



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

HELDER GOMES RODRIGUES

**A avaliação formativa no ensino de línguas:
uma possibilidade de ressignificação da prática docente**

**BRASÍLIA
2018**

HELDER GOMES RODRIGUES

**A avaliação formativa no ensino de línguas:
uma possibilidade de ressignificação da prática docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dra. Gladys Quevedo Camargo

BRASÍLIA
2018

HELDER GOMES RODRIGUES

**A avaliação formativa no ensino de línguas:
uma possibilidade de ressignificação da prática docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Brasília, _____ de dezembro de 2018

Banca Examinadora formada por:

Prof.^a Dra. Gladys Quevedo Camargo
Universidade de Brasília (Orientadora)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (Examinador Interno)

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima
Secretaria de Educação do Distrito Federal (Examinador Externo)

Prof.^a Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa
Universidade de Brasília (Examinador Suplente)

A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso.

LUCKESI, 2006, p. 180

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que sempre esteve comigo. Meu apoio e minha base.

À minha esposa, por toda dedicação, paciência e compreensão.

À minha orientadora, professora Dra. Gladys Quevedo Camargo, por todo suporte, atenção e pelas conversas e orientações.

Ao professor Dr. Erisevelton Silva Lima, por ter despertado meu interesse pela avaliação e por ter contribuído enormemente para a minha formação profissional.

Ao professor Dr. Augusto Moura Filho, pelos ensinamentos, conselhos e sugestões tanto nas aulas de metodologia como na qualificação.

Aos amigos Juscelino Sant'ana, Daniela Ismail e Malu pelas conversas e reflexões que tanto contribuíram para a minha escrita.

Aos meus amigos e colegas do CIL de Sobradinho, por acreditarem em mim e pela sólida formação profissional e pessoal que adquiri no convívio com vocês durante os últimos quase dez anos.

Aos membros da banca, pela leitura atenta e generosa.

“gracias a la vida que me ha dado tanto”

RESUMO

Nesta pesquisa, abordamos a maneira como a avaliação formativa pode transformar o cenário de uma escola de línguas. A prática da avaliação formativa não é a predominante nas escolas brasileiras. Por esse motivo, é necessário que os professores sejam formados para desenvolvê-la. Nesse sentido, a formação docente e o letramento em avaliação podem contribuir para a modificação das concepções de avaliação dos professores, o que, no ensino de línguas, pode alterar também a concepção de linguagem, o planejamento e a organização do curso. Fazem parte da fundamentação teórica desta pesquisa estudos na área de avaliação BROWN, 2004, 1996; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2017, 2018; LUCKESI, 2006; PERRENOUND, 1990; SCARAMUCCI, 1993, 2000, 2016; VILLAS BOAS 2002, 2018 entre outros. O objetivo geral da pesquisa aqui relatada é investigar como ocorre o processo de implementação de um outro modelo avaliativo no contexto pesquisado. Esta é uma pesquisa aplicada qualitativa na modalidade estudo de caso interpretativista e tem como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da unidade pesquisada, além da coleta de documentos referentes aos registros e arquivos das avaliações aplicadas na unidade escolar no período de 2012 a 2018. Os dados foram coletados e analisados no período que compreende de junho de 2017 a agosto de 2018. Os resultados do estudo apontam para o uso de instrumentos avaliativos ressignificados e também para a forte presença da avaliação formativa nas concepções e práticas da escola. Revelam ainda uma escola mais humana, preocupada com o desenvolvimento individual e com as aprendizagens de cada estudante.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação formativa. Formação docente para a avaliação. Letramento em avaliação.

ABSTRACT

This research approaches the potential of formative assessment to transform the settings of a language school. Since formative assessment is not a prevalent practice in Brazilian schools, the study shows it is necessary that teachers become qualified to implement it. As a result of professional development and assessment literacy, teachers may well change their conceptions of assessment. Regarding language teaching, it can also imply a different conception of language, and consequently a change in planning and organizing language courses. The theoretical framework presented in this study refers to (BROWN, 2004, 1996; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2017, 2018; LUCKESI, 2006; PERRENOUD, 1990; SCARAMUCCI, 1993, 2000, 2016; VILLAS BOAS 2002, 2018), among others. The general goal in this research is to examine the process of enactment of a new evaluation model in the investigated field. This applied research is a qualitative and interpretive case study. The data collection tools consisted of semi-structured interviews with teachers, as well as a collection of documents related to the records and files of tests and examinations conducted by the school from 2012 to 2018. The data collection and analysis took place from June 2017 to August 2018. Study findings point to the use of re-signified evaluation tools and hence to a strong incidence of formative assessment in the conceptions and practices of the school community. Results also reveal a more humanistic scenario, concerned with the development and learning of each individual student.

Keywords: evaluation; formative assessment; teacher development; assessment literacy.

RESUMEN

En esta investigación, abordamos la forma en que la evaluación formativa puede transformar el escenario de una escuela de idiomas. La práctica de la evaluación formativa no es la predominante en las escuelas brasileñas. Por lo tanto, es necesario que los profesores estén formados para desarrollarla. En este sentido, la formación docente y el Letramento en evaluación pueden contribuir a una modificación de las concepciones de evaluación de los profesores, lo que en la enseñanza de lenguas puede alterar también la concepción del lenguaje, la planificación y organización del curso. Hacen parte de la fundamentación teórica de esta investigación estudios en el área de evaluación (BROWN, 2004, 1996; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2017, 2018; LUCKESI, 2006; PERRENOUD, 1990; SCARAMUCCI, 1993, 2000, 2016; VILLAS BOAS 2002, 2018) entre otros. El objetivo general de esta investigación es investigar cómo ocurre el proceso de implementación de un nuevo modelo de evaluación en el contexto investigado. Esta es una investigación aplicada cualitativa de estudio de caso interpretativista y tuvo como instrumentos de recolección de datos la utilización de entrevistas semiestructuradas realizadas con profesores de la unidad investigada, además de la recolección de documentos referentes a los registros y archivos de las evaluaciones aplicadas en la unidad escolar en el período de 2012 a 2018. Los resultados del estudio apuntan para el uso de instrumentos evaluativos resignificados y también para la fuerte presencia de la evaluación formativa en las concepciones y prácticas de la escuela, revelan una escuela más humana, preocupada por el desarrollo individual y con los aprendizajes de cada estudiante.

Palabras clave: evaluación; evaluación formativa; formación docente para la evaluación; Letramento en evaluación.

Palabras clave: Evaluación. Evaluación formativa. Formación de profesores para la evaluación. Letramento en evaluación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lançamento de atividades, notas e faltas.....	89
Figura 2 - Registros de recuperação	89
Figura 3 - Resumo final e resultado final das avaliações	89
Figura 4 - Prova auditiva de inglês.....	91
Figura 5 - Concepção de avaliação = aplicação de provas.....	94
Figura 6 - Interferência da formação na concepção de avaliação.....	100
Figura 7 – Iten 5 da prova de japonês.....	104
Figura 8 – Iten 1 da prova de espanhol.....	105
Figura 9 – Iten 2 da prova de inglês	107
Figura 10 – Iten 2 da prova de japonês.....	107
Figura 11 - Prova de inglês ressignificada.....	112
Figura 12 - Redação corrigida com <i>feedback</i> escrito	113
Figura 13 - Prova corrigida sem uso de nota.....	114
Figura 14 - Primeira autoavaliação ano de 2014	117
Figura 15 - Autoavaliação aplicada no ano de 2017	118
Figura 16 - Autoavaliação em formato de texto ano de 2017	118
Figura 17 – Itens 6 e 9 da prova de espanhol	120
Figura 18 – Iten 1 da prova de inglês	120
Figura 19 – Item 1 da prova de inglês	121
Figura 20 - Autoavaliação ano de 2015.....	122
Figura 21 - Autoavaliação ano de 2015.....	123
Figura 22 - Autoavaliação ano de 2017.....	124
Figura 23 - Autoavaliação ano de 2017.....	125
Figura 24 - Planejamento semestral – curso de espanhol.....	126
Figura 25 - Relatório individual de avaliação 1	130
Figura 26 - Relatório individual de avaliação 2	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos desejáveis do letramento em avaliação do professor de línguas	56
Quadro 2 - Relação entre concepção de língua/ linguagem e construto avaliado	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFC	Cursos de Formação Continuada
CIL	Centro Interescolar de Línguas
DALF	Diploma Aprofundado em Língua Francesa
DELE	<i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i>
DELFB	Diploma de Estudos de Língua Francesa
JELI	Jornada de Ensino de Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PPP	Projeto Político-pedagógico
RAV	Relatório de Avaliação Individual
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TOEFL	<i>Test of <u>English</u> as a Foreign Language</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Justificativa.....	17
1.2	Objetivos e perguntas de pesquisa.....	18
1.3	Organização da dissertação	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	Afinal, o que é avaliar?	20
2.2	A avaliação no contexto escolar	22
2.3	Os princípios da avaliação.....	27
2.3.1	Validade	28
2.3.2	Confiabilidade	30
2.3.3	Praticidade.....	31
2.3.4	Autenticidade	32
2.3.5	O efeito retroativo	33
2.4	As funções da avaliação	35
2.4.1	A função / concepção formativa.....	38
2.4.1.1	<i>O feedback</i>	44
2.5	A avaliação formativa e o repensar das práticas tradicionais	46
2.5.1	A formação docente para a avaliação: o letramento em avaliação	49
2.6	Letramento em avaliação, que conceito é esse?.....	54
2.7	A concepção de linguagem	58
2.8	Ética na avaliação	61
2.9	Os instrumentos avaliativos	63
2.9.1	A prova.....	64
2.9.2	A nota	66
2.9.3	Os instrumentos não convencionais: Autoavaliação e relatórios	67
2.9.4	Autoavaliação.....	67
2.9.5	Instrumentos avaliativos de registro: os relatórios	69
2.10	Avaliação e planejamento	72
3	METODOLOGIA.....	75
3.1	A pesquisa qualitativa.....	75
3.1.1	Estudo de caso.....	77
3.1.2	A escolha do grupo pesquisado	78
3.1.2.1	<i>O CIL de Sobradinho</i>	78

3.1.2.2	<i>Os participantes</i>	80
3.2	Instrumentos de pesquisa	80
3.2.1	A entrevista	81
3.2.1.1	<i>Análise documental</i>	82
3.2.1.2	<i>Os registros avaliativos</i>	83
3.2.1.3	<i>O diário de classe</i>	83
3.2.1.4	<i>Os relatórios individuais de avaliação</i>	83
3.2.1.5	<i>As avaliações (instrumentos avaliativos)</i>	84
3.3	A questão ética	84
3.4	Análise de dados	85
3.5	Procedimentos para a coleta de dados	85
3.5.1	A pilotagem dos instrumentos de coleta de dados	86
	Síntese do capítulo	86
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	88
4.1	As concepções e práticas docente: O ontem e o hoje	88
4.1.1	A transição da concepção de avaliação	88
4.1.1.1	<i>A formação docente como elemento impulsionador da mudança</i>	94
4.1.1.2	<i>A presença da avaliação formativa</i>	100
4.1.1.3	<i>Os instrumentos avaliativos: das provas à autoavaliação</i>	104
4.1.1.4	<i>A ressignificação do instrumento prova</i>	108
4.1.1.5	<i>O feedback componente da avaliação formativa</i>	112
4.1.1.6	<i>O impacto na concepção de linguagem e no planejamento</i>	120
4.1.1.7	<i>E como fica o planejamento?</i>	125
4.1.1.8	<i>Outros registros mais qualitativos e formativos</i>	129
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	137
	ANEXO A – ENTREVISTA	144

1 INTRODUÇÃO

Avaliação e ensino formam um par inseparável (HADJI, 2001; SACRISTÁN 2011; SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; entre outros). Ambos são processos e guardam semelhanças nas práticas realizadas em muitos lugares no Brasil e no mundo. A sala de aula de línguas é permeada por concepções como a de linguagem, ensino de línguas e de avaliação. Essa última pode ter uma influência direta sobre as outras e pode inclusive modificá-las. A avaliação, muitas vezes negligenciada na formação de professores ou por vezes deixada por último e desvinculada do processo de ensino-aprendizagem, pode ter uma força significativa para a mudança no que se refere ao ensino de línguas.

No contexto escolar e de ensino de línguas, a avaliação se revela como sinônimo de aplicação de provas escritas e orais que, muitas vezes, avaliam um conhecimento sobre a língua (metalinguístico), e não necessariamente sobre o uso da língua. Essa prática suscita a relação direta entre a avaliação e o ensino que podem apresentar um fazer docente baseado na reprodução, ou seja, o professor que repete experiências avaliativas e de ensino pelas quais passou.

Geralmente o ensino está vinculado às escolas, cursos de línguas, ensino regular e Centros de Línguas. Todos avaliam e esse é o contexto que será abordado nesta dissertação. Mais especificamente, a realidade avaliativa de um Centro Interescolar de Línguas do DF. Essa escola faz parte de uma realidade ímpar no país. Trata-se de uma rede de escolas públicas que se dedicam ao ensino de línguas para estudantes da rede pública matriculados na Educação Básica.

No que concerne à avaliação, no ensino de línguas no Centro Interescolar de Línguas (doravante CIL) é comum o uso dessas provas para a extração de notas. Essa prática faz uso predominante da função somativa da avaliação e revela traços da cultura de avaliar presente nestas unidades escolares. No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação (SEE-DF) possui as Diretrizes de Avaliação, que é um livreto normativo para todas as escolas públicas integrantes da SEEDF (2014, p. 9): “O presente documento discute concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente nas práticas avaliativas realizadas no cotidiano das Unidades Escolares”.

Esse documento orienta que as escolas públicas devem fazer uso também da função formativa da avaliação, com a valorização dos processos, e não apenas do produto. Embora ainda não seja tão corriqueira na prática, essa função da avaliação, quando chega às escolas,

conforme almejam as diretrizes, pode fomentar reflexões profundas entre os professores e possibilitar ressignificações de práticas tradicionais no ensino de línguas no caso das escolas especializadas neste trabalho como são os CILs.

Scaramucci (1998), em participação da mesa redonda apresentada no XIV JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa), alerta para o fato de que, para a implantação de um modelo de avaliação, não se pode publicar documentos e descuidar da formação docente:

Embora bem escritos e alinhados com as tendências atuais na área, trazem conceitos complexos de forma muito ampla e genérica, que dependeria, para um bom entendimento e implementação adequada, de uma formação mais profunda e reflexiva do professor e ações mais efetivas de acompanhamento.

É evidente que não basta apenas uma mudança nas orientações do Estado sobre como os docentes devem avaliar. As verdadeiras mudanças nesta área passam pela formação docente contínua, que acompanha o profissional ao longo de sua carreira e complementa a formação inicial. Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 134) defendem essa continuidade da formação profissional do professor:

A nosso ver, um professor, como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua autoformação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização, e pós-graduação oferecidos pelas universidades.

Mudar concepções e práticas docentes não é um processo rápido. Essa mudança pode começar com a reflexão sobre a prática, seguida do conhecimento sobre avaliação, o que pode levar o docente a utilizar de maneira consciente diferentes instrumentos avaliativos que vão além das tradicionais provas.

De acordo com Perrenoud (1999), a educação formal se tornou mais acessível e se espalhou pelo mundo a partir do século XVII e, ao torna-se obrigatória e popular, criou juntamente a cultura de avaliação na escola e na sala de aula. A palavra cultura, de modo geral, possui múltiplos e distintos significados conforme a história e organização das sociedades. Ao referir-se às práticas escolares, o termo cultura representa o conjunto das práticas, concepções e tradições de ensino e avaliação.

Essas práticas são frutos de processos históricos que foram se cristalizando com o passar dos anos e formando as culturas de ensino e de avaliação, conforme demonstra o estudo de Rolim (1998) sobre a cultura de avaliar de professores de inglês no Brasil. A autora destaca que o ensino de línguas brasileiro apresenta predominante o foco gramatical no ensino e na

avaliação é forte a prática da “testagem” – aplicação de provas e testes com o objetivo de atribuir notas aos estudantes.

A mesma autora afirma que a cultura de avaliar é composta de crenças, mitos, pressupostos e concepções construídos e transmitidos ao longo das experiências de ensino e de aprendizagem, ou seja, reproduções de práticas baseadas em concepções intuitivas dos professores.

Luckesi (2005) e Saul (1992) falam das origens da cultura de avaliar brasileira e suas influências. O primeiro autor fala da influência das religiões católica e protestante manifestadas na pedagogia jesuítica e comeniana. De acordo com o autor, os jesuítas publicaram em 1599 a *Ratio Studiorum* e, em 1632, Comênio publica a Didática Magna. Esses textos definiam o modo de examinar que vigoram até hoje em muitas escolas. É preciso destacar que, por se tratar de pedagogias ligadas à religião, algumas práticas e visões são transportadas para o ensino, como é o caso da ideia de punição, muito fortemente observada nas práticas avaliativas.

Saul (1992), por sua vez, critica a cultura avaliativa brasileira e afirma que esta recebeu intensa influência do pensamento positivista norte-americano. Ela postula em seu estudo que, primeiramente, os estudiosos e acadêmicos foram influenciados e, logo, depois o movimento chegou aos profissionais da educação e à escola. Segundo a autora, a avaliação se tornou um instrumento burocrático para os gestores do sistema de ensino e punitivo para os alunos e conclui que a avaliação se revestiu de um caráter autoritário no Brasil.

Os mitos que se destacam na cultura de avaliar são já muito conhecidos e vivenciados por grande parte daqueles que frequentaram ou frequentam a escola, pois, apesar das inúmeras discussões sobre avaliação, pode se dizer que pouco tem mudado nas escolas brasileiras no que se refere às práticas avaliativas.

Esses mitos e crenças mais comuns envolvem a ideia de avaliação desvinculada do ensino ou posicionada no final do processo, a prova, a nota, o ranqueamento e a comparação entre os estudantes, além é claro do autoritarismo e da opressão que permeiam as práticas avaliativas em sala de aula. Alderson (1986) fala sobre o mito da verdade absoluta, uma crítica à unilateralidade e à soberania do exame e do resultado. É clássica e comum a ideia de avaliação reduzida ao instrumento que quantifica e mede o conhecimento dos estudantes.

Outro ponto importante que permeia a cultura de avaliar refere-se aos registros. Tradicionalmente eles são mais quantitativos que qualitativos e fornecem mais subsídios para decisões classificatórias do que para tomada de decisões para melhoria do ensino e da aprendizagem. Geralmente, esses registros são diários de classe que trazem informações

numéricas sobre as provas feitas pelos estudantes, juntamente com a média aritmética e um resultado final. De acordo com Xavier (1999, p.101) “a supervalorização das notas em detrimento da verdadeira concepção de aprendizagem é um fenômeno que reforça as práticas avaliativas classificatórias e acentua uma cultura de ensinar e aprender para a nota”.

A cultura de avaliar manifesta-se nos discursos de professores que ameaçam seus alunos com provas, notas e reprovação e também nos estudantes, quando estes perseguem os “pontos” para a aprovação. Na verdade, essa cultura de avaliar de professores e estudantes vai além das questões de aprendizagem e de conteúdo, ela diz sobre a pessoa que é avaliada. Dias Sobrinho (2002, p.20) salienta que: “na escola determina quem “passa de ano” e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados”. O mesmo autor também afirma que testes, provas e exames constituem boa parte da cultura escolar de avaliação.

Outros autores também abordam a cultura de avaliar centrada na nota e na promoção do estudante. Hadji (2001) intitula prova pela notação, Sacristán (2011) chama de controle de resultados. Como se pode observar, a fixação pelo produto e a pouca atenção ao processo marcam historicamente a cultura de avaliar presente nas escolas em diferentes países, incluído o Brasil.

1.1 Justificativa

Minha prática avaliativa como professor de língua espanhola sempre foi algo que me inquietou. Certamente por entender que a avaliação não é algo simples. É um processo bastante complexo e desafiador para a professor. Ao assumir a supervisão e posteriormente a direção do Centro de Línguas de Sobradinho, um outro olhar foi adicionado: a percepção de gestão dos processos de avaliação na escola e da forte cultura de avaliar que permeava a unidade escolar. Participei da gestão da escola justamente no momento em que ocorre uma série de movimentos que envolvem discussões, reflexões e debates sobre as avaliações praticadas na escola.

As reflexões e possíveis mudanças acarretam momentos de crise para as pessoas pelo fato de se ter em questão o questionamento de paradigmas. Na escola, quando estudamos e refletimos nossas práticas, começamos a apresentar inquietações sobre o trabalho realizado. Foi assim em relação à avaliação na escola em que trabalho. Em um primeiro momento, passei a conhecer mais a avaliação formativa, por meio dos documentos publicados pela SEEDF,

depois as leituras e discussões com os meus pares fizeram que novas perguntas sobre avaliação surgissem.

