela deve ser um instrumento capaz de oferecer dados/elementos ao professor a fim de que ele possa compreender como está se processando a organização do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento do aluno.

Como afirmam Depresbiteris e Tavares (2009, p. 09), o uso “apropriado de medidas, com a sua devida integração no processo de ensino e avaliação, é caminho inquestionável na garantia da qualidade de ensino e da aprendizagem”. Ou seja, a flexibilidade de pensamento acerca dos modelos de avaliação é imperiosa.

Para tanto, as autoras apresentam um rol de propostas de modelos de atividades, como a de estudo de caso, modelo exemplificado a seguir, presente numa Avaliação de Ensino (AE).

<p>STUDY CASE (estudo de caso)</p>  <p><i>You live in an apartment in a condominium with 26 other families. It's a beautiful place with many green areas. Unfortunately, the water bill is very high and some just-married neighbors with no kids are complaining a lot because they don't use so much water. Many of the families have at least two cars and wash them on the weekends.</i></p> <p><i>You were invited to take part into a Condo Board Meeting and all the owners are supposed to give suggestions on how to save water and low the bill.</i></p>		
<p>Water figures and saving tips</p> <ul style="list-style-type: none"> • A water meter  is supposed to monitor how much water you use. • In the coolest part of the day =evaporation is reduced during watering. • A car wash at home releases contaminated water in the environment and wastes at least 100 gallons of water. 		
<p>Considering the information given above, find in the text the three of the possible reasons why the water bill is so high. DO NOT COPY EXCERPTS FROM THE TEXT. (12 scores)</p> <p>(A) _____</p> <p>(B) _____</p> <p>(C) _____</p>		
<p>Word Bank</p>		
To water	Dry wash system	Bath (noun)
To install	To wash	To take

O estudo de caso é um bom exemplo de atividade que se baseia na metodologia da problematização, na qual o aluno se sente desafiado, a partir uma situação-problema, a encontrar soluções para o problema proposto. No exemplo, é possível avaliar não somente a solução ao problema, mas a forma como o aluno constrói sua análise e reflexão em inglês e como elabora sugestões no discurso escrito, a partir da construção de frases com os verbos modais.

A avaliação exemplificada é resultado de toda uma sequência didática do antigo nível 3A (hoje B1B), em que se tinha o objeto de conhecimento “Conquistas e inovações tecnológicas e científicas” e a habilidade “Identificar as possíveis concretizações para o futuro, tendo em vista as necessidades e aspirações atuais.” estabelecida pela docente como habilidade principal, norteadora do planejamento e elencada como foco/meta de todo o trabalho. Nesta sequência, os alunos passaram pelos seguintes momentos/atividades:

- a) resposta a um *quiz* que tratava do tema “Water, Environment and Sanitation” (Água, Meio Ambiente e Sanitarismo);
- b) assistência a um vídeo intitulado “Every drop counts”, idealizado para lembrar o Dia Mundial da Água, em 2007;
- c) reflexão sobre algumas ideias no vídeo: “Three quarters of the Earth is covered by water, but only a small fraction of it is available as freshwater” (Três quartos da Terra são cobertos por água, mas somente uma pequena fração dessa água não é salgada);
- d) reflexão inicial norteadora: “Do you think you will never face a situation of water scarcity?” (Você pensa que nunca terá de enfrentar uma situação de escassez de água?) “Which aspects of your life would be affected due to a period of water scarcity?” (Que aspectos de sua vida seriam afetados devido a um período de escassez de água?);
- e) primeiro desafio para os alunos – a observação, pesquisa, reflexão e organização para um projeto denominado “Water Reduction Plan” (Plano de Redução de Consumo de Água) para a sua família, a ser apresentado um mês e meio depois para a turma, **oralmente**, trabalho no qual deveriam relatar o consumo mensal de água de sua família, de que forma era gasto, que ações poderiam ser realizadas para diminuir este consumo e qual seria o impacto no consumo com a implementação de tais ações;
- f) aplicação de avaliação de recepção oral (VOI Listening) sobre o tema da escassez mundial de água no futuro a partir da reportagem em <http://www.boulderreporter.com/water-shortages-in-our-future/>; e

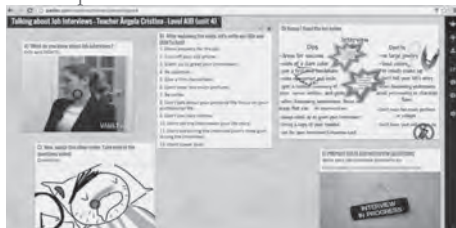
- g) assistência a um vídeo da National Geographic (“One village makes a difference”) sobre povos africanos que vivem uma escassez de água e sobre o aspecto tecnológico da ajuda a eles, visando ao armazenamento da água de chuva para os períodos de maior escassez de água e posterior debate.

Percebe-se, pela sequência apresentada, que as atividades vão do global para o local, e do local para o global, por meio de estabelecimento de relações de interdependência e relevância.

Um outro bom exemplo de avaliação é aquela que se baseia na coleta, na colaboração e no compartilhamento de dados pelos alunos, tendo por base a informação trabalhada previamente em sala de aula. Apresentada em suporte digital, seguindo uma sequência de trabalho em que as TDIC são utilizadas em sala de aula para tornar o ensino mais atraente, dinâmico e eficiente, fala-se sobre *Job Interviews* (entrevistas de emprego) – nível de inglês A1B, segundo passos da sequência didática organizada pela professora em uma ferramenta denominada *Padlet*, à qual todos os alunos tiveram acesso posteriormente, conforme figura² a seguir.