O conhecimento e uso da função formativa, até então desconhecidos por mim e por muitos professores que trabalham na escola foi o que me impulsionou a investigar o fenômeno da avaliação nessa unidade escolar a fim de buscar respostas para os meus próprios questionamentos, além das perguntas de meus pares. É claro que uma pesquisa nunca consegue abarcar tudo, então, é consciente, de minha parte que a busca por respostas do fenômeno vivido na escola, certamente propiciará o surgimento de outras perguntas.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Neste trabalho o principal objetivo é **investigar como se dá o processo de implementação de um novo modelo avaliativo** no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho. Um processo que passa pela formação dos professores para tal prática. Quando se trata de avaliação de línguas, andam juntas a concepção de avaliação e a concepção de linguagem. Dessa forma a investigação em questão observa o movimento dessas concepções, que se tornam materiais na aula, nos instrumentos avaliativos, nos registros dos docentes e nos documentos norteadores, pois no concreto das ações e nas materialidades é que surgem evidências e condições favoráveis para o conhecimento das concepções que estão abrigadas em um campo mais abstrato da prática docente.

É sabido que um processo em que se pretende alcançar uma mudança de paradigma guarda por si só uma dose de complexidade, sobretudo, quando se trata de avaliação especificamente no ensino de línguas. Disso, emergiram objetivos específicos que trarão mais profundidade para o fenômeno investigado. São eles:

1. reconhecer as diferentes concepções de avaliação que permeiam o ambiente investigado;
2. identificar a relação entre avaliação formativa e formação de professores de línguas;
3. analisar documentos de registro avaliativo (diários, fichas de acompanhamento) e instrumento de avaliação utilizados pela escola.

Derivam desses objetivos as seguintes perguntas:

1. Quais mudanças entre os docentes foram ocasionadas pelas reflexões e discussões sobre avaliação?
2. Quais características da avaliação formativa estão presentes nas práticas avaliativas dos docentes?

1.3 Organização da dissertação

A dissertação está dividida em 5 partes: introdução, fundamentação teórica, metodologia, apresentação e análise dos dados e considerações finais. A parte introdutória apresenta o contexto de pesquisa e a cultura de avaliar que faz parte desse contexto. Nessa parte também figuram a justificativa da escolha do tema, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica. Nele discuto conceitos como avaliação, avaliação formativa, letramento em avaliação e formação docente. Nessa discussão reúno teorias das áreas de Educação e Linguística Aplicada.

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia de pesquisa. Compõem a discussão o tipo de pesquisa, que é qualitativa, e o método utilizado, o estudo de caso. Apresento ainda os instrumentos utilizados para a coleta de dados. São descritos o contexto, os participantes e a forma de análise dos dados. Nesse capítulo, são apresentados os critérios e métodos de análise dos dados.

No quarto capítulo, os dados são analisados e discutidos de acordo com a descrição apontada na metodologia. Os dados estão organizados de acordo com os objetivos e de forma a responder às perguntas de pesquisa ou apontar eventuais impossibilidades de responde-las.

No quinto capítulo, apresento as considerações finais. Neste momento retomo as perguntas de pesquisa, pontuo as conclusões e prováveis contribuições da pesquisa para a avaliação, considerada uma subárea da Linguística Aplicada. Destaco também limitações da pesquisa e ainda apresento possibilidades e encaminhamentos para novas perguntas que podem gerar pesquisas futuras pesquisas sobre o tema.

Após este capítulo introdutório de apresentação da pesquisa em que os objetivos, a justificativa e as perguntas desta pesquisa foram destacados, prossigo para o capítulo seguinte em que as bases teóricas dessa dissertação são apresentadas e discutidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39)

Este capítulo tem como propósito apresentar e discutir as teorias que amparam essa pesquisa. Nele discorro sobre o conceito de avaliação no sentido mais geral, além da avaliação escolar. Na sequência abordo os princípios e as funções da avaliação e também os instrumentos avaliativos, com destaque para a avaliação formativa e os instrumentos tradicionais e alternativos. O capítulo trata ainda da relação entre a formação docente para avaliação e o letramento em avaliação com possíveis mudanças no processo de ensino. Por último, discorro sobre o par avaliação e planejamento e a ligação entre esses dois componentes da ação pedagógica.

2.1 Afinal, o que é avaliar?

A palavra avaliação historicamente traz consigo equívocos, discussões, críticas e em muitos casos aversão por estar relacionada a experiências de punição, medo e autoritarismo. Mas ao tratar de avaliação formativa no ensino de línguas, não posso deixar de discutir o que se entende por avaliação e como é possível conceituar essa palavra cheia de significados e efeitos.

Do latim a + *valere* deriva a palavra avaliação e significa atribuir valor a algo. Dessa derivação já podemos depreender que o ato de avaliar é uma ação composta. Para que ela ocorra, é preciso observar, analisar para então decidir e valorar. Podemos afirmar que avaliação, em sentido mais geral, é uma prática social e, portanto, é inerente ao ser humano. Avaliamos continuamente em diversos contextos e situações da vida. Segundo Scriven (1967, p. 4), “avaliação é uma atividade metodológica essencialmente similar em qualquer contexto: não importa se estamos avaliando máquinas de café ou máquinas de ensinar, planos para uma casa ou planos para um curso”¹.

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação é uma palavra plurirreferencial, complexa, polissêmica, tem muitas e heterogêneas referências. Esse mesmo autor discorre sobre a história da avaliação e relata que, muito antes de ela ser inserida no contexto educacional, já era praticada para selecionar pessoas para ocupar funções no serviço público

¹ Todas as traduções deste trabalho são de minha responsabilidade.

ateniense antes de Cristo. Esse relato corrobora o fato de que a avaliação está presente em diferentes contextos da vida humana e há bastante tempo.

Na atualidade, a avaliação continua sendo uma prática social quando avaliamos o atendimento de um serviço prestado seja em uma loja ou um serviço público. No comércio, são inúmeras as formas utilizadas para receber as avaliações dos clientes. Alguns avaliam por telefone, outros por meio de aplicativos ou ainda por *e-mail*. É comum também os equipamentos em que o cliente pressiona um daqueles botões “satisfeito” “insatisfeitos” ou “bom”, “regular”, entre outros. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 29), “o ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam na tomada de decisão”.

Com a democratização do acesso à Internet e às mídias sociais, a avaliação se estendeu aos blogs, sites e aplicativos. Muitas pessoas utilizam esses meios para avaliar produtos e marcas. As avaliações são muito importantes e têm impactos e consequências, por exemplo, um motorista de aplicativo pode perder seu vínculo com a empresa caso seja mal avaliado pelos passageiros.

Para que essas avaliações sejam feitas, é necessária a coleta de dados, a experimentação ou análise e o estabelecimento de critérios que vão dar subsídios para as interpretações e conclusões, mesmo que de forma assistemática. Segundo McNamara (2000), a avaliação é um processo multifacetado e complexo que envolve a coleta de evidências a partir de desempenhos, ou seja, engloba interpretações e inferências dessas evidências para chegar a conclusões sobre o que os sujeitos avaliados são capazes de fazer, ou sobre o que eles sabem.

Outro exemplo de avaliação que vem se tornando cada vez mais popular no Brasil são os programas importados de gastronomia e apresentações de artistas. Neles as pessoas cozinham ou se apresentam e são avaliadas. Às vezes, até presenciamos cenas em que avaliadores extrapolam seu papel e confundem avaliar com humilhar. A avaliação neste contexto geralmente tem como finalidade aceitar ou excluir um candidato.

Podemos dizer então que a avaliação é uma prática complexa, composta por vários processos que envolvem planejar, coletar dados para analisar e fazer inferências e tomar decisões para uma determinada finalidade. Este é o conceito de avaliação, num sentido mais amplo e geral, adotado neste trabalho.

Marochi (2018, p. 5), reforça a definição de Vasconcellos (2009) e McNamara (2000) ao afirmar que “[...] a avaliação – processo que envolve a coleta sistemática de evidências sobre o que as pessoas sabem ou conseguem fazer – é sempre orientada para a tomada de decisões [...]”. Weiss (1972) é outro autor que também corrobora a mesma visão ou

definição de avaliação dos autores mencionados. Para ele, avaliação pode ser definida como a coleta sistemática de informações para o propósito de tomada de decisões. A mesma definição de avaliação também é dada por Luckesi (2006, p. 69), que define avaliação, de forma mais geral, como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

O mesmo autor, ao falar do ato de avaliar, afirma que este envolve coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade. Segundo o autor, o valor da qualidade atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele.

Diferentemente da avaliação, tratada de um modo mais geral, presente no cotidiano das ações humanas, a avaliação é articulada com o ensino. Isso significa que ela é planejada, organizada e também possui objetivos, como todo ensino. A avaliação escolar precisa observar a dimensão técnica, mas prioritariamente a social, deve olhar para os dados de forma qualitativa com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação é, portanto, uma prática social, que está presente em diferentes contextos da vida social. A escola é talvez o ambiente mais complexo em que a avaliação se manifesta. A seguir discuto sobre a avaliação escolar.

2.2 A avaliação no contexto escolar

Em relação à avaliação no contexto escolar, Luckesi (2006, p. 81) afirma que “a avaliação deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Na mesma direção, Hoffman (2017) afirma que a avaliação em instituições de ensino deve ser realizada para conhecer, compreender as razões das dificuldades encontradas, para a promoção de ações efetivas em benefício dos educandos e também das escolas, universidades etc.

Dias Sobrinho (2002, p. 43) postula que, quando se trata de avaliação educacional, a escolha e defesa de um modelo de avaliação dependem fundamentalmente de uma concepção de educação e instituição de ensino, e isso sempre vinculado à concepção de sociedade. Segundo esse autor, para saber que concepção de avaliação é predominante em um contexto escolar, é necessário que se responda a perguntas como que tipo de sociedade se pretende construir e que tipo de cidadão se pretende formar.

Já Hadji (2001, p. 15) postula que a avaliação, em contexto escolar de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. Em consonância com Hadji (2001), Villas Boas (1998, p. 21) afirma que as práticas avaliativas praticadas na escola podem se prestar tanto para a manutenção como para a transformação social. A autora enfatiza ainda que a avaliação acontece como processo durante todo o trabalho pedagógico, no início (diagnóstica), durante (formativa) e na conclusão (emancipadora).

A avaliação escolar é, portanto, um processo no qual incidem concepções, ideologias e interesses em relação à educação. Esse processo possui fases ou etapas: planejamento, coletar de dados e informações, análise e interpretação (sobre o conhecimento/aprendizagem) e tomada de decisão.

No Brasil, dentro da área de avaliação, não possuímos palavras diferentes para identificar os estudos em avaliação que caminham em direção à sala de aula, à melhoria dos processos avaliativos educacionais e às pesquisas e estudos na área de teste e provas que muitas vezes caminham em outro sentido e objetivo. A não diferenciação dessas ramificações dentro da avaliação e uma única palavra para englobar tudo gera uma mescla entre avaliar e aplicar testes e fazer provas. Nesse sentido, o termo avaliação, que tem significado amplo, incorpora uma ideia reducionista.

Diferentemente da realidade brasileira, Brown (2010) diferencia “assessment” e “testing”. Isso é possível porque a língua inglesa apresenta vocábulos diferentes. Já em português, os estudos e técnicas que envolvem preparar provas e testes, dar notas, tudo é sinônimo de avaliação, de forma generalizada, o que causa muita confusão em relação ao uso do termo e reforça os preceitos da cultura de avaliar predominante em que avaliar se resume à aplicação de provas para efeitos de nota.

Em português até existe o termo *docimologia*, que é o estudo sistemático dos exames, mas o termo não é popular, é considerado técnico da área de avaliação, voltado para exames de seleção e avaliação de larga escala. É, portanto, distante sala de aula e dos professores. Dessa forma, não temos em português palavras diferentes para diferenciar avaliação e “testagem” e que sejam facilmente compreendidas pelo público em geral.

A avaliação escolar, embora também precise de conhecimento técnico, não pode ser confundida com a aplicação de provas, pois essa avaliação tem grande impacto e consequência social, como por exemplo, os desdobramentos dos resultados e a decisão sobre a aprovação ou reprovação.

Essa decisão, quase sempre, é centrada nas mãos do professor. Ele muitas vezes, em cumprimento às normas escolares, desempenha seu papel de aprovar ou reprovar. Porém, de maneira inconsciente, o professor em sua decisão pode na verdade excluir o estudante do processo de ensino-aprendizagem. Em minha experiência como docente, observo que no ensino de línguas, a reprovação, muitas vezes, contribui para que o estudante fique desmotivado e com a ideia de que não é capaz de adquirir a língua.

A reprovação contribui fortemente para outro aspecto ou consequência da cultura de avaliar voltada para o produto, que é a exclusão do estudante do processo e, muitas vezes, do ambiente escolar. O caráter excludente da avaliação não é novidade em nosso país. Em alguns momentos ele é fruto de políticas públicas, leis e decretos equivocados, em outros momentos é ocasionado por condutas avaliativas pouco reflexivas dos docentes dentro da realidade escolar. De acordo com Hoffmann (2017, p. 69), ao longo da história a sociedade e a escola prezaram por demais pela reprovação em nome de uma pseudoexistência e rigor acadêmicos e que essa prática é cultuada com o objetivo de manter uma “escola de qualidade”

Esse fato pode ser lamentavelmente observado na Lei 4.024/1961. Uma lei que lesou por uma década um direito básico de acesso à educação. A lei utilizou-se da face mais cruel da avaliação para colocar barreiras e entraves aos estudantes. Essa lei trazia em seu artigo 36 a seguinte redação: “O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo”.

Nos Centros Interescolares de Línguas do DF também vigoraram práticas de uso de provas para prosseguimento dos estudos. Ao término de um ciclo (básico, intermediário, avançado), o estudante era submetido aos exames a fim de verificar os conhecimentos adquiridos e os pré-requisitos para a continuidade em níveis/ turmas futuras.

Como se pode ver, mesmo com o fim das referidas leis, a herança do que temos hoje implantado nas escolas brasileiras no que concerne à avaliação ainda não mudou muito. Luckesi (2006, p.51) denuncia o autoritarismo e a opressão nas práticas de avaliação, revelando que, além das leis e políticas educacionais, a postura da escola e dos docentes contribui para um ambiente hostil e excludente que mina a motivação e o bem estar dos estudantes: “O clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz”. Uma autora que também questiona a pouca mudança e a grande

influência negativa na avaliação é Hoffmann (2005, p. 67): “Por que estudamos e discutimos há tanto tempo avaliação da aprendizagem e são tão poucas as mudanças nas escolas?”

Embora a natureza dessas escolas seja um diferencial em relação ao ensino regular na Rede Pública de ensino, as práticas de ensino e avaliação não tendem a ser tão diferentes de outros cenários escolares. Muitas vezes, o professor de línguas planeja e executa suas aulas baseando-se em tópicos gramaticais e nas unidades do livro didático, com uma prática repetitiva e mecânica, a fim de consolidar estruturas que serão cobradas nos exames e que conseqüentemente definirão se o estudante será aprovado ou não para o próximo nível. Esse cenário foi estudado por Rolim (1998) e também se reproduz de um modo geral no ensino de línguas no DF nos CIL.

O Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal (2006, p.62) traz alguns artigos que revelam características que se referem ao ensino e à avaliação no CIL. O artigo 227 destaca uma preocupação com a escolha do livro didático, o texto afirma que: “A escolha do livro didático é definida pela comissão de professores de cada CIL, de acordo com a proposta pedagógica e o previsto na legislação vigente”. Já no ano de 2009, o mesmo texto do ano 2000 se repete com o acréscimo de que uma comissão de professores deveria definir um título único do livro didático para todos os CILs. O texto ainda instruía que deveriam ser observadas: “qualidade didática e editorial do livro, bem como sua acessibilidade ao aluno, de modo a garantir a qualidade do estudo da língua estrangeira” Distrito Federal, (2009, p.87)

Além da preocupação expressa no documento com o livro didático, o que revela uma característica do ensino e da cultura de ensinar das escolas mencionadas, o Regimento Escolar (2009, p.88) apresenta uma seção dedicada à “avaliação da aprendizagem”. Nessa seção, há um diferencial no texto em relação aos anos anteriores, pois se refere à avaliação “contínua” e “sistemática”, mas o texto também fala de “promoção mediante a média 5,0”.

A promoção e retenção também aparecem nos anos anteriores, em 2000, O Regimento afirma que a promoção acontecerá ao final do semestre, sendo considerado aprovado o aluno com média igual ou superior a 5,0. O artigo 236 do Regimento deste mesmo ano destaca que, após a recuperação, o aluno reprovado deverá ficar retido no nível e cursá-lo novamente.

Em 2015, o Regimento traz um parágrafo único reafirmando que o registro de resultados semestrais e finais dos estudantes deveria ser expresso por nota numa escala que varia de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). O texto do documento afirma ainda que, para a promoção do estudante, é necessário o atingimento da média 5,0 (cinco) ao final do semestre.

O apanhado dos documentos reforça as marcas da cultura de ensinar e avaliar. Os sistemas de ensino têm papel fundamental na perpetuação ou na ruptura dessas culturas ao retificar ou ratificar leis, portarias e circulares. Além é claro da presença ou ausência de políticas públicas. Essas políticas, quando bem implementadas, voltadas para a formação docente e fundamentadas teórica e epistemologicamente, podem ressignificar e reconstruir o conjunto de crenças, mitos e valores que compõem as culturas de ensinar e de aprender de uma sociedade.

É sabido que as mudanças em educação são paulatinas. Talvez essa afirmação explique o fato de o Regimento de 2015 ainda apresentar normativas próprias da avaliação somativa, como notas e reprovação, quando a SEEDF, em 2014, volta-se para a discussão sobre o uso da avaliação formativa nas práticas escolares. Nesse ano, são publicados documentos norteadores e normatizadores. São eles o Currículo em Movimento da Educação Básica e as Diretrizes de Avaliação. Ambos direcionam para modificações de formas de organização escolar, sobretudo uma radicalização da forma de avaliar:

A avaliação possui diversas funções; contudo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada. Distrito Federal (SEEDF, 2014 p.12)

Nestas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, coexistem as duas funções da avaliação, em quaisquer níveis de avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala, sem que haja dicotomia ou mesmo disparidade entre elas. Contudo, acredita-se que a avaliação formativa serve para que os processos sejam conduzidos de maneira atenta e cuidadosa, a fim de que não se priorize o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso Distrito Federal (SEEDF, 2014 p. 13)

Apesar de o texto ser bem escrito e fundamentado, é sabido que as mudanças na escola não são apenas por força de lei. Segundo Hoffmann (2000, p. 66), "Não será através de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões[...]". Faz-se necessário que haja formação docente para a avaliação – letramento em avaliação (SCARAMUCCI, 2016) – para que uma mudança das práticas seja ocasionada.

A SEEDF deu um passo importante ao entender qual a função social da escola e sobretudo da escola pública. Ao publicar e implementar as Diretrizes de Avaliação, porém o texto por si só não é capaz de gerar mudanças na escola e na sala de aula. É preciso que os docentes se apropriem dos conceitos e, motivados, passem a querer saber mais sobre avaliação e avaliar e, a partir daí, a questionar o que ensinam, o que avaliam e como avaliam. Nesse momento de reflexão sobre a avaliação é que pode ocorrer o que Scaramucci (2000) classifica

de avaliação como mecanismo propulsor de mudanças, uma vez que, à luz do documento e questionando suas práticas, os professores podem modificar aquilo que precisa de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Observo que não é fácil mudar uma cultura e práticas que se perpetuam por gerações e se mantêm tradicionalmente, porém ter consciência sobre as crenças e concepções e refletir sobre elas pode ser um passo para a mudança de concepções e perspectivas avaliativas dos docentes. Segundo Rolim (1998, p. 142):

a cultura pode ser vista como um possível direcionamento para reformulações e mudanças, as quais, ao serem (re)conhecidas pelos professores, tornam possíveis a reflexão de crenças e mitos sobre o ensino e a aprendizagem por eles aceito em sua formação

Diante da forte cultura de avaliar dos professores de línguas, vem à tona o questionamento: Quais são os caminhos percorridos pelos professores para que haja uma mudança significativa na cultura de avaliar de uma escola? De acordo com Inbar-Lourie (2008, p. 288), “a cultura de avaliar pode fazer parte da cultura das organizações educacionais, como escolas, desde que os membros da organização adotem as mesmas crenças e suposições sobre a natureza da avaliação e seu papel no processo de aprendizagem”.

Concordo com a autora e destaco que, dessa forma, se os professores de uma escola mudam sua visão sobre avaliação e sobre o ensino, é possível uma ruptura e uma transformação da cultura escolar desse coletivo e dessa forma podem ressignificar as práticas excludentes e classificatórias da avaliação que geralmente não contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

A avaliação, seja ela praticada na escola, ou de larga escala, ou exames padronizados, carece de princípios que devem ser observados para que as avaliações sejam conduzidas de maneira técnica e profissional. A seguir abordo esses princípios com o olhar voltado para a avaliação da aprendizagem.

2.3 Os princípios da avaliação

Tratar de avaliação pressupõe, além de conceituá-la, discorrer sobre seus princípios e características, que são frutos de processos históricos. A seguir abordo brevemente sobre alguns deles, a saber: validade, confiabilidade, praticidade e impacto/efeito da avaliação. A validade, praticidade e confiabilidade, especialmente, são consideradas características técnicas da avaliação. De acordo com Luoma (2014), para que o processo avaliativo alcance de maneira

adequada seu objetivo, é preciso observar princípios básicos da avaliação. Concordo com a autora, principalmente pela ideia de observar, pois a avaliação escolar não pode apenas basear-se em princípios técnicos.

É importante que os professores-avaliadores conheçam as características técnicas da avaliação e reflitam sempre sobre sua aplicabilidade e relevância para o contexto escolar no qual está inserido. No contexto de ensino de língua, podemos afirmar que a validade tem grande importância e está relacionada diretamente à concepção de linguagem que permeia toda a organização do trabalho pedagógico.

Os princípios/ as características técnicas da avaliação são muito difundidos nos estudos de avaliação de larga escala, testes e exames. Diferentes instituições constroem e aplicam testes padronizados para certificação linguística em todo o mundo, como é o caso do TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), DELF (Diploma de Estudos de Língua Francesa), DALF (Diploma Aprofundado em Língua Francesa) ² entre outros, o que justifica a relevância do aspecto técnico dentro da área de ensino de línguas.

Essas características podem ser transpostas para a avaliação de aprendizagem em contexto educacional, o que tem sido bastante comum no ensino de línguas, porém, é preciso cautela e foco quanto aos objetivos da avaliação praticada na sala de aula. É importante indagar se os instrumentos utilizados por docentes em suas práticas são de fato válidos ou confiáveis, por exemplo. Vianna (2002) defende a observância desses princípios na prática diária da sala de aula, sobretudo da validade das provas e testes aplicados comumente pelos professores em seu dia a dia, sem perder o sentido e a essência da avaliação escolar.³

2.3.1 Validade

O conceito de validade recebeu muitas contribuições ao longo dos anos, sobretudo a partir dos anos 90. De acordo com Scaramucci (2009), a validade tem sido, tradicionalmente, definida como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para que este instrumento seja aceito. A mesma autora (2011) diz que o conceito de validade está dividido em tradicional e moderno. Autores como Hugles (1989) e Henning (1987) afirmam que “um teste é válido se mede aquilo que deve medir”. Esse mesmo conceito também aparece anos

² Exames de proficiência linguística.

³ Apesar de conceber testes como instrumentos formais de avaliação e que a avaliação é um processo mais amplo. Neste momento do texto, em que discorro sobre os princípios da avaliação, o termo teste é usado como sinônimo de avaliação.

depois em Alderson (1995) ao afirmar que a validade está na resposta para a pergunta: “o teste avalia o que deve ser avaliado?” Nesse paradigma, a validade estava “dividida” em diferentes categorias: de construto, de conteúdo, relacionada a critério e de face ou, ainda, categorizada por outros autores como racional, empírica e de construto.

Segundo Scaramucci (2009), o fato de o conceito tradicional de validade ser incompleto e fragmentado e influenciado pela psicometria⁴ o levou a receber muitas críticas e questionamentos. Nessa perspectiva, Messick (1989) revoluciona o conceito de validade ao referenciar uma visão de validade unificada e mais ampla em contraponto à criticada “repartição” baseada na visão psicométrica. Ele também postula que a validade não é uma propriedade do teste, e sim das interpretações e uso de seus escores, e coloca no centro a validade de construto. Neste trabalho adoto o conceito moderno de validade.

De acordo com Ebel e Frisbie (1991, p. 108): “O termo construto refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente”. Nesse mesmo sentido, Luoma (2004) afirma que construto é um termo técnico usado para aquilo que estamos tentando avaliar. Destaco neste momento que, na escola, ao se considerar que os construtos não são universais, é necessário que o grupo de professores defina os construtos ensinados e avaliados.

Se o construto avaliado é, por exemplo, o uso da língua, que se defina o que se entende por uso da língua para então avaliar. Essa questão é muito importante no ensino de línguas, pois, muitas vezes, os docentes afirmam que avaliam a capacidade de uso pelo estudante, ou seja, definem o construto avaliado, porém a avaliação privilegia apenas conhecimento sobre a língua (metalinguagem), por meio de itens isolados e descontextualizados. Scaramucci (2011) aborda a diferença entre testes de conhecimento e testes de desempenho. Para ela, os testes de conhecimento avaliam sobre a língua, acurácia gramatical e vocabular, ao passo que os testes de desempenho avaliam usos desses elementos em atividades comunicativas.

Vianna (2002) aponta problemas de validade nos testes escolares. Ele questiona inclusive se o alto índice de reprovação no ensino fundamental não está relacionado a questões de validade dos instrumentos avaliativos. Em outras palavras, o autor aponta problemas quanto ao nível de letramento em avaliação dos professores e que esse despreparo pode gerar

⁴ “conjunto das operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detecção de suas tendências e características, estimação de suas aptidões profissionais” (LANDSHEERE, 1992, p. 245).

consequências sérias, como um instrumento avaliativo mal elaborado e mal interpretado seguido de decisão equivocada.

Essa indagação de Vianna atribui à validade as decisões equivocadas de professores com relação à dicotomia aprovação/reprovação que está tão presente na cultura de avaliar das escolas brasileiras e deixa clara a necessidade de reflexão sobre as práticas avaliativas que em muitos casos não leva em consideração princípios técnicos, éticos e profissionais inerentes de quem pratica a avaliação. De acordo com Scaramucci (2016, p. 155), “a avaliação é, portanto, um lugar privilegiado de decisões tanto para o bem (inclusão) como para o mal (exclusão)”

O conceito de validade ainda provoca discussões, principalmente pelo fato de ser complexo, porém não se pode deixá-lo de lado ou não reconhecer a importância da validade nas avaliações praticadas nos diferentes níveis: da aprendizagem e de larga escala. Mesmo porque, como classificou Messick (1989), a validade possui base consequencial e, nesse sentido, a interpretação de um resultado pode levar a decisões com sérios impactos sociais.

2.3.2 Confiabilidade

A confiabilidade, segundo Hughes (2003), relaciona-se ao fato de os alunos obterem as mesmas condições ao serem avaliados, além de o construto avaliado ser o mesmo. Os critérios devem ser os mesmos usados para todos os alunos e os fatores externos como o clima, o local, as condições de saúde, a motivação devem ser considerados e minimizados. Para um teste ser confiável, precisa apresentar critérios claros para correção. Caso contrário pode haver uma diminuição na confiabilidade.

Vários estudiosos da área de avaliação tratam sobre a tensão entre a validade e confiabilidade. Às vezes, um teste possui mais validade e menos confiabilidade e, em outros momentos, ocorre o inverso. O conceito e a balança entre validade e confiabilidade precisam ser bastante ponderados quando tratamos da avaliação da aprendizagem de línguas.

É corriqueiro nas escolas de idiomas que as turmas sejam separadas por níveis, geralmente, dentro da ideia de básico, intermediário e avançado. Dessa forma, os testes costumam ser padronizados, ou seja, o mesmo teste para todos os estudantes que cursam o mesmo nível. Considerando o parâmetro da confiabilidade, esses testes são confiáveis, pois são iguais para todos e, geralmente, os aplicamos simultaneamente. Porém, é necessário observar a validade e as implicações para a aprendizagem.

Em relação à validade, é preciso questionar se o mesmo construto está sendo avaliado, considerando que os estudantes estão matriculados nos mesmos níveis, porém os

professores são diferentes e estes podem ter concepções distintas do construto ensinado. Segundo Weir (1990), é necessário, às vezes sacrificar o grau de confiabilidade para obter validade. O mesmo autor afirma que a confiabilidade e a validade não são excludentes, mas, no caso de uma escolha, a validade é mais importante. Scaramucci (2011) afirma que a confiabilidade e validade estão sempre em tensão.

Em relação à aprendizagem, precisamos refletir se um mesmo instrumento avaliativo aplicado para todos os estudantes é capaz de dar informações consistentes para promover melhorias no processo de aprendizagem. Em uma perspectiva na qual os sujeitos aprendem em tempos e formas distintas, esse tipo de avaliação, embora confiável teria impactos mínimos para o desenvolvimento das aprendizagens de muitos estudantes.

Se identificamos heterogeneidade em uma turma, imaginemos em várias turmas, mesmo que de mesmo nível. A confiabilidade nesse contexto pode induzir à homogeneidade, o que se sabe que não ocorre, uma vez que o ser humano é diverso e a escola precisa abarcar as diferenças. Hoffman (2017) afirma que a ideia de avaliação para controlar que todos façam as atividades propostas ao mesmo tempo, idealmente, chegando às mesmas respostas é uma concepção tradicional de avaliação.

2.3.3 Praticidade

A praticidade é bastante considerada na validação de um teste. Ela compreende recursos, tempo de duração e correção do teste. De acordo com Brown (2010), um teste efetivo deve ser prático, não excessivamente caro e relativamente fácil de administrar. Além dessas qualidades, segundo o autor, o teste deve apresentar procedimentos de pontuação específicos e eficientes em relação ao tempo de correção. Backman e Palmer (1996) afirmam que a praticidade difere-se das outras qualidades do teste quanto à natureza, pois a praticidade está relacionada mais com a implementação do teste do que com o resultado. Dessa forma, essa qualidade volta-se para como o teste é desenvolvido e usado.

Concordo com Brown quando se trata de avaliação de larga escala (avaliação de redes, currículos entre outros), avaliação para seleção e entrada (vestibulares, concursos) ou teste padronizados utilizados em avaliação de proficiência, a praticidade deve considerar custos, otimização do tempo e uso de pontuação.

Logo, ao pensar na avaliação de sala de aula, o professor tem necessidades distintas. Pensar na praticidade da mesma forma para propósitos avaliativos distintos é um equívoco que pode trazer problemas para a aprendizagem e impedir que a função formativa se concretize. Ao

privilegiar a praticidade, optando por métodos avaliativos de múltipla escolha, certo ou errado, entre outros que possibilitam uma rápida correção com o uso de gabaritos, o professor não consegue coletar dados e informações sobre as aprendizagens dos estudantes, o que dificulta a tomada de decisões que possa proporcionar melhorias para a aprendizagem.

2.3.4 Autenticidade

O princípio da autenticidade tem destaque nos testes de línguas, principalmente quando estes avaliam o uso e não apenas sobre a língua. De acordo com Brown (2010, p. 28), quando afirmamos sobre a autenticidade de uma tarefa de teste, estamos dizendo que essa tarefa provavelmente será executada no “mundo real”, ou seja, o teste deve apresentar situações significativas e relevantes que se aproximam de ações e atividades desempenhadas no cotidiano das pessoas em suas relações e práticas sociais. Bachman e Palmer (1996, p. 23) definem autenticidade como “o grau de correspondência das características de uma determinada tarefa de teste de linguagem com as características de uma tarefa de língua-alvo”.

Brown (2010) salienta que não há autenticidade no sequenciamento de itens nos testes sem relação um com o outro. O mesmo autor (2010) também aponta aspectos que marcam a presença da autenticidade nos testes de linguagem como: a linguagem no teste é o mais natural possível; itens são contextualizados em vez de isolados; os tópicos são significativos (relevantes, interessantes) para o aluno, alguma organização temática para itens é fornecida, como o uso por meio de um enredo ou episódio; as tarefas representam ou se aproximam das tarefas do “mundo real”. Concordo com os aspectos inerentes à autenticidade elencados pelo autor e destaco que esses aspectos representam o conceito de autenticidade aqui abordado.

É comum, nos testes de línguas aplicados nas escolas brasileiras, o uso de temas e textos pouco relevantes, porque o mais importante é que nesses textos apareça o elemento linguístico que será cobrado nos itens subsequentes. Além da predominância de múltipla escolha, itens de relacionar e completar que não dialogam com atividades ou tarefas do cotidiano ou do “mundo real”. Geralmente são itens específicos que são utilizados apenas para composição dos testes e provas. Nesses casos, a autenticidade é negligenciada.

A autenticidade também não está presente quando um teste apresenta itens que avaliam a língua de forma isolada, descontextualizada, abordando separadamente vocabulário, gramática e outros aspectos da língua. A esse respeito Brown (2010, p. 28) afirma que “Eles (os testes) podem ser inventados ou artificiais em sua tentativa de direcionar uma forma

gramatical ou um item léxico”. Brown (2010, p. 28) postula, ainda, que “décadas atrás, itens planejados, desconexos e entediados foram aceitos como componente necessário do teste”.

Concordo com a afirmação do autor de que é ultrapassada a avaliação de línguas baseada em itens fragmentados e descontextualizados, porém, destaco que ainda é uma realidade nas práticas avaliativas do professor de línguas. Destaco também que a autenticidade ainda é pouco levada em consideração nas avaliações de sala de aula. Esse fato pode contribuir para a formação de uma visão por parte do estudante, reforçada pela prática docente, de que a gramática aprendida nas aulas serve apenas para as provas e está desvinculada da língua em uso nas práticas sociais.

2.3.5 O efeito retroativo

Tecnicamente na área de avaliação o termo efeito retroativo é utilizado para referir-se aos impactos que um teste/prova pode ter no ensino. Vale destacar que esses impactos não são simples, envolvem modificações nos objetivos, planejamento e são decorrentes das expectativas e demandas sociais. Eles podem ainda ser fruto de uma modificação da visão de linguagem do professor.

Quando os professores repensam suas práticas e instrumentos avaliativos, os impactos ou efeitos no ensino são diretos. Segundo Almeida Filho (2015, p.107), “tipicamente um exame faz as aulas e o material se ajustarem à percepção dele pelos aprendentes num curso ou currículo. O planejamento pode ser, então, modificado para celebrar os ajustes localizados ou mesmo em nível superior das ideias na abordagem”

Scaramucci (2004, p. 204) apresenta uma explicação mais abrangente sobre o efeito retroativo a fim de trazer mais clareza sobre esse tema:

Entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação que, de acordo com Bachman e Palmer (1996), é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, aos objetivos e aos valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso.

Embora, como se pode ver, o efeito retroativo tradicionalmente esteja com os instrumentos de exame, discuto sobre o não uso exclusivo de provas ou testes e sobretudo testes de conhecimento no ensino de línguas. A supressão do instrumento prova ou da avaliação exclusivamente com o uso de provas pode ser um momento ímpar de reflexão entre os docentes. Não falo aqui de uma ação permanente, mas uma reação que dure até o momento em que os

docentes tenham mais consciência do uso e se desvinculem da ideia de prova como único instrumento avaliativo e com a finalidade de notação. Ou seja, retirar desse instrumento o que Luckesi (2006, p. 19) chama de “fator negativo”:

[...] elas demonstram o quanto o professor utiliza-se de provas como um fator negativo de motivação. O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar.

No caso das línguas, o professor pode deixar de ensinar a língua para dar “treinamento” para a prova, principalmente quando esta é elaborada por terceiros ou padronizada. Pode ainda direcionar o estudo, carregado de medo, para a parte exata e ortodoxa da língua, que é a perfeição formal (gramatical), memorizada, que servirá apenas para o momento da prova. Esse fato pode desmotivar os estudantes por não conseguirem relacionar aquele conhecimento aferido na prova com a necessidade real de uso da língua imposta nas interações sociais, principalmente, aqueles que, utilizando-se da vasta possibilidade tecnológica de que o mundo atual dispõe, buscam estreitar relacionamentos com pessoas de diferentes nacionalidades e línguas.

A avaliação pode ser comparada a um jogo, logo os participantes depreendem as regras, ainda que elas não sejam exatamente explícitas. Se o professor de línguas dá muita ênfase e força ao ensino de formas e regras e os alunos já sabem que o instrumento avaliativo será uma prova, imediatamente já sabem o que estudar: gramática. E quando o foco é esse, geralmente, o erro será algo rechaçado e o medo de errar pode criar barreiras tanto no momento da prova escrita quanto da oral, principalmente porque o erro na prova acarreta perda de nota. Para Luckesi (2006, p. 51): “O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente”.

A descentralização da avaliação na prova é uma possibilidade para que no primeiro momento os professores mudem a posição do seu olhar para esse instrumento e entendam que um bom uso dele pode torná-lo um momento de excelência de aprendizagem, que a prova de línguas, quando não tem como um único fim a aferição de conhecimento sobre a língua e a notação, pode trazer amostras de língua, amenizar a tensão dos estudantes e promover a aprendizagem, de maneira que, enquanto faz a prova, o estudante não só dá amostras de suas aprendizagens, mas também aprende com o que a prova traz. A esse respeito Sacristán (2011, p. 256) afirma que:

se avaliação não é fonte de aprendizagem fica reduzida à aplicação elementar de técnicas que inibem ou ocultam processos complexos ocorridos no ensino e na aprendizagem. Nesses casos, a avaliação se confunde com o instrumento, com a prova, com o resultado final separado do processo em que adquire significado e sentido.

De acordo com minha experiência como professor e gestor, destaco que retirar o instrumento prova das práticas escolares não é um processo simples, é complexo e requer da escola uma clareza sobre o ato e processos da avaliação. Essa decisão impacta a cultura de avaliar dos professores, dos alunos e dos pais/responsáveis. Não pode ser algo irresponsável e amador, é preciso que os profissionais tenham elementos técnicos e fundamentados. No contexto de escola de língua, é imprescindível que os docentes saibam que construto é avaliado na prova e se este se relaciona com a abordagem de ensino (letramento em avaliação). Uma vez que esses pontos estejam bem resolvidos na instituição, a prova pode existir ou não.

É importante registrar que o fato de um teste, prova ou outro instrumento de avaliação estar tecnicamente perfeito e em conformidade com os princípios abordados nesta discussão não lhe garante efeitos na aprendizagem da língua. Hoffmann (2017, p. 143) afirma que “um teste tecnicamente perfeito em sua elaboração, mas aplicado com a finalidade exclusiva de aprovar ou reprovar, em nada favorece a ação educativa”. No contexto escolar, o objetivo maior da avaliação deve ser o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, seu desenvolvimento no que tange à aquisição da língua. Nessa perspectiva, para que a validade e a confiabilidade façam sentido, é necessário desvincular-se do caráter objetivo e positivista que marca a origem desses princípios.

Além dos princípios da avaliação que se referem ao conhecimento técnico da área, a avaliação se modifica conforme os objetivos aos quais ela está vinculada. Nessa perspectiva, a avaliação possui diferentes funções. A seguir, trato brevemente das principais funções da avaliação e discorro mais profundamente sobre a função formativa.

2.4 As funções da avaliação

Considerando a conceituação de avaliação apresentada neste trabalho, cabe a indagação quando se trata de avaliação no contexto escolar. Será que o processo avaliativo integral de coleta, análise e tomada de decisão ocorre nas práticas escolares ou apenas ocorrem partes do processo como a mensuração, “notação”? E no ensino de línguas, será que esse processo avaliativo favorece a aquisição/ aprendizagem da língua estudada ou apenas classifica o estudante? Essas perguntas direcionam as respostas que se conectam com a finalidade da

avaliação. As funções da avaliação variam de acordo com a finalidade da avaliação em determinado contexto.

Início este tópico chamando a atenção para os objetivos e a finalidade da avaliação no contexto escolar. De acordo com Rolim (1998), no Brasil, em contexto geral de línguas, a prática avaliativa fica reduzida à mera verificação da quantidade de erros e acertos produzidos pelos alunos. O que significa que apenas uma parte do processo é feita, não há reflexão e ação a partir dos resultados coletados na avaliação. É preciso um olhar diferenciado e cauteloso para avaliação praticada na sala de aula porque esta traz consigo uma concepção de educação e, no caso do ensino de línguas, também uma concepção de linguagem.

É notório que não existe neutralidade nas ações humanas. Dessa forma, a concepção de educação e avaliação se modificam conforme a ideologia orientadora. A esse respeito, Dias Sobrinho (2002) afirma que a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra ou ingênua. Ao avaliarmos, revelamos quem somos e o que buscamos ou valorizamos. A avaliação pode ter como objetivo classificar, discriminar, selecionar e excluir. Pode também ter como característica ser processual, pressupor *feedback* constante para que haja melhora do processo de ensino-aprendizagem e ainda diagnosticar para definir o planejamento do curso e das aulas ou para orientar possíveis intervenções.

De acordo com Haydt (1992, p. 19), existem três funções da avaliação que se relacionam a três modalidades de avaliação. São elas: avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa.

Brown (2010, p. 7) concentra-se nas funções somativa e formativa. Segundo ele, a função formativa é: “avaliar os alunos no processo de "formar" suas competências e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar esse processo de crescimento”. Já a avaliação somativa “tem como objetivo medir, ou resumir, o que um aluno aprendeu e geralmente ocorre no fim do curso ou na unidade de instrução”.

De acordo com as definições de Brown e considerando as perguntas iniciais lançadas no início desta seção, é bastante provável a percepção de que a função somativa tem maior representatividade nas práticas escolares. Geralmente as avaliações são deixadas para o fim do processo, a nota está sempre presente e ainda tem o papel de decisão quanto à aprovação. A função somativa é pontual, e não processual. Ela está voltada para o produto e o resultado e, a partir deles, classifica os estudantes. A esse respeito Vianna (2002) postula que:

A avaliação em nossas escola – públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más, não importa suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho, sem

que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional.