Conforme ilustrado acima, a aula seguia uma sequência de quatro momentos, que levavam a um quinto momento, de avaliação daquele estágio em que se encontravam os alunos.

Figura 1: Sequência didática organizada no aplicativo *Padlet*



Fonte: Autor

Figura 2: Detalhe da proposta de atividade de Avaliação no *Padlet*



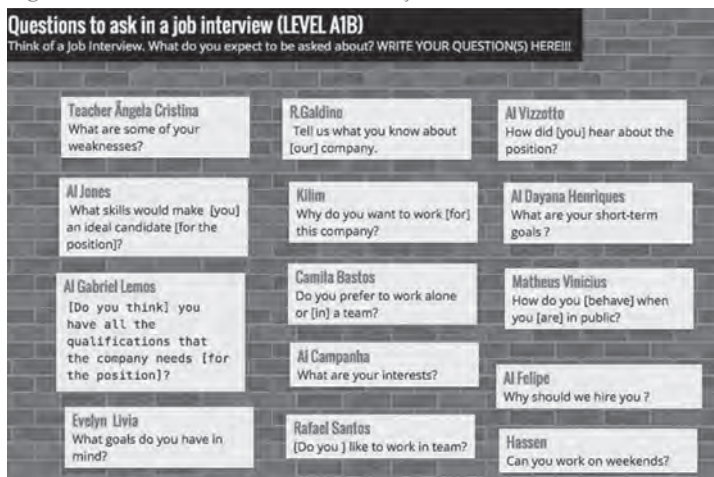
Fonte: Autor

Este momento de avaliação consistia em que os alunos acessassem outro mural da ferramenta e deixassem sua contribuição na forma de perguntas que poderiam ocorrer em uma entrevista de emprego (“Prepare your job interview questions”), conforme figura³ a seguir.

²Link para o mural virtual: <http://padlet.com/rcastrocristina/cjveueybqce4>

³Link para o mural virtual: <http://padlet.com/rcastrocristina/pmu0jykrdpv>

Figura 3: Detalhe da atividade de Avaliação no Padlet



Fonte: Autor

Os alunos levaram o *link* para o mural virtual para acessarem-no de seus lares, sendo possível pesquisar perguntas antes. Eles não poderiam postar perguntas que seus colegas já houvessem postado. Os procedimentos de avaliação consistiam em verificar o grau de complexidade da pergunta proposta (todos foram expostos a todo tipo de perguntas de entrevista de emprego) e de elaboração (as perguntas somente apareciam *on line* depois que a professora fazia as devidas correções, acrescentando as correções entre parênteses). Era um item de avaliação que valia de 0,0 a 1,0 ponto e o inventário de perguntas, compartilhado com todos posteriormente, compôs a entrevista de emprego que serviu de avaliação da produção oral (VOI Speaking) para todos, valendo de 0,0 a 4,0.

6. CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTOS

Durante toda a sua formação escolar e universitária, os docentes ainda atuantes hoje foram ensinados a enxergar os objetos separados de seus contextos; todavia, viviam uma outra época, em que as informações não eram tão facilmente encontradas, em que as necessidades da sociedade eram outras, em que o mundo se preocupava com a expansão econômica e não em proteger o meio-ambiente. Deter a informação era um sinônimo de poder; a construção do conhecimento, uma forma de distinção.

No mundo contemporâneo, mesmo que às vezes chegue de forma deturpada, a informação está disponível a todos, mas há uma dificuldade extrema, exatamente devido a essa fartura e à velocidade com que tudo se transforma e evolui, em construir o conhecimento e, de forma contraditória, em fazê-lo de forma crítica.

Assim, é necessário que o ensino escolar seja compreendido e concretizado segundo novos parâmetros, os quais devem ser capazes de dar conta da reforma necessária do pensamento, que gere “um pensamento do contexto e do complexo” (MORIN, 2005, p. 21), de problematização do que foi considerado solução.

Essa reforma passa também pela necessidade, no contexto escolar, de que se possa analisar a aprendizagem discente sob diferentes ângulos e dimensões, ou seja, de se possa lançar um olhar mais flexível, mais criativo para os critérios e modelos de avaliação. No caso do ensino-aprendizagem de LEM, que tem como foco despertar os alunos para uma nova forma de interação, a partir de uma perspectiva multicultural, em que os estereótipos são derrubados, as diferenças são compreendidas, tal movimento é de grande importância.

Os colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), mediante o novo projeto político-pedagógico e seu marco conceitual, sua proposta de aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências, a organização do ensino de Língua Inglesa por níveis de letramento, o uso da metodologia da problematização, têm garantido o espaço para desenvolver a experiência do “ensino educativo” de Edgar Morin (2003), inter e transdisciplinar, contextualizado, formando cidadãos críticos, letrados, capazes de compreender fenômenos, de tomar decisões, de construir argumentos e de resolver problemas, intervindo na realidade, transformando o mundo a sua volta.



REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Falivene. *Avaliação Educacional: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

BRASIL. *Lei 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DOU (23/12/96).

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB 3/97*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua inglesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998..

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC). *Eixos Cognitivos do ENEM*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Editora 34, 2015.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Loyola, 2010.

DEPRESBITERIS, Léa e TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FAZENDA, Ivani (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2013.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 21(1), p. 187-198, jan. / jun. 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Fábio Facchinetti; FEITOSA, Alessandra M. G e CARDOSO, Gilberto. *Formação continuada dos docentes do SCMB: ensino por competências*. DEPA: Rio de Janeiro, 2013.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RONCA, Paulo Afonso Caruso e TERZI, Cleide do Amaral. *A Prova Operatória - contribuições da Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EDESPLAN, 1991.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set. / dez. 2005.