Vianna (2002) não só fala sobre a predominância e as características da função somativa nas práticas escolares, mas também faz uma crítica ao mal uso da função e salienta que a não observância dos docentes nas implicações do uso somativo da avaliação pode acarretar consequências “fatais” para a educação. Concordo com Vianna e destaco a impotência de o professor ter clareza sobre as diferentes funções da avaliação que ele utiliza em sua sala de aula.

Muitas vezes a falta de conhecimento sobre avaliação e suas funções leva o docente a não só se utilizar da função avaliativa, mas também a ter a concepção de avaliação na mesma direção. No caso na avaliação somativa, a concepção de avaliação do professor pode estar enviesada a ponto de compreender a avaliação como a ação de elaborar e aplicar provas para a nota.

O Manual das Diretrizes de avaliação da SEEDF - Distrito Federal (2018)⁵ também aborda a diferença entre as funções somativa e formativa. O documento afirma que a função que norteia as práticas pedagógicas das escolas de educação básica é a formativa, mas que a SEEDF convive também com a função somativa: “a função somativa é aquela que faz um balanço do que foi aprendido em um determinado espaço de tempo e o circunscreve por meios de notas, pontos ou conceitos” Distrito Federal (2018, p. 10) - SEEDF. O documento segue e afirma que o convívio com a função somativa não impede que a avaliação formativa aconteça.

A utilização das diferentes funções da avaliação não interfere nos processos que a compõem já descritos anteriormente, ou seja, independente da função, a avaliação, *a priori*, deve coletar, analisar, inferir e indicar a tomada de decisões em prol de uma finalidade. Nesse sentido, Taras (2005, p. 468), inspirada nos autores Broadfoot (1996) e Filer (2000) afirma que

As funções de avaliação referem-se ao uso ou finalidade pretendida. A escolha da função não afeta o processo real de avaliação, mas afetará as escolhas dos parâmetros da avaliação. Portanto, os objetivos, padrões e critérios serão, até certo ponto, influenciados pela escolha da função. Embora esperemos que as funções educacionais predominem, muitas vezes são as necessidades sociais que se colocam à frente.

Concordo com Taras porque há sim uma tendência à semelhança dos processos nas diferentes funções, mas não podemos afirmar que serão sempre iguais ou incólumes a depender das escolhas do avaliador e, acima de tudo, não se pode deixar de mencionar que a função da avaliação tem impactos e consequências sociais que devem ser levadas em consideração. No

⁵ O documento citado foi consultado em outubro de 2018.

mesmo sentido Sadler (1989) afirma que a diferença entre a avaliação somativa da formativa é o propósito e o efeito, e não o momento da sua realização.

2.4.1 A função / concepção formativa

O construto principal da pesquisa aqui relatada é a função formativa da avaliação, portanto, discuto com mais abrangência sobre esse tipo/função da avaliação. Utilizo tipo/função porque a avaliação formativa pode ser entendida como função da avaliação, mas também pode ser considerada uma concepção de avaliação. Ao ser tratada como função, a avaliação formativa é classificada como uma das finalidades da avaliação. Como concepção formativa ela passa a ocupar um papel mais importante, ela se torna o todo, e não uma parte da avaliação. Nesse sentido, avaliar é sinônimo de avaliação formativa.

De acordo com Brown (2004), concepção é uma estrutura conceitual. Por ela, o indivíduo entende, responde e interage com o fenômeno. Dessa forma, tratar de concepção de avaliação é referir-se a uma abstração de pensamentos, crenças, valores e experiências em relação ao processo avaliativo. Ponte (1992) afirma que as concepções não são individuais, elas partem de fenômenos sociais e culturais compartilhados. Nesse sentido é comum que em uma escola as concepções sobre avaliação sejam compartilhadas a ponto de se ter uma repetição ou predominância de uma concepção entre os docentes.

Silva (2011), por sua vez, destaca a relação entre a concepção e a ação no processo avaliativo, o que expressa que a concepção do avaliar sobre o que vem a ser avaliação pode influenciar ou guiar sua prática:

O ato de avaliar é uma das atividades mais antigas do ser humano e a que causa também conflitos e constrangimentos. Independentemente da função avaliativa, trata consigo uma ação sem considerar as motivações em que se desvelará o produto dessa avaliação. “Avalio enquanto ajo” pode ser a máxima que define a concepção de avaliação como processo ativo do humano avaliador

A concepção de avaliação é, portanto, reflexo de uma forma de ver a avaliação que está diretamente ligada a uma visão de mundo e de educação do professor. Nesse sentido, encarar a avaliação formativa como uma concepção é mais do que fazer o uso de uma função da avaliação, é assumir essa função como norteadora do processo avaliativo permanentemente.

As concepções de avaliação dos docentes podem ser alteradas e o conhecimento e uso da função avaliativa pode ter papel importante nessa mudança. Pode ocorrer um movimento

em que a função se torna a concepção de avaliação. Na sequência, discorro sobre a função formativa da avaliação, sem perder de vista essa fusão entre função e concepção.

Sobre a função formativa da avaliação, Vasconcellos (2009, p. 35) destaca que, mesmo na perspectiva tradicional de avaliação, a função formativa está/ estava presente e trazia elementos como “diagnosticar deficiências”, “acompanhar, controlar o aprendizado do aluno”, “informar alunos e professores sobre os progressos obtidos”, porém esses elementos foram preteridos em relação a “classificar os alunos segundo o nível de aproveitamento, em comparação ao grupo da classe”.

Cunha (2006, p. 63) também aponta que a referência e o conceito de avaliação formativa não são novos. Ela faz uma contextualização histórica e comenta a primeira versão de avaliação formativa e as críticas que essa avaliação recebeu. Assinala que, após esse primeiro período, as propostas para esse tipo de avaliação foram se modificando. Segundo ela, as críticas suscitaram numerosas reformulações da proposta formativa, todas elas cunhadas em uma nova denominação: da avaliação formadora (NUNZIATI, 1990) à avaliação participativa (DILIGENTI, 2003), passando pela avaliação emancipatória (BELÉM, 2002; SAUL, 1986), mediadora (HOFFMAN, 1993), qualitativa (DEMO, 1996), dialógica (ROMÃO, 1998), democrática (BATALLOSO, 2003), autêntica (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) e outras propostas de uma avaliação finalmente libertadora, integradora, responsiva, reflexiva, autonomizadora ou reguladora.

Cunha (2006) afirma ainda que a avaliação formativa abrange as qualidades esperadas de uma avaliação que participa integralmente do processo de ensino-aprendizagem, sendo condição *sine qua non* para a regulação desse processo, além de modificar as relações de poder instauradas na sala de aula e, como consequência, a emancipar os sujeitos envolvidos. A ideia de processo remete à continuidade. Nesse sentido, Vianna (2002) postula que a avaliação formativa é uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos. Ele destaca que o desejável é que os estudantes, em diferentes níveis de escolaridade, deveriam ter seu desempenho escolar orientado para a realização de objetivos claros e sequenciados.

É importante salientar que inclusive a avaliação somativa pode ser continuada quando soma notas de bimestres. Há nesse procedimento uma continuidade quando pensamos em um período de um ano ou um semestre. O que cabe destacar aqui é que não se pode confundir a continuação que visa a um resultado final e não necessariamente à retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem. Destaco essa diferença para reforçar que a ideia processual e contínua da avaliação, nada tem a ver com fragmentação de notas e atividades que se juntam em torno de um resultado final. Villas Boas (2017, p. 157) define avaliação formativa

e acrescenta a ideia de que a aprendizagem é contínua assim com a avaliação e, portanto, não deve haver barreiras nem obstáculos, ou seja, segundo a autora, a avaliação formativa deve favorecer a construção da aprendizagem do estudante.

a avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços

Outro autor que conceitua a avaliação formativa alinhado com os autores citados é Hughes (2003) ao afirmar que esta função formativa é utilizada pelos professores para verificar o progresso dos alunos. Isso ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem e os professores utilizam essa informação para manter ou mudar a direção de seu planejamento. É importante destacar que esse autor fala em verificação ou checagem, mas acrescenta passos depois desse processo com a reorganização ou reorientação do planejamento, o que deixa claro que a função formativa está em prol da aprendizagem. A ação do professor não é a de simples verificação dos resultados.

Perrenoud (1999) trouxe inúmeras contribuições para o entendimento e a discussão sobre avaliação formativa no Brasil, segundo ele, apoiado em Cardinet⁶, a avaliação é formativa quando pelo menos na mente do professor supostamente contribui para a regulação das aprendizagens. Nesse sentido, o autor também concebe avaliação formativa como acompanhadora e de controle da aprendizagem.

Esse mesmo autor também propõe o uso do termo “observação formativa” em substituição à avaliação formativa, com o objetivo de deixar claro que essa função visa à aprendizagem, e não à medida. Para ele, a palavra avaliação está ligada à ideia de mensuração. Ele afirma ainda que (op. p. 78): “Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da dimensão do ensino”

Ao ter seu olhar voltado para a aprendizagem, colocando-a no centro, a avaliação formativa apresenta-se como ideal e perfeita para o contexto escolar e da sala de aula. Nessa visão, Hadji (2008) intitula a função formativa de “utopia promissora” e define a função formativa. Ele explica que essa função é formativa porque a avaliação situa-se no centro da formação e sua função é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino ou da formação em sentido mais amplo. Hadji (2008, p. 21) destaca que:

⁶ CARDINET, J. (1977) Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation, Neuchâtel, institute romand de recherches et de documentation pédagogiques.

a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: torna-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- Inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Concordo com as definições e qualidades da avaliação formativa elencadas pelos autores citados. Com base nas afirmações deles, o conceito de avaliação formativa adotada neste trabalho é o de que essa função se concretiza por meio de um acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo dados dos estudantes de forma contínua e diluída ao longo do percurso, por isso é processual e dinâmica, uma vez que (re) organiza o planejamento e avalia também o ensino. A função formativa é ainda emancipatória, democrática, não hierarquizada e incluyente, não classificatória, transformadora. É, portanto, atenta às questões sociais que envolvem a avaliação.

Não há a pretensão de abarcar em um parágrafo conceitual toda as dimensões da avaliação formativa. Essa função da avaliação possui muitos sentidos e implicações. Por esse motivo, discorro mais sobre aspectos relevantes para a discussão e o entendimento sobre a avaliação formativa.

Como já dito anteriormente, o conceito de avaliação formativa não é uma novidade, inclusive o termo já está bastante saturado entre os professores, acadêmicos e demais profissionais que lidam com o contexto de ensino e educação. Embora já exista uma certa exaustão da nomenclatura entre os educadores que fazem avaliação cotidianamente, ainda predominam equívocos e mitos sobre o que de fato é a avaliação formativa.

Alguns queixam-se dessa função da avaliação e afirmam tratar-se de uma artimanha dos governos para que os alunos sejam todos aprovados e mascarem números e dados, outros confundem avaliação formativa com atribuição de pontos a questões atitudinais, comportamentais e disciplinares. É comum quando professores dizem que em sua avaliação alguns “pontinhos” estão reservados para o “formativo” e nesse bojo avaliam o caderno, a frequência e, às vezes, a disciplina do estudante. Há aqueles que acham ainda que praticar avaliação formativa e prescindir de registros e instrumentos é, portanto, não avaliar. A esse respeito Villas Boas (2000, p. 32) postula que em pesquisa realizada com professores do curso de magistério, uma professora afirmou que avaliava 20% do formativo e 80% do cognitivo. A professora também define formativo como interesse, participação, assiduidade e pontualidade.

Em suas Diretrizes de Avaliação, Distrito Federal (2014) e Manual das Diretrizes de Avaliação, Distrito Federal (2018), a SEDF contextualiza e define o termo avaliação formativa com a clara intenção de superar as deformações e incompreensões do que é de fato a avaliação formativa. Tanto um documento como o outro utilizam outro termo além de avaliação formativa. Trata-se do uso de “avaliação **para** as aprendizagens”. Esse termo também é usado por Stiggins (2005), *Assessment for Learning*, com a diferença de que este autor não utiliza a palavra aprendizagens e sim aprendizagem.

Considero três pontos muito relevantes no emprego do termo. O primeiro em relação ao uso da preposição “para”. Esta escolha desse conectivo é um diferencial porque evoca princípios basilares da avaliação formativa quando transmite a ideia de movimento, caminho a ser percorrido, direção, o que guarda uma relação direta com a ideia de uma avaliação contínua que fornece direcionamentos para o ensino e para a aprendizagem.

O uso dessa preposição empresta ao termo um caráter de ruptura com a ideia estática que carrega quando adotamos o termo “avaliação da aprendizagem”. A diferença é significativa, uma vez que enquanto a preposição “para” transmite a concepção de uma avaliação que caminha em função da aprendizagem, o uso da preposição “de” implica apenas verificar o que foi aprendido e parar.

O segundo ponto está na possibilidade de utilização de outro termo como uma estratégia para que os docentes se apropriem do conceito e da prática da avaliação formativa, sem criar distanciamentos por causa de conceitos equivocados abrigados nas sombras do termo muito repetido da avaliação formativa.

O terceiro ponto é o reforço do princípio incluyente da avaliação formativa. Isso pelo uso da palavra “aprendizagens”, considerando as diferenças que existem entre as pessoas, bem como buscando a valorização de outros aspectos além da aprendizagem apenas de conteúdos pré-estabelecidos. De acordo com Villas boas (2002, p. 133), a avaliação formativa é aquela que se insere em trabalho pedagógico que visa à aprendizagem de todos os alunos.

O trabalho com língua estrangeiras é uma atividade multicultural e, portanto, precisa privilegiar as diferentes aprendizagens dos aprendizes. A avaliação nessa perspectiva distancia-se da premissa de que todos são avaliados por um único instrumento que mede a mesma aprendizagem em um mesmo período de tempo. Nesse sentido, por filiar-me ao termo, utilizo simultaneamente avaliação formativa e avaliação para as aprendizagens.

É difícil falar de inclusão, transformação, avaliação contínua e para as aprendizagens sem questionamentos como: a quem interessa a avaliação? Qual o objetivo da escola e da educação? A resposta a essas perguntas leva-nos a refletir e a nos posicionarmos

em relação à avaliação praticada na escola. Nesse sentido, a avaliação formativa cumpre um papel social de combate às ideologias que sustentam as desigualdades e as exclusões que têm início na escola e desdobramentos para a vida em sociedade. De acordo com Black e Wiliam (2010, p. 88) “a avaliação, como ocorre nas escolas, está longe de um problema meramente técnico. Pelo contrário, é profundamente social e pessoal”.

A avaliação para as aprendizagens não compara os estudantes uns com os outros, gerando um clima de competição e segregação, ou seja, não pratica uma avaliação referenciada pela norma, pelo contrário, ela se baseia em critérios e compara o estudante com ele mesmo, sendo ele próprio a referência. A esse respeito Villas Boas (2002) afirma que a avaliação formativa de processo se dá por critério, e não por norma. Ela acrescenta ainda que, na avaliação para as aprendizagens, não se deve observar somente os critérios, mas também é preciso olhar para o estudante, considerando o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo.

Ao voltar-se para o processo, a avaliação para as aprendizagens tem necessidade de uma série de recursos e instrumentos. Ela não pode ser limitada a um único instrumento avaliativo. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa deve “forjar seus próprios instrumentos”. Dessa forma, a diversidade de procedimentos que exige a avaliação para as aprendizagens pode proporcionar possibilidades de mudanças e ressignificações do trabalho pedagógico, o que não é possível numa concepção tradicional de avaliação em que predomina o resultado e o produto.

Alinhado a essa ideia, Ambrósio (2013) fala do processo avaliativo como eixo e ressignificação do produto, o que envolve valorização e qualificação dos resultados. A autora propõe ainda acompanhamento do desenvolvimento do estudante e reflexão sobre os dados. Acrescento que a reflexão, a análise e a investigação devem ser levadas em consideração, uma vez que para cumprir sua finalidade, a avaliação formativa precisa desses elementos, pois serão eles que subsidiarão as ações do professor em relação ao planejamento e à condução do trabalho e também da dinâmica em sala de aula em busca da garantia das aprendizagens.

Os autores Black e Wiliam (2010) também falam de resultados na perspectiva da avaliação para as aprendizagens e afirmam que estes devem ser usados para ajustar o ensino e a aprendizagem para que a avaliação seja formativa. Os autores postulam que há a ausência de uma “cultura de sucesso”, ou seja, é necessário que, ao avaliar para as aprendizagens, o professor precisa crer que todos podem aprender e se desenvolver e que é necessário respeitar as diferenças nesses processos, ao passo que o tempo e o percurso de cada um é individual e muito particular. Segundo Hoffmann (2017, p. 46), “não há como delimitar tempos fixos para

a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um”.

Ao romper com a ideia de padronização e homogeneização, a avaliação formativa busca um acompanhamento individualizado do estudante. Para isso, ela precisa abrir mão de instrumentos puramente objetivos, ou seja, a avaliação para as aprendizagens precisa reconhecer a subjetividade que existe no processo de avaliação. Ao dar retorno aos estudantes sobre seu processo de aprendizagem e sobre suas produções, o professor deve considerar as condições de cada aluno, seus diferentes processos e relativizar resultados.

2.4.1.1 *O feedback*

É notório que a principal diferença das funções da avaliação é o fato de possuírem finalidades diferentes. Destaco que a finalidade da avaliação formativa é a aprendizagem. Sua razão de existir é justamente em e para a aprendizagem. Ela não tem o propósito de retenção ou promoção, e sim de observação e acompanhamento. Nesse sentido, o *feedback* entra em cena como um elemento fundamental. Ele pode fomentar a conscientização do educando sobre seu processo de aprendizagem, pode ainda proporcionar ao professor aperfeiçoamento profissional na medida em que o professor recebe um retorno de seu trabalho. Podemos afirmar que o *Feedback* na avaliação formativa fornece informações sobre professores e alunos.

Ao conceituar a avaliação formativa, Black e Wiliam (1998, p. 7), enfatizam a função do *feedback*: “avaliação formativa engloba todas as atividades realizadas por alunos e professores que fornecem informações a serem utilizadas como *feedback* para modificar as atividades de ensino e aprendizagem.” Fica claro, segundo os autores, que o *feedback* é necessário quando se objetiva a modificação e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante salientar que o *feedback* na perspectiva da avaliação para as aprendizagens deve desvincular-se da nota e dos conceitos e focar nas informações úteis e relevantes para a aprendizagem. A esse respeito, Sadler (1989, p. 121) afirma que a nota pode não ser produtiva quando se tem finalidade formativa. Fica claro que muita além de receber uma nota, o estudante precisa ter conhecimento do que dele é esperado, quais são os objetivos a serem alcançados e em que estágio ele se encontra. Luckesi (2015, p. 60) também compartilha da mesma ideia e afirma que: “ao receber um teste, lido e anotado por um professor, usualmente o estudante olha exclusivamente para a nota, nada mais.”

No ensino de línguas, o estudante precisa receber o *feedback* tanto de seu desempenho oral como escrito. É necessário que o estudante consiga ter clareza sobre qual desempenho linguístico é esperado e tenha ainda consciência sobre sua produção na língua estudada, com destaque para os elementos que compõem o desempenho oral e escrito como pronúncia, entonação, fluência e coesão, clareza, sintaxe, vocabulário, entre outros. Ao dar ao estudante o retorno de uma produção oral, por exemplo, o professor pode apontar dados que ele anotou durante a fala do aluno e indicar pontos como, por exemplo, dificuldade de pronúncia e juntamente sugerir ações para que o estudante avance. Em um outro momento, o *feedback* pode se concentrar no avanço ou não do estudante, em uma relação de diálogo entre professor e aluno.

É fato que, em uma avaliação formativa com vistas à regulação da aprendizagem, o *feedback* é imprescindível, porém a forma como ele é feita pode ser bastante variada. O *feedback* pode ser formal (por escrito em correção de provas, testes, redações, atividades entre outro) informal (oralmente) direto (individualizado ao estudante), indireto (para um grupo ou turma). No ensino de línguas, pode ser tanto na língua estrangeira ou na língua materna, a depender da competência comunicativa do estudante. O importante é que o *feedback* favoreça o diálogo e a interação entre o professor, o aluno e conhecimento.

De acordo com Katz (2012), na sala de aula de ensino comunicativo, é comum que o *feedback* formativo ocorra durante uma performance de uso da língua. Nesse sentido, a autora se refere às tarefas e atividades comunicativas que podem envolver apresentações, dramatizações, situações simuladas entre outros. A autora também afirma que geralmente esse *feedback* é fornecido oralmente e pode partir tanto do professor como dos estudantes e ainda que para esse tipo de retorno é necessário que o professor planeje atividades que envolvam interação entre os estudantes.

Seja qual for a forma escolhida e estruturada pelo professor para dar o *feedback*. Se o professor o faz diretamente ou instrui os estudantes para que o façam com seus pares. Isso não importa. O mais relevante e crucial é que o *feedback* seja encorajador, portanto útil e colaborador para uma avaliação formativa eficiente. A esse respeito Katz (2012) salienta que não é uma tarefa fácil e que se trata de um processo que exige uma preparação dos professores para desempenhá-la.

Em minhas observações como professor formador aponto que a preparação do professor para o *feedback* envolve atenção às produções dos estudantes e às suas reações e atitudes frente ao retorno dados ao aluno e seu impacto na aprendizagem. Para isso o professor precisa criar um ambiente favorável em sala de aula e interessar-se por ouvir os estudantes e,

em seguida, refletir, analisar e, se preciso, rever os planos de aula e ações pedagógicas. Dessa forma, o *feedback* desempenha uma função importante para a avaliação profissional do professor e reforça uma premissa da avaliação formativa em que todos os envolvidos do processo de ensino-aprendizagem avaliam e são avaliados.

Ao falar de *feedback*, é importante destacar que o fato de o estudante recebê-lo não significa necessariamente que todas as dificuldades serão superadas, nem todos os erros eliminados. Nesse sentido, Luckesi (2006) postula que não se chegar à solução bem sucedida pode ser a indicação “trampolim” ou uma espécie de degrau pra novos avanços, ou seja, não resolver um problema, dificuldade ou erros não significa que as ações e decisões tomadas até o momento não serviram ou foram inúteis. Elas fazem parte de uma construção que pode vir a sanar as dificuldades no futuro.

A pesar de o *feedback* ser necessário e integrante da avaliação formativa, numa perspectiva de avaliação para as aprendizagens emancipatória, a ideia é que o estudantes progressivamente distanciem-se da necessidade de *feedback* externo, ou seja, que é advindo de professores ou colegas. Sadler (1986) trata da transição entre o *feedback* e o automonitoramento, momento ou estágio em que o estudante já apresenta mais autonomia e necessita de menos *feedback* externo. Aliado à autoavaliação, o automonitoramento pode conduzir à autorregulação da aprendizagem e à emancipação do estudante.

2.5 A avaliação formativa e o repensar das práticas tradicionais

*“Renascido, ele conhece, ele tem piedade. Enfim,
pode ensinar”.*
Michel Serres

A dicotomia entre tradição e inovação acompanha há anos as práticas pedagógicas escolares. Ao se repensar as práticas avaliativas e caminhar rumo a uma avaliação formativa, o professor e/ou a escola podem ter a impressão de que seguem na contramão. Isso porque em uma sociedade capitalista que privilegia a competição, a comparação entre as pessoas, a seleção e exclusão, é difícil pensar que na escola esses valores precisam ser modificados, pois desenhar uma prática de contempla a avaliação formativa é chegar à conclusão de que, por meio da avaliação, a escola acolhe, inclui e integra.

Apesar de os estudos sobre avaliação formativa não serem uma novidade, ainda hoje podemos dizer que uma escola que se proponha a modificar suas práticas avaliativas é considerada inovadora por vários motivos. O primeiro deles é a mudança da cultura de avaliar

que predomina no Brasil, como já foi discutido neste trabalho. O segundo motivo é em relação à formação docente que ainda é frágil em relação à avaliação e que gera a terceira razão, que é a forte resistência dos professores à mudança quando se trata de avaliação. Libâneo (1982), há mais de 30 anos, já afirmava que, das ações pedagógicas realizadas na escola, a avaliação é aquela à qual os professores possuem mais resistência.

Anos mais tarde, Perrenoud (1999) escreve um capítulo e o intitula como “não mexa na minha avaliação”. Ele usa essa expressão justamente para chamar a atenção para o fato de que a avaliação não é algo fácil de ser ressignificado ou mudado, porém o autor traz “passos” ou caminhos para uma mudança exitosa. Entre as ações estão o diálogo e a formação das famílias para a avaliação, mudanças significativas nos instrumentos e procedimentos burocráticos que a escola, ao longo da história, escolheu e atribuiu à avaliação, além de uma proposta de mudança no ensino.

As questões levantadas por Libâneo e Perrenoud são mais atuais que nunca, portanto, ainda vivemos sob a predominância das práticas tracionais de avaliação na escola e, muitas vezes, os professores não refletem sobre elas e por isso demonstram grande resistência, temendo a novidade ou carregados de insegurança. De acordo com Perrenoud (1999, p.146), “ir em direção a uma avaliação formativa é mudar a escola”.

O mesmo autor afirma que para que de fato a avaliação formativa entre na escola, de forma plena, é necessário que haja mudanças nas práticas da instituição, tanto no que se refere à avaliação quanto ao ensino. O autor também afirma que a avaliação tradicional impede a inovação pedagógica. Diante disso, cabem as seguintes perguntas: como modificar as práticas tradicionais de ensino e avaliação na escola? E qual o papel da avaliação formativa nessa transformação? De acordo com Vasconcelos (2009), “A opção por uma avaliação a serviço das aprendizagens exige realismo, consciência crítica e uma boa dose de coragem para lutar primeiro por uma mudança de mentalidade e por um novo tipo de pedagogia e depois por um novo tipo de escola”.

Pelo fato de a avaliação somativa já estar incorporada há anos nas práticas escolares e fazer parte da cultura de avaliar, é provável que seu uso não gere tantas discussões entre os docentes, ao passo que, por executá-la da mesma forma anos a fio, os professores tendem a sentir-se seguros na perpetuação de sua prática avaliativa. Assim, muitas vezes a avaliação não conduz o professor a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações realizadas na maioria das escolas encaram que, se os resultados da avaliação não foram satisfatórios, é porque o estudante não fez sua parte. Nesse sentido, a avaliação formativa pode sim ser o diferencial e ter um papel central, porque o novo, ainda que

em primeiro momento assuste, pode trazer mudanças das práticas sociais, levando os professores a refletirem sobre avaliação, instrumentos, dados e resultados e ações. Para isso, é necessário que o grupo de professores questione as práticas tradicionais presentes em sua realidade e busque formas e caminhos para a realização de uma avaliação centrada na aprendizagem. De acordo com Villas Boas (2009, p. 139), “é necessário mudar a ‘cultura avaliativa’ de todo o grupo docente para que os resultados em termos de aprendizagens se efetivem”.

Essa perspectiva de mudança só é possível quando o professor entende que o propósito da avaliação escolar é a aprendizagem e que esse é o princípio da avaliação formativa. É claro que essa concepção e compreensão por parte do professor ocorre com a formação, que é composta de vários aspectos, entre eles o estudo, a prática, a reflexão, a pesquisa.

Essa formação, que tem início na formação pré-serviço e continuação em serviço, é que vai ajudar o docente a entender o conceito e a prática da avaliação. Por meio dela, o professor percebe que a verdadeira avaliação formativa deve dar menos atenção à classificação dos alunos e mais ênfase na regulação da aprendizagem. Logo ele percebe que sua avaliação para ser formativa e em função da aprendizagem, não pode possuir apenas elementos que induzem a classificação e a seleção dos estudantes.

Da mesma forma, ao refletir sobre a premissa de acompanhamento individualizado característica da avaliação formativa, o professor é levado a questionar práticas em que são valorizados instrumentos padronizados de avaliação que homogeneizam os estudantes e então, a partir da reflexão, o professor pode repensar esses instrumentos, construir e/ou desenvolver outros que atendem as necessidades e a lógica da avaliação formativa e, assim, modifica a lógica classificatória e excludente da avaliação que não visa à aprendizagem.

De acordo com Dewey (1959), raramente a reflexão é fácil. Concordo com o autor e destaco que a reflexão pela qual o professor passa em sua formação em serviço não é fácil nem instantânea, porém é essencial. Katz (2012) afirma que os professores desempenham um papel fundamental nas transformações e novas ideias para avaliação na prática real de sala de aula. O autor destaca ainda que os docentes se beneficiam quanto ao seu desenvolvimento profissional, o que os ajudará a refletir sobre a prática, desenvolver suas habilidades e ampliar o escopo de seus conhecimentos.

Refletir, repensar, ressignificar, formar-se são palavras que se relacionam com processos por que os professores passam rumo à modificação de suas concepções e práticas avaliativas e de ensino. Destaco que repensar as práticas tradicionais não é anulá-las, bani-las ou destruí-las, mas sim refletir sobre, reconstruí-las e buscar consciência dos usos indevidos

que se faz da avaliação e imbuir-se das melhores intenções para o desempenho de uma avaliação com fins verdadeiramente educacionais. Talvez essa compreensão por parte da escola e dos professores seja o maior salto rumo à mudança que uma escola pode dar em relação à avaliação e à formação do professor. A seguir trato um pouco mais sobre a formação docente e o letramento em avaliação que são fundamentais para que se pensem e se proponham mudanças em relação à avaliação escolar e suas implicações.

2.5.1 A formação docente para a avaliação: o letramento em avaliação⁷

A avaliação formativa não tem como característica a infalibilidade. Ela aceita ser questionada, repensada, flexibilizada. Dessa maneira, a avaliação para as aprendizagens possui uma marca peculiar, ela propõe avaliar a si mesma. Esse processo constitui uma forte possibilidade de formação docente, uma vez que possibilita ao profissional um repensar e uma conscientização dos seus processos de ensino e avaliação, ou seja, a prática de avaliação formativa pode ser porta de entrada para o letramento em avaliação dos professores e demais agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma instituição de ensino.

A formação do professor para a avaliação formativa se materializa no debate entre os pares sobre formas de avaliar os estudantes de maneira variada, além dos exames tradicionais, com uma ideia mais inclusiva e com foco na aprendizagem. Dessa forma, os professores podem apropriar-se do conceito “avaliação formativa” e podem ressignificar a concepção e conseqüentemente a prática, o que é um desafio para os docentes, uma vez que, geralmente sua formação inicial não contempla os conhecimentos sobre avaliação. A esse respeito Perrenoud (1999, p. 16) afirma que “a formação dos professores trata pouco de avaliação e menos ainda de avaliação formativa”

Fica claro que as práticas avaliativas, muitas vezes, são conduzidas pelas concepções de avaliação dos docentes. Essas concepções geralmente atribuem à avaliação partes do processo avaliativo, como apenas aplicar provas, ou seja, somente medir e atribuir uma nota conforme exposto anteriormente. Dessa forma não se observa o todo do processo, ou não se questiona a finalidade da avaliação, o que leva a afirmar que são visões fragmentadas ou incompletas sobre o que de fato é avaliar e, quase sempre, essas visões estão amparadas em conhecimento tácito do professor sobre avaliação. A esse respeito Hoffmann (2017, p. 157) afirma que, sem formação específica em avaliação, os professores passam a reproduzir a forma

⁷ A seguir dedico uma seção para abordar e explicar o termo letramento em avaliação.

como foram avaliados como estudantes. A autora também afirma que não é fácil a compreensão por parte dos professores de formas diferentes de avaliação.

É sabido que nenhuma formação universitária é capaz de abarcar todos os conhecimentos necessários para os desafios da prática profissional, porém, ao mesmo tempo, não se pode deixar que temas basilares como a avaliação sejam deixados de lado. Os futuros professores precisam ter pelo menos um contato, ainda que incipiente, com esse assunto para desempenharem bem suas funções quando entrarem em serviço. Ao iniciarem na profissão, precisam dar continuidade ao letramento em avaliação. Ludke (2002, p. 96) reconhece que há lacunas que ainda não foram preenchidas em relação a esse conhecimento:

Reconheço, pois, como um espaço a ser preenchido no campo da avaliação educacional escolar, a devida consideração do lugar que ela deve ocupar na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência. Não estamos conseguindo converter o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu trabalho cotidiano com os alunos.

É importante destacar que muitas são as críticas em relação à formação inicial de professores para a avaliação. Autores como Ludke (2002), Nóvoa (1999) e Scaramucci (2006) destacam o pouco valor dado ao letramento em avaliação. Embora esses autores não apresentem dados do panorama nacional dos cursos de formação de professores, são importantes suas advertências sobre o tema. Em relação à formação do professor de línguas, Quevedo-Camargo (2018)⁸ apresenta estudo e dados sobre a ausência de formação em avaliação nos cursos de Letras em universidades públicas brasileiras.

Considero de suma importância que os professores necessitam de uma formação que fomente as reflexões necessárias para a busca de uma consciência de suas concepções e, assim, consigam explicitá-las para além do conhecimento tácito, ou seja, uma formação que almeje alcançar professores letrados em avaliação.

De acordo com Ludke e Afonso (1994, p. 71), existe em nosso país “ausência ou insuficiência de formação para a avaliação nos programas de formação inicial e continuada de professores”. Embora tenham se passado mais de 20 anos da publicação dos estudos desses autores, a realidade e o contexto da formação para a avaliação avançaram pouco. Vianna (2002, p.73) assevera que "a avaliação, lamentavelmente, não faz parte da formação dos docentes,

⁸ QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. *Letramento em avaliação do professor de línguas: componentes e lacunas*. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Não publicado.

quando muito é um tópico isolado, uma aula ou talvez uma unidade, mas não uma área de concentração”.

Ludke (2002, p. 96) completa a ideia de Viana ao afirmar que “a relação entre aprender a ensinar e aprender a avaliar continua bastante precária”. Em um estudo mais recente, Scaramucci (2006, p. 45) traz a reflexão sobre o diálogo efetivo entre escola e universidade e uma comunicação mais dinâmica entre currículos, formação docente e o contexto da prática do professorado.

Outro autor que parece reconhecer a defasagem do tema avaliação na formação de professores e a complexidade dessa prática é Romão (1998, p. 29). Ele sugere uma espécie de estágio em avaliação para os professores recém-formados:

Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. Imagino mesmo que professores recém-formados e engajados na atividade profissional deveriam ser, obrigatoriamente, assistidos por colegas mais experientes, pelo menos nos momentos das avaliações mais sistemáticas e periódicas.

Concordo com o autor em parte, pois não acredito que o simples fato de estar em contato com os professores em serviço pode contribuir efetivamente para a formação do professor. Destaco que, além do acompanhamento aos professores recém-formados, é necessário que o coletivo da escola discuta suas práticas avaliativas e seus resultados continuamente. Se não houver reflexão e espaço para tratar sobre o tema avaliação, os professores veteranos reproduzirão o que acreditam ser avaliação, guiados, muitas vezes, por suas práticas de anos e, conseqüentemente, transmitirão aos professores novatos suas experiências pessoais, muitas vezes baseadas na intuição.

Nesse sentido, as discussões e reflexões sobre as práticas avaliativas por parte dos professores significam um grande progresso. A escola que envolve os professores nessa formação para a avaliação tende a prosperar no que se refere à aprendizagem. É fato reconhecido pelos professores e sistemas educacionais que, de um modo geral, o conhecimento sobre avaliação na formação inicial do professor não é satisfatório.

No entanto, apenas constatar essa realidade não traz benefício para a aprendizagem. É preciso que, diante desse cenário, as redes de ensino, as escolas e os profissionais avancem em relação às ações efetivas que podem favorecer o letramento em avaliação dos professores e, conseqüentemente, uma mudança dessa realidade. De acordo com Celani (2008, p. 18), “mudanças quase sempre encontram barreiras na inércia, na ignorância e na incerteza inibidora”.

Uma maneira de agir em relação à formação docente para a avaliação é desvincular-se da ideia ultrapassada de que a formação inicial é suficiente para a preparação do futuro professor para seu desempenho durante todo seu percurso profissionais e entender que se faz necessário o aprofundamento, a pesquisa e crítica por parte desse profissional sobre os conhecimentos e conteúdos aprendidos na formação acadêmica.

Zeichner (1993) propõe a complementação entre formação inicial e continuada e defende um ensino nas universidades que favoreça à autonomia do futuro professor para continuar aprendendo e se aperfeiçoando. Segundo esse autor, o principal papel do formador de professores é auxiliar o futuro docente a construir a disposição e a capacidade para estudar e pesquisar sobre a forma como ensina, a fim de melhorá-la, além fomentar que o estudante (futuro professor) assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, é preciso que o então profissional continue sua formação em serviço, compartilhando saberes, experiências, práticas e teorias com seus pares, de forma coletiva e sem perder de vista as problemáticas da realidade da escola.

Essa postura em que a escola discute a própria realidade, busca formação para os professores e melhora suas práticas, de maneira coletiva, pode trazer efeitos muito positivos para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Alarcão (2001, p. 25) classifica como “reflexiva” a escola que busca constantemente rever suas práticas e proporciona continuamente as discussões entre os docentes, olhando sempre para a própria realidade.

Já Schön (1997) fala a respeito da “reflexão sobre a ação”, que é quando o profissional analisa posteriormente as características e processos da sua própria ação. Nesse sentido, a escola faz a reflexão sobre suas práticas, trazendo à tona a experimentação e reflexão dos docentes e buscando construir conhecimentos, inovar e formular propostas, reconstrução e ressignificação da própria prática. Acrescento à análise de Schön o fato de que o ensino e a formação não se dão em campo sem contexto e neutro. Portanto, a dimensão crítica, considerando os fatores sociais deve também permear as discussões que ocorrem após a prática.

Essa reflexão é importantíssima quando se trata de formação para avaliação, uma vez que os professores e a escola precisam discutir e refletir as questões de natureza técnica e social que permeiam a avaliação e que definem as práticas da escola como incluídas ou excluídas. Ludke (2002) destaca que o trabalho isolado do professor é um obstáculo para sua formação. Neste momento chamo atenção para a ideia de escola, ou seja, destaque para o trabalho coletivo,

Aponto que discutir a realidade escolar é olhar para as mudanças sociais, culturais além da transição de gerações que marcam o contexto escolar. A formação docente nesta

perspectiva considera o caráter mutável do mundo e das pessoas. Essa visão requer do professor uma constante atualização profissional. A falta dessa atualização e a insistência em perpetuação de práticas tradicionais de ensino e avaliação têm levado a escola a enfrentar grandes dificuldades nos tempos atuais. A formação para lidar com as mudanças impostas à escola pela sociedade pode vir de duas formas: externa quando parte dos sistemas de ensino, geralmente impostos ou interno quando a própria instituição debate, estuda e propõe soluções e encaminhamentos para sua realidade.

Ao envolver-se no trabalho coletivo na busca por melhorias, o professor dá continuidade ao seu processo de profissionalização e rompe com a estagnação do estágio inicial de sua formação. A esse respeito Veiga (1998, p. 77) afirma que:

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierarquizado. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada [...]

Essa formação continuada, e principalmente em serviço, pode ser vista como uma condição para que mudanças da prática pedagógicas ocorram. Quando bem articulada e contextualizada na realidade da escola, a relação formação e mudança pode provocar rupturas nas tradições tanto da instituição quanto de atuação (do fazer do professor).

É preciso que o professor se indague: por que eu aplico uma determinada prova? O que é importante avaliar? O que eu faço com os dados que coleteo? Os meus instrumentos avaliativos contribuem para a aprendizagem dos meus estudantes? A avaliação reflete o modelo de escola e de formação que o grupo de professores almeja?

A avaliação formativa pode ser impulsionadora dessas perguntas, uma vez que ela é dialógica. Dessa forma, os documentos normativos das instituições podem ser motivadores para que os professores despertem a vontade de mudar, não por imposição, mas por reflexão e entendimento dos problemas que afetam a realidade da escola.

É sabido que as mudanças no trabalho docente envolvem outros aspectos além da formação, tais como: identidade do professor, pré-disposição, compreensão e abertura para novas ideias e a percepção de que o trabalho deve ser desenvolvido no coletivo. Nessa perspectiva, a avaliação formativa, quando encontra terreno fértil em um grupo, em um professor ou grupo de professores (escola) pode abrir caminhos para o letramento em avaliação, pois à medida que o professor vai refletindo sobre sua prática avaliativa, ele também vai sendo levado a pesquisar, investigar e conhecer mais sobre avaliação. Conforme o nível de letramento

em avaliação vai aumentando, o professor vai adquirindo elementos para analisar tecnicamente seus instrumentos avaliativos e expandindo sua concepção de avaliação, além de ter mais consciência sobre as implicações sociais da avaliação.

Até aqui tenho utilizado o termo letramento em avaliação. Um termo relativamente novo, mas com bastante relevância para a área de avaliação em geral e em contexto de línguas, principalmente pelas especificidades que a avaliação de línguas possui. A seguir discorro mais sobre o conceito de letramento em avaliação.

2.6 Letramento em avaliação, que conceito é esse?

De acordo com Scaramucci (2016, p. 145) o termo “letramento, tradicionalmente, refere-se à capacidade de ler e escrever”. Soares (1999 *apud* SCARAMUCCI, 2016) afirma que letramento, nessa perspectiva, não é apenas saber ler e escrever, mas exercer essas práticas (de leitura e escrita) que circulam na sociedade. Taylor (2013) complementa que o termo letramento tem sido usado como sinônimo de “competências, habilidades” relacionados a ‘domínios’ do dia a dia.

Nessa concepção estendida de letramento surge o termo letramento em avaliação. Stiggins (1991) foi pioneiro quanto ao uso do termo. Ele define o termo letrado em avaliação. Segundo o autor, ser letrado em avaliação é ter uma compreensão básica sobre a qualidade da avaliação e aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento dos alunos. Nessa perspectiva, o letramento em avaliação é um conjunto de conhecimentos sobre a avaliação, como instrumentos, práticas de avaliação e análise de resultados. O conceito de letramento em avaliação de Stiggins revela um caráter restrito de letramento em avaliação, pois destaca os aspectos de conhecimento sobre avaliação, uma visão técnica.

Já Inbar-Loure (2008, p. 389) define letrado em avaliação como aquele que “tem a capacidade de fazer e responder perguntas críticas sobre o propósito da avaliação, sobre a adequação da ferramenta que está sendo usada, sobre as condições do teste e sobre o que vai acontecer com base nos resultados do teste”.

A duas definições de letrado em avaliação se complementam e com base nelas podemos concluir que letramento em avaliação é o conjunto de conhecimentos sobre a natureza, as práticas, os instrumentos e as funções da avaliação, além da compreensão sobre os impactos e efeitos sociais que a avaliação possui.

Segundo Scaramucci (2016), o campo da avaliação durante os anos de 60 e 80 passou por um período de isolamento, pois estava muito focado em aspectos técnicos e

qualidades de medida, sendo uma disciplina à parte. A esse respeito, McNamara (2000) destaca o risco de se considerar a avaliação uma atividade meramente técnica. O letramento em avaliação tem grande importância para a mudança de visão sobre a avaliação, uma vez de que concebe a avaliação além de uma disciplina solitária e meramente técnica. Dessa forma, o letramento em avaliação surge como uma possibilidade de acesso ao público a conhecimentos sobre avaliação. Assim, professores, pais, alunos entre outros podem ter formação e se apropriar dos conhecimentos e implicações da avaliação.

Claro que é necessário fazer a distinção entre os profissionais que utilizam a avaliação constantemente em sua prática profissional e outras pessoas. Stiggins (1991) fala de estágios progressivos de letramento e diferentes níveis de letramento. Isso ocorre, por exemplo, quando comparamos professores e pais de estudantes: ambos podem ser letrados em avaliação, porém em diferentes níveis, uma vez que o pai não precisa elaborar instrumentos avaliativos, nem analisar resultados para tomada de decisões.

Nesse caso é compreensível a diferença entre os níveis de letramento em avaliação. Porém, essa diferença também pode se apresentar entre dois professores por exemplo, em que um tem mais conhecimento e consciência dos processos avaliativos e seus desdobramentos que o outro. Isso pode ocorrer porque geralmente a escola possui professores com diferentes experiências e trajetórias e dependendo da formação do professor, ele já pode ter vivenciado palestras, cursos e formações sobre avaliação, o que aumentará seu nível de letramento.

Quando se trata de letramento em avaliação no contexto de línguas, os professores e profissionais da avaliação devem ter ciência e competência na área de avaliação, com a apropriação de conceitos e usos corretos dos instrumentos e resultados, sem perder de vista as consequências políticas e sociais e, além disso, precisam ter clareza sobre a natureza da linguagem, sobre o que é língua e o que é ensinar língua. A esse respeito Alderson e Banerjee (2002, p. 80) afirmam que “[...] central à avaliação é o entendimento do que é linguagem e o que está envolvido na aprendizagem e no uso da língua, o que então se torna a base para estabelecer maneiras de avaliar as capacidades das pessoas envolvidas”.

Em minha experiência como formador de professores de língua, destaco que professores de línguas letrados em avaliação são capazes de elaborar instrumentos avaliativos com qualidade, observando e reconhecendo a concepção de língua subjacente, além de distinguir a finalidade da avaliação no contexto escolar e refletir sobre dados, resultados e sobre a própria avaliação e os processos de ensino e de aprendizagem.

A sociedade brasileira ainda é pouco letrada em avaliação, inclusive os profissionais que utilizam a avaliação no contexto escolar. Scaramucci (2016) aponta que o

baixo tratamento da temática avaliação, em especial nos cursos de Letras, contribui para um baixo nível de letramento em avaliação por parte do professorado. Quevedo Camargo (2018, p. 237) fala das consequências da falta de letramento no ensino de línguas. Segundo a autora, umas das consequências “é a própria sala de aula onde avaliar significa, em grande parte, aplicar provas para verificar se o conteúdo linguístico foi aprendido, sem considerar a língua em uso e a função formativa da avaliação [...]”.

A seguir apresento um breve quadro com alguns aspectos que destaco como importantes para o letramento em avaliação do professor de línguas.

Quadro 1 - Aspectos desejáveis do letramento em avaliação do professor de línguas

Aspectos desejáveis	
Funções da avaliação	Saber diferenciar e aplicar no contexto da docência as características, usos e impactos sociais das diferentes funções da avaliação (somativa, formativa, diagnóstica e classificatória em favor das aprendizagens).
Conhecimento técnico	Ter domínio básico sobre princípios da avaliação (validade, confiabilidade, praticidade, efeito retroativo, autenticidade); distinção entre tipos de teste: rendimento, proficiência, acesso ou entrada, classificação ou nivelamento.
Concepção de linguagem	definir com clareza a concepção de linguagem que sustenta o ensino e a avaliação.
Concepção de avaliação e de educação	definir e explicitar a própria concepção de avaliação e de educação.

Fonte: Autoria própria

Nesse quadro sobre aspectos desejáveis no letramento em avaliação do professor de línguas, no que se refere ao conhecimento sobre as funções da avaliação, o termo “impactos sociais” aparece em destaque porque, ao compreender as funções, o professor letrado precisa ter em mente os impactos sociais que suas avaliações podem desempenhar dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, precisa estar atento para selecionar conscientemente os melhores

instrumentos, com clareza sobre o uso em sala de aula e para a aprendizagem. No bojo dos impactos estão também a observância às questões de ética, de inclusão e exclusão e de relações de poder.

No bloco categorizado como conhecimento técnico, é importante salientar que são destacados conhecimentos básicos. Isso significa que o professor de línguas, em sua atuação e preparação para a sala de aula, não precisa de um aprofundamento nessas questões a ponto de compreender dados estatísticos e arcabouço teórico muito refinado sobre princípios da avaliação.

É desejável que o professor consiga construir e avaliar seus instrumentos avaliativos com clareza sobre o que está avaliando, o que os resultados demonstram, em que condições os estudantes estavam quando no momento da avaliação. Ou seja, o professor precisa ter um domínio técnico para garantir minimamente uma avaliação profissional e distanciar-se de uma prática amadora. É necessário que o professor de línguas também conheça os diferentes tipos de teste para que consiga utilizá-los com qualidade e consciência para as diferentes finalidades.

Claro que se o professor tiver um conhecimento técnico sobre avaliação mais aprofundando, um tanto melhor, porém, esse aprofundamento já se caracteriza como um nível a mais no letramento do professor. Uma qualificação de seu letramento que o habilita a atuar em outras funções além da sala de aula.

Outro ponto igualmente relevante é a concepção de avaliação. O professor necessita ter conhecimento sobre as diferentes funções da avaliação e sobretudo em que momento cada função entra em sua sala de aula. Além desse conhecimento, o docente precisa ter clareza de sua concepção de avaliação. É necessário que o professor explicita o que é avaliação para ele. Geralmente essa concepção vem por meio de definição quando o professor afirma o que é avaliação.

A concepção de linguagem é um diferencial no letramento em avaliação do professor de línguas. Ela é fundamental tanto para o professor de língua estrangeira como para o professor de língua materna. A relação entre concepção de linguagem e avaliação é fundamental, pois é o que proporciona coerência entre ensino e avaliação. Além disso, tecnicamente, uma avaliação de línguas de rendimento que não condiz com o construto ensinado (língua ensinada) apresenta um problema de validade. A seguir abordo sobre a concepção de linguagem e o ensino e avaliação de línguas.

2.7 A concepção de linguagem

A formação para a avaliação do professor pode fomentar questionamentos não somente em relação às concepções de avaliação, mas também em relação à concepção de língua/linguagem. Isso porque ter clareza sobre o que é língua(gem) é fundamental para o letramento em avaliação no contexto de línguas, uma vez que o docente necessita construir instrumentos avaliativos, fazer inferências dos dados e amostras da linguagem produzida pelo estudante e tomar decisões.

Segundo Klein (2009), o entendimento de concepção é mais amplo que um simples conceito. Dessa forma, ter uma concepção não é apenas definir algo, mas se trata de um conjunto de preceitos, conceitos, crenças sobre determinado assunto ou aspecto. Assim, um conceito pode revelar uma concepção que o embasa ou o sustenta. A mesma autora (2009, p. 15) também destaca que “a forma como concebemos determinado produto ou processo da realidade que tomamos como objeto de ensino-aprendizagem influi decisivamente no modo como encaminharemos nossa prática pedagógica”.

Em relação à concepção de linguagem, Klein (2009, p. 15) postula que “qualquer concepção de linguagem está articulada a uma concepção de mundo e uma concepção de realidade” O professor precisa reconhecer as concepções de linguagem subjacentes às práticas de ensino e avaliação. As concepções estão no campo abstrato da filosofia de ensinar, portanto, da abordagem. Almeida Filho (2007, p. 17) conceitua abordagem como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos, e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.”

O autor complementa seu conceito apontando que geralmente o ensino está relacionado a contextos formais (escola) e que frequentemente as disposições e conhecimentos presentes da abordagem do professor precisam contemplar as concepções de homem ou pessoa humana, assim como de sala de aula e dos papéis desempenhados por alunos e professores de uma nova língua.

Concordo com o autor quanto à definição de abordagem do professor de línguas como uma abstração composta de concepções sobre a natureza da língua, sobre o ensino e sobre os papéis de professores e alunos. Nessa perspectiva, a abordagem é um norteador, aquilo que orienta o professor em suas práticas de planejamento e execução da ação pedagógica.

A abordagem se materializa no ensino, por exemplo, por meio dos materiais escolhidos e utilizados pelos professores e também pela escolha do tipo de avaliação e de instrumentos avaliativos empregados.

Segundo Almeida Filho (2011), duas grandes abordagens se destacam no ensino de línguas contemporâneo, são as abordagens gramatical e comunicacional. O mesmo autor, em sua obra *Dimensões Comunicativas* (1993) aborda características dessas duas abordagens. A primeira abriga uma concepção de língua como estrutura, bem como uma ideia de ensino de línguas baseada em normas gramaticais. A segunda abordagem, por sua vez, difere-se da concepção de língua apenas como estrutura. Ela tem como eixo a língua como ferramenta de comunicação pessoal e o ensino voltado para o uso da língua e para o significado do que se quer expressar.

É notório que a concepção de linguagem exerce forte influência na abordagem do professor. Scaramucci (2006) destaca que a concepção de linguagem do docente é o que subsidia o seu método de ensino, assim como define seu material didático e instrumentos de avaliação. Nesse sentido, se o construto avaliado é uma perspectiva de linguagem como prática social, o professor terá como foco o sentido e a expressão na língua-alvo e se distanciará dos aspectos meramente gramaticais e estruturais da língua.

Independentemente da concepção de linguagem do professor, o mais importante é que ele tenha consciência disso para que consiga, de fato, desempenhar uma boa avaliação, respeitando, sobretudo, o princípio da validade. Quevedo-Carmargo (2017) diz que “Todo(a) professor(a) de línguas deve perguntar a si mesmo(a) o que entende por língua”. A mesma autora (2014) afirma que as práticas avaliativas estão relacionadas às abordagens de ensino e essas abordagens trazem sempre consigo uma concepção ou visão de linguagem. O quadro 2 apresenta um resumo da relação avaliação e concepção de linguagem em diferentes momentos históricos no ensino de LE.

Quadro 2 - Relação entre concepção de língua/ linguagem e construto avaliado

Período	Concepção de linguagem	Avaliação
Fase pré-científica: até meados do século XX	Língua como sinônimo de gramática e vocabulário, desvalorização da habilidade oral	Aferição de conhecimento gramatical e lexical por meio de itens isolados e descontextualizados.
Segunda fase psicométrica-estruturalista: 1940 - 1960	Língua como assimilação de estruturas	Verificação de estruturas corretas e fragmentação da língua
Terceira fase: psicolinguística-sociológica	Língua funcional – usada para fazer coisas no cotidiano do dia-dia.	Verificação das funções linguísticas e das competências gramatical, estratégica e sociolinguística

Quarta fase: final do século XX	Língua como comunicação	Capacidade de uso da língua. Integração entre o aprendizado da sala de aula e o que ocorre na vida real.
---------------------------------	-------------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor baseado em Quevedo-Camargo (2014, p. 86-87)

Segundo Quevedo-Camargo (2014), ainda nos dias atuais há a influência da primeira fase nas avaliações de línguas. Isso revela que ainda é muito presente a visão de linguagem como um conjunto de regras gramaticais e um baú de léxico. De acordo com (Spolsky (1975), a prática de avaliação de verificação de estrutura, léxico e gramática passou a fundamentar os testes, abarcando pontos isolados. Podemos citar como exemplo o uso de uma técnica avaliativa chamada “cloze”, usada para avaliar leitura.

Essas técnicas favoreciam a objetividade de correção e ainda seguiam a concepção estrutural de que a língua pode ser dividida em 4 habilidades e, conseqüentemente, essas habilidades poderiam ser avaliadas (medidas) separadamente. Para esse tipo de teste, é comum o uso de itens como de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas, de verdadeiro ou falso/certo ou errado, que aceitam apenas uma resposta correta em meio aos distratores, que são as respostas erradas em uma questão.

Embora nas práticas de ensino e avaliação de línguas não tenhamos avançado muito, pelo menos no Brasil, a cronologia das discussões dentro da área do ensino de língua aponta para um marco de mudança de paradigma: o advento da competência comunicativa nos anos 70.

O termo competência comunicativa foi empregado primeiramente por Hymes (1971). Na época, o antropólogo Dell Hymes não se referia exatamente ao contexto de ensino de línguas, mas seu pioneirismo foi fundamental para os estudos nesta área. O conceito foi ganhando forças na década de 80 com os autores Canale e Swain, que apresentaram seu modelo já pensando no ensino de línguas estrangeiras. Esses autores trouxeram a ideia de que essa competência é composta por outras competências (gramatical, sociolingüística e estratégicas). A partir de então, as discussões sobre competência comunicativa levaram ao questionamento de que a competência é mais do que formular frases na língua-alvo e passou-se a valorizar o contexto e o uso da língua.

Nesta seção abordei a questão da formação e do letramento em avaliação do professor de línguas que passa pela concepção de linguagem. Na sequência, discorro sobre as questões éticas que envolvem a avaliação, elemento indispensável que deve fazer parte da formação e das ações de qualquer professor, inclusive os docentes que se dedicam ao ensino de línguas

2.8 Ética na avaliação

A avaliação, por seu importante e forte impacto social, quando malconduzida pode causar efeitos e marcas danosas na vida dos estudantes que foram avaliados. Nesse sentido, é preciso que os profissionais que atuam na educação tenham clareza desses danos e que compreendam que o uso inadequado das avaliações pode ser injusto e antiético. A esse respeito Vasconcelos (2009, p. 59) afirma que “a avaliação da aprendizagem é um aspecto da educação escolar que apresenta ao professor uma série de situação problemáticas decorrentes das implicações que suas decisões podem gerar. Estas implicações estão imbuídas, muitas vezes, de profundo significado ético”

De acordo com Vasconcelos (2009, p. 59): “a justiça é um fundamento supremo da Ética e a maior das virtudes, na concepção aristotélica”. A autora (p. 59) na mesma obra também traz algumas definições de Ética, uma dela é que: “A Ética (*ethos*, costume) é a parte da Filosofia que se preocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral. (ARANHA; MARTINS, 1993)”. Vasconcelos (2009) destaca ainda que o respeito pelas pessoas o que inclui a questão da dignidade humana e da autonomia, é elemento essencial da Ética e revela o sentido da vida moral.

Considero importantes os elementos destacados pela autora em relação à Ética. Em primeiro lugar em relação à origem, pois a Ética nasce na Filosofia e, atualmente, deixa de estar restrita a esse campo e passa a integrar as discussões em vários setores da sociedade, permeando as profissões e as práticas laborais. Nesta área chamo a atenção para o que diz Vasconcelos sobre a centralidade no respeito às pessoas. A esse respeito Hoffmann (2017, p. 35) afirma que “resguardar o sentido ético da avaliação significa percebê-la como questionamento permanente do professor sobre sua ação, sobre o que observa do aluno, sobre o que seria mais justo e correto em termos de sua dignidade humana”. Ao tratar da Ética profissional do docente, essa deve ser uma preocupação constante.

Embora a Carreira do Magistério brasileiro não possua um código de ética⁹, na área de avaliação de línguas possuímos um código que direciona o trabalho dos avaliadores, o que revela um grande passo rumo a uma avaliação de línguas mais ética e justa.

Nas avaliações, o professor precisa pautar-se por princípios da Ética e da ética profissional. Para isso, é necessário que os professores reflitam sobre as questões de justiça, poder e controle que estão implicados na avaliação e busquem uma prática avaliativa justa, não

⁹ Para conhecimento sobre código de ética de avaliadores de línguas, sugerimos o acesso: www.iltaonline.com/page/CodeEthicsTranslatio

hierarquizada e não punitiva que favoreça a autonomia em detrimento da heteronomia e que prime pelo respeito às pessoas que são avaliadas. Hoffmann (2017, p. 35) postula que “por se tratar de uma atividade ética, nenhuma outra prática escolar é tão dogmática e conservadora quanto a avaliação da aprendizagem”

É evidente que a relação de poder sempre existirá entre avaliado e avaliador, porém essa relação não precisa ser punitiva e ameaçadora, tampouco classificadora e disciplinadora. É muito comum o uso desses elementos nas práticas de avaliação praticadas na escola. As avaliações amedrontam os estudantes, a nota torna a sala de aula um verdadeiro comércio em que a moeda de troca são os pontos que os estudantes necessitam para a aprovação e a classificação expressa geralmente por notas não diz quase nada sobre a aprendizagem, mas geralmente diz muito sobre a pessoa avaliada, atribuindo-lhe rótulos como os “mais fracos” - os que não conseguiram ou, por outro lado, “os melhores” - aqueles que conseguiram melhores notas. A esse respeito Luckesi (2006, p. 18) assevera que “os professores utilizam as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”.

Esses rótulos, classificações e ameaças que deturbam as práticas avaliativas escolares revelam o autoritarismo fortemente marcado nas avaliações. Esse autoritarismo impede que a avaliação para as aprendizagens seja democrática, encorajadora e ética, uma vez que está alicerçado em uma visão unilateral em que o professor escolhe o tipo de avaliação, faz suas inferências, mensura, sentencia e toma a decisão final. Dessa forma, os estudantes não praticam avaliação, mas são submetidos a ela.

Foucault (1987) destaca elementos autoritários como o exame, a sanção normatizadora, a vigilância hierárquica, o poder disciplinador como recursos para o bom adestramento. Na escola podemos identificar facilmente esses elementos nas avaliações praticadas, ou seja, práticas avaliativas adestrantes, sem espaço para reflexão, impregnadas pelo medo e pautadas no controle e no poder. Segundo Luckesi (2006), essas práticas avaliativas contribuem para o desenvolvimento de personalidades submissas.

A avaliação formativa no ambiente escolar pode levar a uma condução não autoritária em que haja diálogo entre avaliador e avaliado e que a ameaça dê lugar ao encorajamento para a aprendizagem, a negociação de critérios e a cooperação. Ela pode abrir caminhos para que saiam de cena as posturas antiéticas de punição e exclusão e que entre a avaliação como um ato amoroso, conforme denomina Luckesi (2006). Amoroso e ético porque inclui e respeita as pessoas, não seleciona e não tem caráter definitivo de sentença irrevogável e incontestável.

Porém, há que se ter cautela quanto à função formativa mal-empregada e de concepção equivocada. Muitas vezes ela também pode ser autoritária quando se autodenomina formativa, se apropria do discurso e simplesmente forja uma nota ou um conceito sem critérios claros para os estudantes. Dessa forma, a avaliação mantém as características autoritárias e afasta-se do verdadeiro princípio da avaliação formativa, que é a aprendizagem.

A função formativa com registros respeitosos, éticos e relevantes para a aprendizagem foge dos rótulos e serve para tomadas de decisão que visem à melhoria da aprendizagem. Ela é dialógica, bilateral e negociada, considera as histórias e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação, além de ser dinâmica e em movimento.

Numa perspectiva não autoritária e ética da avaliação, a ideia de controle é ressignificada. Os registros precisam transitar de uma concepção de controle como cerceamento para uma visão de controle como acompanhamento e observação com a finalidade de apontar caminhos para ações comprometidas com a aprendizagem e a valorização do estudante.

2.9 Os instrumentos avaliativos

A avaliação formativa não é definida pelos instrumentos, mas sim pela intenção do avaliador, já afirmava Hadji (2001). Dessa maneira, instrumentos tradicionais podem se prestar à função formativa. A questão mais relevante é o uso do instrumento de forma que o professor entenda o porquê de usá-lo, consciente dos impactos na aprendizagem dos seus estudantes. No contexto da escolar, é necessária ainda a preocupação com a função social da avaliação e suas consequências, que podem ser muito negativas e gerar problemas como a reprovação, a repetência e a evasão. De acordo com Scaramucci (1993, p. 93):

[...] é necessário conceber a avaliação de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira função educativa, ou seja, um meio de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem.

Conceber a avaliação de forma diferente significa entender e praticar a avaliação para além dos exames e notas. A seguir trato do instrumento que marca a tradição avaliativa, a prova, além dos instrumentos pouco utilizados na avaliação escolar, como autoavaliações e relatórios individuais.

2.9.1 A prova

A prova é o símbolo mais forte da avaliação tradicional escolar. Ela é inclusive sinônimo de avaliação muitas vezes. É comum a prática de semanas e períodos escolares dedicados às provas. Podemos dizer que a cultura de avaliar nas escolas brasileiras tem grande amparo no uso de provas. Dessa forma, uma avaliação desvinculada do uso de provas é uma mudança significativa e uma ruptura com praticas tradicionais.

Durante toda a história da humanidade, o ser humano progrediu e cresceu porque buscou questionar a realidade, o que envolve questões culturais e sociais que tradicionalmente são seguidas e reproduzidas. As grandes mudanças sociais foram ocasionadas pela ruptura e discussão sobre padrões e condutas impostas às pessoas pela sociedade. Podemos citar as questões de gênero, por exemplo. Foi necessário que muitas mulheres lutassem para serem reconhecidas na sociedade, os seja, romperam com a tradição que lhes destinava uma vida de submissão, inferioridade e ausência de direitos sociais e universais.

Mas as mudanças ocorrem gradativamente. Ainda hoje encontramos situações de desigualdades relacionadas ao gênero. Da mesma forma, podemos dizer que a escola tradicional está sendo questionada e muito provavelmente ela passará por modificações. A palavra-chave é ainda a reflexão sobre o que se vive e se tem de modelo de escola. Essa reflexão passa por vários aspectos e talvez o que tenha um forte impacto social seja a avaliação.

Ao abordar esse tema, não há como não tocar no instrumento ou forma de avaliação mais tradicional, que é a prova. Ela pode ser caracterizada como um instrumento de produção de dados, ou seja, é utilizada para que os dados sobre um determinado conhecimento ou habilidade sejam gerados e, posteriormente, esses dados sejam analisados.

McNamara (2000) destaca que os testes de “caneta e papel” são uma forma tradicional de avaliação. No ensino de línguas, segundo o autor, essa avaliação tende a medir componentes isolados da língua como gramática e vocabulário, por exemplo. Isso revela uma visão fragmentada de língua (gem) e uma supervalorização desse instrumento/ forma de avaliar.

A prova pode ser usada de forma formativa ou somativa. De acordo com Vianna (2002), um teste para uso em sala de aula com a finalidade de promover uma avaliação formativa, não tem as mesmas características de outro com a finalidade de seleção, como ocorre com a avaliação somativa.

Quando os professores começam a falar e a discorrer sobre a avaliação dentro da escola, não demora muito para que o instrumento prova revele suas fragilidades, pois passa a ser notório que, na maioria das vezes, ela seja usada como único instrumento de avaliação, o que, segundo Scaramucci (1993, p. 95), é um recorte limitado do processo avaliativo: “[...] uma visão do processo sob ângulos diferentes possibilita ao avaliador minimizar suas chances de erros, uma vez que a avaliação através de um único instrumento se mostra limitada”. A esse respeito Vianna (2002) afirma que um único instrumento não é capaz de medir de forma mais globalizada e integral as diferentes dimensões do ser humano.

No âmbito de ensino de línguas, a prova também aparece na avaliação da oralidade dos estudantes, geralmente em formato de entrevistas ou arguição de vocabulário e itens linguísticos.

A prova é pontual, ocorre em momentos preparados e marcados previamente e quase sempre não é usada de maneira formativa, pois, na maioria das vezes, os estudantes não têm a oportunidade de refazê-la e, quando a recebem corrigida, já se sentem desencorajados pelo fato de esse instrumento vir acompanhado da nota. O estudante que não atingi a pontuação mínima pode se sentir fracassado e sentenciado, já que nada mais tem a fazer.

Essa conduta não olha para o processo do estudante. Segundo Scaramucci (1998, p. 117) “o professor julga o desempenho do aluno com base no produto da aprendizagem, aferido através de provas e exames”. Dessa forma, todo o percurso caminhado pelo estudante durante o processo de ensino-aprendizagem não é considerado, valoriza-se apenas o momento do exame. Ainda pior é que o resultado da prova não serve como avaliação do trabalho docente, apenas avalia o aluno e enfatiza o erro em detrimento da construção do conhecimento (HOFFMANN, 2018).

Ao ser usado dessa forma, com a finalidade apenas de mensuração, notação e constatação, o instrumento prova não contribui para o processo de ensino-aprendizagem. O docente precisa refletir sobre o objetivo do uso da prova em sua sala de aula. Para que apenas classificar os estudantes? Que impacto esse instrumento está trazendo para a aprendizagem dos estudantes? A esse respeito Luckesi (2011, p. 186) afirma que: “A função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados”. Se o professor verifica no resultado da prova que o estudante não aprendeu e nada é feito, a prova serviu apenas para classificar e excluir o estudante do processo.

Desconstruir tudo o que social e psicologicamente a prova representa não é simples. Não se pode também dizer que prova deve ser extinta da escola. O que deve estar claro para o

professor é o objetivo dele ao aplicar esse instrumento e o uso que fará dos resultados. Essa compreensão é muito difícil de ser alcançada quando se está inserido em uma cultura forte e arraigada em que a prova tem um peso enorme e é tratada como sinônimo de avaliação.

Sendo assim, uma ação/ reação que pode ser de grande valia para a reflexão e mudança das práticas avaliativas e de ensino, a adoção de “não prova” na avaliação, pelo menos por um período, a fim de ressignificar seu uso. Pode ser um momento de subversão para que a forte cultura de avaliar traduzida nas provas seja repensada pelos professores e estes consigam utilizar outras formas de avaliar e desvincular-se da concepção de avaliação como sinônimo de aplicação de prova. Dessa forma, podem aprimorar seus processos. Ao diversificar os instrumentos avaliativos, o professor é levado à reflexão de como o instrumento e o uso de provas não são infalíveis, mas geralmente têm um alcance tão grande a ponto de decidir quem é aprovado ou reprovado.

Embora o trabalho com a linguagem – ensino de línguas - possibilite o uso de muita criatividade e espontaneidade na sala de aula, os instrumentos avaliativos geralmente não são dinâmicos nem diversos. O professor ainda deposita muita confiança no instrumento prova e dá pouca importância para suas observações ao longo das aulas, ou seja, concebe a avaliação como aplicação de provas para aferir quem aprendeu ou não o conteúdo linguístico. Assim, momentos importantes de coleta de dados em que os estudantes estão produzindo muita linguagem por meio de diálogos, apresentações, dramatizações, entre outros geralmente são pouco valorizados e analisados.

A prova também pode compor a avaliação formativa, somada a outros instrumentos avaliativos. A prova com finalidade formativa não precisa necessariamente vir acompanhada de nota ou conceito, não pode estar repleta de “armadilhas”, precisa estar desassociada do caráter punitivo e também deve apresentar objetivos claros de sua aplicação e do que pretende avaliar.

O uso de provas de forma somativa revela que não se trata de eliminar as provas, mas sim ressignificá-las e colocá-las a serviço da aprendizagem, e não a serviço da burocracia escolar e institucional.

2.9.2 A nota

A nota e a prova parecem estar juntas em matrimônio. Ambas possuem grande impacto social e também são, equivocadamente, definidas como sinônimo de avaliação. Avaliar não é simplesmente dar nota. Sobre o uso da nota, Castilhos (1974, p. 28) afirma que "Como

o aluno depende de uma nota que lhe será atribuída pelo professor, passa a se preocupar mais com o professor, com aquilo que valoriza, do que com a aprendizagem". Isso é notório no dia a dia da sala de aula, no qual os estudantes perguntam frequentemente ao professor quanto valerão, em termos de pontos, as atividades e tarefas propostas.

É indiscutível que uma das etapas ou processos da avaliação é a tomada de decisões e a nota é usada para isso, principalmente no caso das avaliações de larga escala ou exames padronizados, em que a decisão tem implicações sociais relevantes. Porém, dentro do processo de ensino-aprendizagem, é necessário um pensar sobre o uso que se faz da nota. Luckesi (2006, p. 76) assinala que: “no cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem”.

Luckesi (2006), Perrenoud (1993) e Hoffmann (2018) defendem uma avaliação sem o uso de notas. Eu acrescento que não é apenas retirar a nota, mas sim esvaziar a supremacia que ela exerce na avaliação. Isso é, utilizar a medida ou mensuração a serviço da aprendizagem. Mesmo porque tirar a nota numérica ou substituí-la por uma menção pode manter a mesma ineficiência e falta de impacto que hoje a atribuição de nota tem para a aprendizagem.

2.9.3 Os instrumentos não convencionais: Autoavaliação e relatórios

Segundo a cultura de avaliar já descrita neste trabalho, os instrumentos avaliativos tradicionais são provas e testes. Na literatura da área de avaliação, é empregado o termo “alternativo” para referir-se a outros instrumentos avaliativos que não sejam provas. Neste trabalho, foi feita a opção de não utilização desse termo por seu caráter pejorativo.

Geralmente, quando se utiliza a palavra “alternativo”, há um certo descrédito. Entendo que o fato de a avaliação escolar no ensino de línguas não se valer apenas de provas não pode de forma alguma ser associado a uma prática menor ou desvalorizada. Assim, quando aparecer o termo “não convencional”, fica claro que se trata de instrumentos avaliativos diversos além de provas e testes. A seguir trato sobre um deles, que é a autoavaliação, um instrumento potencializador da avaliação para as aprendizagens.

2.9.4 Autoavaliação

Introduzir a autoavaliação como instrumento avaliativo e forte auxiliador da avaliação formativa significa uma grande transformação em um contexto escolar. A autoavaliação é uma forte estratégia metacognitiva (VILLAS BOAS, 2008), uma vez que possibilita ao estudante pensar sobre a própria aprendizagem e sobre o processo de avaliação,

o que pode trazer efeitos muito positivos para o estudante de línguas. Por um lado, porque monitora o que o estudante já sabe e é capaz quanto ao uso da língua, por outro, porque fomenta a autonomia do estudante quando o leva a refletir sobre as formas que ele usa para aprender a língua dentro e fora da sala de aula, além de sua conduta e participação.

Segundo Perrenoud (1999, p. 11), numa perspectiva tradicional de avaliação, “os alunos são comparados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto pelo professor e pelos melhores alunos”. Diferentemente dos instrumentos tradicionais, a autoavaliação não tem como objetivo comparar os estudantes, mas comparar cada um dentro do seu progresso e percurso na aprendizagem. A esse respeito, Black e Wiliam (2010) afirmam que os alunos devem ser preparados para o uso/prática da autoavaliação para que possam compreender os objetivos de sua aprendizagem e, dessa forma, buscar caminhos e alternativas para o que eles precisam fazer a fim de alcançar esses objetivos.

Quando a avaliação está reduzida à prova, à nota e à memorização, é muito difícil que se desperte no estudante a reflexão sobre seu processo de aprendizagem, mesmo porque a atenção dele está voltada para a nota, para a aprovação/reprovação, e não para a aprendizagem. Muitas vezes, o professor percebe essa dinâmica da avaliação, se sente desconfortável, mas não encontra amparo no sistema de ensino para superar as lacunas presentes em seu letramento em avaliação e transformar a sua realidade profissional, com o uso consciente de vários instrumentos avaliativos. De acordo com Moretto (2002, p. 93), “a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos ‘de cor’, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno”.

Nesse sentido, utilizar a autoavaliação como um dos instrumentos avaliativos é romper com a cultura avaliativa tradicional que privilegia a mensuração, classificação e medida em detrimento da aprendizagem. De acordo com Lima (2017), autoavaliação não se confunde com autonotação, não se trata de atribuição de notas, pontos ou conceitos sem que haja reflexão sobre a aprendizagem. É preciso identificar as duas lógicas avaliativas: foco na medida e foco na aprendizagem. Enquanto a primeira tende a formar estudantes mais dependentes e condicionados, a segunda subsidia à autonomia e nesse aspecto o instrumento de autoavaliação exerce um importante papel.

Ao tratar da relação autonomia e autoavaliação, refiro-me à autonomia da aprendizagem, da autoavaliação como exercício para que o estudante alcance o objetivo de responsabilização por sua própria aprendizagem. Concordo com a definição de Dickinson (1994, p. 4) de que “a autonomia da aprendizagem é essencialmente uma questão de atitude

diante da aprendizagem”. Na mesma direção, Micoli (2005, p. 32) também afirma que “autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem”.

Além do fomento à autonomia, a autoavaliação, quando bem praticada, pode favorecer a relação professor-aluno, proporcionar mais cumplicidade e compartilhamento da responsabilidade sobre a aprendizagem. Para isso, observo em minha prática, que é necessário que a escola e o professor concebam a educação e pratiquem a avaliação numa perspectiva dialética e emancipatória, pois não é possível a um professor que não é autônomo desenvolver autonomia em seus alunos.

Utilizar outros instrumentos, como a autoavaliação, que vão além das tradicionais provas, em um primeiro momento, pode ser angustiante para o docente até que este, por meio de formação, autoformação e prática, encontre e identifique as melhores e variadas formas de avaliação que contribuam para a aprendizagem dos estudantes.

2.9.5 Instrumentos avaliativos de registro: os relatórios

Os registros avaliativos fazem parte do cotidiano das ações escolares. É muito comum e faz parte da cultura de avaliar brasileira o uso de notas, conceitos e menções nos registros escolares no tocante à avaliação da aprendizagem. Porém destaco que os números geralmente não têm a força que as palavras possuem para expressar interpretações de dados e fenômenos para sugerir, encorajar e sobretudo para registrar processos, avanços e dificuldades.

Nessa perspectiva de uso da palavra como alternativa ao número é que se baseia a utilização de pareceres e relatórios como instrumentos de registros dos processos avaliativos dos estudantes. Segundo Ambrosio (2013, p. 58), no que se refere aos registros da avaliação, deve-se observar três dimensões: registro, reflexão e observação. Segundo a autora, o ato de registrar é um exercício metodológico sistematizado rigoroso de observar para refletir, analisar e retroavaliar.

Para a realização das etapas ou dimensões sugeridas por essa autora, faz-se necessária a utilização de registros avaliativos diferentes dos que predominam atualmente. Isso porque as notas registradas nos diários de classe e boletins escolares dificultam a reflexão e a volta na avaliação. Geralmente os resultados são irrevogáveis e dão informações sobre o final, e não sobre o processo. É preciso o uso de registros que sejam mais do que um simples cumprimento burocrático.

A escola que decide pela utilização de registros avaliativos que sejam úteis à aprendizagem abraça um desafio multifacetado, pois esses instrumentos exigem além de uma mudança da prática avaliativa do professor, um nível de letramento em avaliação por parte dos pais, dos alunos e de toda comunidade escolar.

Não é difícil encontrar escolas aplicando provas e testes para crianças, mesmo quando o uso de instrumentos qualitativos é previsto e orientado. Essas ações muitas vezes são justificadas por escolas e professores como uma resposta à sociedade, que se baseia pela nota e pelo número. Por esse motivo, há necessidade de letramento em avaliação para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que todos entendam como a avaliação se processa na unidade de ensino.

O primeiro desafio que destaco é em relação ao uso, pelos professores, de instrumentos como relatórios, pareceres, fichas individuais, entre outros. Apoiado em Hofmann (2018), passo a utilizar o termo relatório apenas. Uma grande questão em relação a esse instrumento é a forte inclinação dos docentes no privilégio da construção de textos que valorizam aspectos atitudinais e comportamentais tais como: disciplina, interesse e relação com os colegas em detrimento da aprendizagem, ou seja, um abandono da observação dos aspectos cognitivos/ conteúdos intelectuais. É preciso um equilíbrio entre as dimensões atitudinais e intelectuais.

Em relação aos aspectos atitudinais do estudante, destaco a problemática quanto ao uso de termos pejorativos, não encorajadores, que rotulam e desqualificam a imagem dele e que podem ser fruto da transferência de práticas avaliativas autoritárias e punitivas para esse tipo de avaliação. Já em relação aos conteúdos intelectuais/ cognitivos, é importante que o professor se atenha as informações importantes do que já foi aprendido/alcançado e o que ainda precisa ser melhorado/ aperfeiçoado e fuja das expressões globais, gerais e superficiais. Para conseguir equilibrar com eficiência as duas dimensões avaliadas com informações relevantes e úteis para a aprendizagem, Hofmann (2018) sugere que haja, por parte dos professores, um aprofundamento teórico em teorias de conhecimento, de desenvolvimento, bem como aprofundamento teórico em disciplinas específicas.

De acordo com minha experiência docente destaco que para o professor não é tão simples e fácil redatar relatórios avaliativos que falem do percurso do estudante e suas aprendizagens, principalmente porque a cultura de avaliar em que os registros são mais quantitativos que qualitativos ainda predomina e, diante dela, é natural que professor tenha receio na produção dos relatórios. Para desmistificar essa instabilidade por parte dos professores, é necessário que a formação e o aperfeiçoamento profissionais sejam encarados de

uma forma construtivista em que o erro faça parte do processo, pois o professor, como profissional em construção, também erra e aprende com seus erros, em constante evolução e aprendizagem, principalmente quando está diante de situações novas em relação à sua prática.

De acordo com Hoffmann (2018), mudar a avaliação requer do professor a aprendizagem sobre outras formas de registro que tenham significado tanto para ele quanto para os alunos e que a avaliação não seja apenas realizada em obediência a normas e modelos impostos pela escola. Os relatórios significativos são aqueles que, de maneira respeitosa e ética, falam sobre os estudantes de forma individualizada e humana e que acompanham o processo de aprendizagem, marcando onde o estudante estava no início, o que ele já caminhou e quais providências deverão ser tomadas para o futuro.

Esse acompanhamento deve ser constante. Hoffmann (2017, p. 155) afirma que “as anotações do professor precisam ser diárias e frequentes, correspondendo à dinâmica do processo de aprendizagem”. Concordo com a autora e destaco que o fato de as anotações serem diárias não quer dizer que todos os dias o professor necessita redigir um texto por aluno retratando seus progressos e dificuldades. Isso seria humanamente impossível.

A ideia aqui defendida é que, ao final de uma aula, atividade ou tarefa, o professor faça pequenos registros sobre alguns alunos por vez, sobre os que conseguiram ou não desenvolver a tarefa ou ainda sobre fatos e situações que chamaram a atenção sobre a aprendizagem dos estudantes, dentre outras estratégias viáveis e praticáveis. Na realidade de escolas de línguas e cursos de idiomas, as turmas tendem a ser menores, o que facilita o acompanhamento e registro por parte do professor.

Hoffmann (2017) aponta que as observações dos professores precisam transformar-se em dados confiáveis. A autora também reforça a importância dos registros e destaca que não é possível que o professor “registre” tudo em sua memória. Ela defende que a partir de registros variados e diversos é que o professor faça a avaliação. Nesse sentido, o instrumento relatório entra como uma espécie de síntese do processo de aprendizagem do estudante.

O resumo do processo registrado no relatório do aluno, quando bem elaborado, subsidia as ações e intervenções que podem ser tomadas pelos próximos professores, uma vez que terão informações mais consistentes e significativas que boletins e notas que são vagos e não ajudam quando o professor necessita de informações sobre a trajetória do aluno.

A relação entre relatório e avaliação formativa é bem próxima. Os relatórios podem constituir uma verdadeira ferramenta da avaliação para as aprendizagens. Eles podem descrever os processos de cada estudante, podem fornecer dados que gerem reflexão para professores e alunos sobre a aprendizagem e também sobre o ensino. Os relatórios não têm como objetivo

classificar e comparar os estudantes e, por esse motivo, não devem seguir roteiros rígidos e fixos, mesmo porque uma avaliação numa perspectiva formativa é flexível e redirecionadora.

2.10 Avaliação e planejamento

Como a avaliação e o ensino andam juntos e, ainda, o ensino precisa ser planejado, podemos afirmar que esses elementos se relacionam. Ao se modificar a avaliação, conseqüentemente o planejamento é forçado a sofrer alterações. Uma lógica conteudista não combina com a avaliação formativa. Dessa forma, mudar a avaliação é mudar o planejamento.

Segundo Almeida Filho (2015, p. 31), “para realizar-se, uma operação formal de aprendizagem e ensino de línguas necessita, dentro outros requisitos, de um planejamento”, ou seja, o planejamento é fundamental para que a ação pedagógica ocorra. O mesmo autor (2015, p. 33) também define planejamento no ensino de línguas:

o planejamento é, de maneira restrita, o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizados dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso (interativo, negociador, criativo...), e de reflexão sobre os processos e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso apresentado em forma de unidades para guiar o ensino e a aprendizagem.

Concordo com o autor, mas acrescento à sua definição os aspectos sociais que devem ser levados em consideração no ato de planejar. O planejamento deve levar em consideração os aspectos técnicos como a organização dos materiais, dos objetivos a serem alcançados, a avaliação, mas planejar é também definir para quem se planeja, quem são os sujeitos envolvidos no processo e qual seu contexto social.

Nesse sentido, de acordo com Luckesi (2006, p. 108), “o planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico” Luckesi prossegue a respeito do planejamento e afirma que este deve relacionar tanto o ato político-social quanto o científico e técnico.

O planejamento no nível da escola de línguas pode compreender o planejamento do curso e o planejamento do professor. É importante destacar que o planejamento não é individual e independente praticado do professor. Ele é contextualizado, inserido em uma instituição que por sua vez tem objetivos, concepções e articulação pedagógica.

O ato de planejar muitas vezes está submetido ao uso do livro didático. Nesse sentido, o professor baseia-se nas unidades do livro didático para realizar seu plano de trabalho, sem, na maioria das vezes, buscar outras fontes, sem pesquisar e também sem considerar os

interesses e expectativas dos estudantes. A esse respeito, Almeida Filho (2007, p. 40) critica essa prática dos professores de línguas e afirma que ensinar uma língua estrangeira é praticamente sinônimo “seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático”.

Almeida Filho (2007, p. 40) afirma também que maioria dos livros didáticos comercializados no Brasil enfatiza a norma gramatical e que a estrutura desses livros tende a ser rígida, o que facilita ou condiciona a prática de planejamento orientada pelo livro didático. É preciso destacar que o planejamento é sistemático, porém não precisa ser necessariamente prescritivo, também não pode ser improvisado. Na mesma obra (2007, p. 57) o autor assevera que “em linhas gerais tem predominado no ensino de LEM a noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que montam as unidades dos planejamentos escolares e dos livros didáticos”.

Se o planejamento está diretamente subordinado ao livro didático e este tem como núcleo a estrutura gramatical, logo, os elementos gramaticais aparecerão e serão objeto de avaliação. A esse respeito, Almeida Filho (2015) afirma que o instrumento avaliativo gramatical busca evidências de que o estudante domina as regras gramaticais e o vocabulário ensinados nas unidades cobertas. O autor afirma também que para esse tipo de prova estuda-se de um modo específico, revendo regras e sua aplicação. Almeida Filho (2015, p. 94) finaliza sobre esse tema da avaliação a partir de planejamento gramatical postulando que “os sistemas escolares ou centros de línguas apreciam muito essa equação relativamente objetiva de estudar e devolver o que se entendeu ou mesmo memorizou na prova”.

É notório que planejamento e avaliação precisam de coerência. A falta de sintonia entre esses dois elementos pode acarretar problemas em relação à validade da avaliação de rendimento, quando esta avalia um construto diferente do planejado e ensinado pelo professor. A esse respeito, Scaramucci (1999, p. 105) afirma que:

[...] a coerência entre ensino e avaliação é fundamental não apenas quando se está considerando a questão do ponto de vista da sala de aula e do professor, mas também sob o ponto de vista mais externo, ou de uma política educacional. Entretanto, essa coerência nem sempre se observa na realidade.

Nessa perspectiva, a lógica conteudista predominante no ensino de línguas no Brasil, em que as avaliações verificam o conhecimento ou a memorização de itens gramaticais das línguas ensinadas ao final de unidades do livro didático, combina com a avaliação somativa.

Já a lógica processual, dialógica e reflexiva da avaliação formativa melhor se acopla com um planejamento que inclua o desenvolvimento individual dos estudantes ao longo do processo. É, portanto, necessária uma concepção de língua diferente em que não tenha como objetivo que todos aprendam as mesmas estruturas da língua ao mesmo tempo. Para a avaliação

formativa, o planejamento não pode acontecer em base rígida, ele precisa ser revisitado sempre que preciso para atender as demandas de aprendizagem dos alunos. Hoffmann (2017, p. 49) trata da flexibilidade do planejamento em função da aprendizagem e aponta que “o planejamento do professor é muito importante. Torná-lo flexível não significa, é claro, que não se venha a planejar com base em objetivos claros ou percursos de aprendizagem”.

A flexibilidade do planejamento tem relação direta com a reflexão sobre as ações e sobre o processo. O docente que reflete constantemente sobre a organização de seu trabalho põe em prática uma premissa da avaliação formativa em que todos os envolvidos no processo de aprendizagem avaliam e são avaliados. Nessa perspectiva, o professor não é aquele que planeja, desenvolve seu plano e avalia seus alunos, mas sim o que planeja, observa o desenvolvimento e a produção dos estudantes na realização das atividades planejadas. Na sequência, analisa, reflete e toma decisões sobre o que deve ser continuado ou descontinuado para que os estudantes tenham sucesso em suas aprendizagens.

Avaliar para as aprendizagens requer um planejamento que esteja voltado para o aluno, para aquilo que ele já é capaz de produzir e para aquilo que ele ainda pode desenvolver. O planejamento que tem como foco apenas o conteúdo não leva em consideração o estudante e suas necessidades. Este muitas vezes precisa acompanhar o planejamento do professor, quando professor e aluno deveriam caminhar juntos em um planejamento moldado e construído para atendê-los.

Nesta última subseção que encerra este capítulo, discorri sobre a relação entre avaliação e planejamento e as modificações que podem ocorrer no planejamento quando há mudanças na avaliação. No ensino de línguas, avaliar uso da língua durante o processo de aprendizagem pode alterar o planejamento que avalia apenas elementos gramaticais mensurados no final do processo.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentei e discuti sobre as teorias relevantes que alicerçam esta pesquisa, tratei sobre o que é avaliação e sobre os princípios e funções da avaliação. O enfoque maior foi dado à função formativa e os impactos desta função nas práticas docente. Também tratei sobre a formação do para avaliação do professor e o letramento em avaliação do professor de línguas, que possui um elemento característico: a concepção de linguagem. Abordo ainda os instrumentos avaliativos e a questão ética da avaliação. Por fim, discorro sobre a relação entre planejamento e avaliação e o efeito da avaliação no planejamento. Após a discussão das bases teóricas que orientam esta pesquisa, trato, no próximo capítulo, sobre a metodologia que sustenta esta investigação.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso interpretativista e é, ainda, uma pesquisa de natureza aplicada por estar preocupada com a aplicação prática dos conhecimentos e reflexões gerados na pesquisa que será feita no contexto escolar real, no fazer cotidiano de professores e alunos com o objetivo de trazer contribuições relevantes para os participantes. A seguir, são explicitados os princípios desse tipo de metodologia, bem como a escolha da escola que será pesquisada e dos participantes da pesquisa, seguido dos princípios da análise dos dados coletados.

3.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Esse processo de geração de dados exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências.

A pesquisa qualitativa é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. De acordo com Moita Lopes (1994), para isso, devemos considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.

A abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57). Essa abordagem tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, não está focada em quantificações, em números. Ela busca compreender os aspectos sociais de um determinado grupo, suas relações e manifestações culturais. Por ser tratar de seres humanos e considerando a diversidade humana de princípios, crenças e convicções e culturas, trata-se de uma pesquisa complexa que requer ética e tentativa do pesquisador de ver o mundo pelos olhos do pesquisado, tentando minimizar, na medida do possível, por se tratar de uma atividade humana, de suas próprias convicções. Nesse sentido podemos afirmar que o pesquisador influencia e também é influenciado pelo meio. Diante da complexidade e subjetividade próprias da pesquisa qualitativa e das relações humanas, é notório, na pesquisa qualitativa, o distanciamento da

exatidão numérica e a obtenção dos mesmos resultados que são características do positivismo presente na pesquisa quantitativa.

Aliás, padronização e repetição de resultados não são típicos da pesquisa qualitativa. Inclusive, os pesquisadores que adotam essa abordagem não defendem um modelo único de pesquisa para as diferentes ciências sociais. Eles consideram que cada ciência tem suas especificidades e, por isso, lançam mão de metodologias próprias e adequadas às pesquisas da área. A esse respeito, Chizzotti (2006, p. 26) afirma que:

As pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos dos conhecimentos que dão sustentação à investigação de um problema.

Segundo Chizzotti, (2006, p. 28), O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Minayo (2001) também fala que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Chizzotti (2006, p. 29) traz, ainda, uma série de caminhos e possibilidades de investigação que estão sob a luz da pesquisa qualitativa:

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada (grounded theory), estudos culturais etc.

A pesquisa qualitativa abriga diferentes abordagens de pesquisa. Uma delas é o estudo de caso que foi escolhido para esta pesquisa. A escolha pelo estudo de caso se justifica pela forma singular em que a escola pesquisada direciona suas práticas avaliativas e sobretudo o processo de formação docente para a avaliação. De acordo como Moura Filho (2005, p. 106): “o estudo de caso compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido”. No caso das pesquisas educacionais, o autor afirma que podem envolver um único aluno, uma turma da escola, ou inclusive o processo de

mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Por meio dos relatos característicos do estudo de caso, a escolha dessa abordagem de pesquisa pode proporcionar aos leitores identificação com as experiências e processos relatados. De acordo com Stake (1999), o contato do leitor com os relatos presentes em um estudo de caso pode proporcionar a Aprendizagem Vicária¹⁰ (BANDURA, 1972), também conhecida como aprendizagem por observação ou aprendizagem indireta.

3.1.1 Estudo de caso

A pesquisa aqui relatada tem como objetivo o estudo de uma unidade escolar de línguas e, de maneira mais delimitada, dos processos avaliativos desenvolvidos nesta instituição. Trata-se de um estudo de caso que envolve duas grandes áreas: a linguagem e a educação. De acordo com Faltis (1997, p. 145), essas áreas passaram a adotar o método estudo de caso a partir dos anos 70. Por ser o foco essa escola e pelo fato de ser ela um destaque no que se refere à forma de avaliação, a metodologia ampara-se no estudo de caso por dar suporte ao tipo de pesquisa em questão.

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento.

Quanto ao tipo de estudo de caso, alguns autores como Bogdan e Biklen (1998, p. 54-59) sugerem algumas classificações como: histórico-organizacional; observacional; documental. Porém, podemos concluir que se trata mais de uma questão didática para a explicação e conceituação do estudo de caso do que uma questão técnica, visto que um estudo de caso pode apresentar características dos diferentes tipos de maneira simultânea.

A pesquisa aqui relatada é de caráter interpretativista. Segundo Merriam (2001, p. 38-39), são características do estudo de caso interpretativista: “conter descrições ricas e densas que são utilizadas para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar, ou desafiar suposições teóricas existentes anteriormente à coleta de dados”.

A pesquisa em questão se propõe a descrever a implementação de novas formas de avaliação por uma escola e as implicações dessas mudanças na formação continuada dos

¹⁰ O termo aprendizagem vicária é denominado pelo Psicólogo Albert Bandura na década de 60. Bandura em sua Teoria Social da Aprendizagem diferencia aprendizagem atuante em que o sujeito está diretamente envolvido, aprende fazendo, experimentando e aprendizagem vicariante na qual o indivíduo aprende por observação ou leitura.

professores e o conseqüente reflexo nas práticas avaliativas e de ensino. Essa descrição deve levar em consideração a decisão da escola em tal realização. “A essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudos de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (SCHRAMM,1971 *apud* YIN, 2001).

3.1.2 A escolha do grupo pesquisado

O critério para a escolha da escola objeto desta pesquisa foi o fato de ser uma escola pública de línguas que possui práticas avaliativas diferenciadas. Esse critério justifica-se pelo fato de a Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal ter publicado, no ano de 2014, o Currículo em movimento da Educação Básica e as Diretrizes de Avaliação. Tais documentos apontam para um paradigma e concepção de avaliação para ser seguido em toda a Rede Pública de Ensino diferente da avaliação tradicional, somativa, já conhecida e praticada durante anos.

A escola pesquisada, assim como as outras da Rede Pública de Ensino, deve levar em consideração esses documentos na organização e execução de suas práticas. A escola passou nos últimos anos por muitas mudanças e inovações para entender e aplicar a proposta de avaliação da SEEDF. Este trabalho se interessa por esse processo vivido pela escola.

3.1.2.1 O CIL de Sobradinho

O CIL de Sobradinho é uma unidade escolar pública integrante da Secretaria de Estado de Educação do DF. É uma escola que se dedica ao ensino de línguas e oferta atualmente inglês, francês, espanhol e japonês. Esse CIL faz parte de um grupo de escolas que podemos chamar de uma rede de CIL. O DF possui uma unidade de CIL em cada região administrativa e duas unidades no Plano Piloto. Essas escolas são denominadas escolas de natureza especial e têm como objetivo atender estudantes matriculados na rede pública de ensino, na oferta de língua estrangeira, de forma complementar ao Currículo em Movimento da Educação Básica das escolas públicas do DF.

O ensino ofertado nos CILs não é obrigatório e os estudantes são inscritos e selecionados por meio de sorteio eletrônico realizado no site da SEEDF. O ingresso dos estudantes novos contemplados no sorteio ocorre semestralmente.

A origem dos CILs guarda uma relação com a democratização do ensino de línguas. Surge como uma forma de acesso à língua estrangeira por aqueles que não tinham condições de pagar um curso de idiomas. O primeiro CIL foi criado em 1975 e funciona até hoje na mesma

sede localizada na asa sul. O CIL de Sobradinho foi inaugurado pouco mais de uma década depois, no ano de 1987, e teve sua primeira turma no ano de 1988. Trinta anos de funcionamento marcam a história dessa escola, que foi construída com grande participação da comunidade escolar¹¹.

O CIL de Sobradinho tem como característica um trabalho diferenciado na busca de práticas inovadoras. Uma delas é a realização de projetos como imersões culturais, entre outros. Talvez a facilidade e abertura para novas práticas tenha propiciado a essa escola a chegada de cultura de estudo entre os docentes. Uma prática constante de reflexão e discussão sobre as práticas pedagógicas da instituição.

O ano de 2012 é um ano importante para a escola, porque marca o início de uma série de discussões sobre o ensino e sobre a avaliação. No ano de 2013, a escola passa a pilotar um novo modelo que tem como característica a reorganização da carga horária e a oferta de Cursos de Formação Continuada (CFC), que eram cursos ofertados pelos professores em horários e dias diferentes aos da aula regular. Esses cursos não tinham como objetivo o ensino gramatical da língua, não eram planejados a partir de índice de livros didáticos e nem utilizaram provas como avaliação. A partir da experiência desses cursos, os professores começam a repensar as suas aulas e suas avaliações cotidianas na sala de aula.

A escola vive momentos intensos de diálogo e debates entre os docentes. No ano de 2014, a SEEDF publica as Diretrizes de Avaliação e o Currículo em Movimento. Ambos os documentos apontam para mudanças nas práticas pedagógicas escolares. Esses documentos passam a subsidiar as discussões e estudos dos professores, além de respaldar suas práticas. Ao realizar estudos e formações sobre avaliação formativa, a escola passa a buscar formas de materializar essa função/ concepção de avaliação.

Nesse mesmo ano, as tradicionais provas deixam de ser aplicadas e a escola vive um período sem provas. Neste momento, outros instrumentos avaliativos são introduzidos como a autoavaliação, acompanhado de muita discussão e formação sobre avaliação. No ano de 2016, as provas retornam e são utilizadas em combinação como autoavaliações, relatórios entre outros instrumentos de avaliação.

A escola mantém, até o ano de 2018, a prática de formação docente em serviço na qual a realidade da escola e das práticas de ensino e de avaliação são levadas em consideração e, dessa forma, os docentes refletem sobre seus problemas e dificuldades, estudam juntos e revisam o fazer pedagógico.

¹¹ Para mais informações sobre história do Centros Interescolares de Línguas, vide Damasco (2012)

O estabelecimento de ensino situa-se na cidade de Sobradinho-DF, é uma unidade do CIL (Centro Interescolar de Línguas). Atende cerca de 4 mil estudantes do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio. A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e atende, majoritariamente, alunos de Sobradinho, Sobradinho II, Fercal e Planaltina. A instituição funciona há 30 anos e possui uma tradição de ensino de línguas com respeito e reconhecimento da comunidade local. A SEEDF possui 15 unidades de Centros Interescolares de Línguas. Essas escolas estão distribuídas em todas as regionais de ensino do DF. São escolas que contribuem para a formação linguística da sociedade do DF, inclusive de professores de línguas. É comum nesses centros que muitos professores sejam ex-alunos da própria unidade.

3.1.2.2 Os participantes

São participantes da pesquisa duas professoras de espanhol. Essas professoras são efetivas, concursadas da Secretaria de Educação do DF, possuem licenciatura em Letras e atuam nesta escola há pelo menos 4 anos. Todas foram participantes no processo de mudança, pois o vivenciam em sua prática cotidiana da avaliação. Elas, portanto, experimentaram a realidade de uma prática avaliativa tradicional na escola ou fora dela e, atualmente, experienciam outra.

A escolha das participantes levou em consideração a questão hierárquica e as relações de poder. Por estar investido no cargo de diretor da escola, é necessária a observância e o zelo pela confiabilidade dos dados produzidos e coletados, portanto foram escolhidas as professoras participantes para quem a relação de poder não seja um dificultador e a hierarquia seja minimizada, já que é claro o seu não desaparecimento. A seguir apresento brevemente os princípios para coleta e análise de dados

3.2 Instrumentos de pesquisa

Neste tópico são explicitadas as formas e técnicas de coleta de dados que subsidiarão a análise de dados da pesquisa. “Toda pesquisa social empírica seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica” (BAUER; AARTS, 2002, p. 39).

De acordo com Yin (2001, p. 27): “O estudo de caso conta com muitas das técnicas usadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de

entrevistas”. Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas com os professores, já que o foco é a formação docente.

O mesmo autor ainda sobre o estudo de caso e as diferentes técnicas de coletas e análise de dados afirma que:

embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN, 2011, p. 27)

Na pesquisa, a observação não será participante, uma vez que o pesquisador não tem como objetivo intervir ou modificar o contexto pesquisado.

3.2.1 A entrevista

A entrevista é uma técnica comumente usada nas pesquisas qualitativas para coleta de dados sobre o tema investigado na pesquisa. É uma técnica que pressupõe interação social, uma forma de diálogo idealmente simétrico, em que o entrevistador (pesquisador) busca obter dados, e o entrevistado (participante) se apresenta como fonte de informação.

Na pesquisa aqui relatada, as entrevistas serão realizadas em associação com os documentos que compõem a análise documental. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006, p. 29), a entrevista pode ser classificada, de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas, em: estruturada, semiestruturada e livre.

No caso da pesquisa, a opção foi pela entrevista semiestruturada. Tal escolha se justifica pelo fato de que a pesquisa busca investigar as concepções e práticas de avaliação presentes entre os professores, além do processo de implementação de um novo modelo avaliativo. Os autores Rosa e Arnoldi (2006, p. 30) apresentam a seguinte definição para entrevista semiestruturada:

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, de sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 94) as entrevistas, na pesquisa qualitativa podem ser utilizadas como a estratégia predominante na coleta de dados ou podem ser combinadas com outras técnicas. No caso da pesquisa aqui relatada, adotei a segunda alternativa, ao passo que combinado com as entrevistas analiso documentos usados pelos professores tais como provas, testes, autoavaliações, registros, projeto político-pedagógico e documentos da SEEDF.

As entrevistas foram gravadas em áudio, depois transcritas para o processo de análise pelo pesquisador. Segundo Silveira (2002, p. 139-140), para completar essa “arena de significados” ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos”.

3.2.1.1 Análise documental

Na busca pela compreensão do fenômeno e pelas respostas das perguntas de pesquisa, a pesquisa se valeu da análise de diversos documentos disponíveis na escola. Esses documentos são os registros que a instituição possui dos dois períodos em que vigoraram os modelos e práticas avaliativas. São analisados também os registros dos professores sobre os estudantes, as provas, os exames e os outros documentos empregados pelos professores e pela escola para fins avaliativos. De acordo com André (1995, p. 28), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Outro documento importante que faz parte da análise documental é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o Projeto Político-Pedagógico da escola é o documento que registra e direciona as práticas da instituição de ensino. O CIL de Sobradinho, como qualquer outra escola integrante do sistema de educação do DF, possui seu Projeto Político-Pedagógico. Como se trata de uma escola pública, em respeito ao disposto artigo 3º, inciso VIII, da LDB e de forma complementar na Lei 4751/2012 – Lei de Gestão Democrática no DF, a gestão deve ser democrática.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico deve ser construído coletivamente com a participação de toda comunidade escolar. Ele tem como objetivo, além apresentar e explicitar as práticas e concepções de ensino e avaliação, retratar a realidade da escola e apontar os princípios e pressupostos norteadores em consonância com os documentos produzidos e editados pela SEEDF. Segundo Silva (2017, p. 36), “O projeto político-pedagógico é o

documento de identidade da escola, materialização do planejamento contínuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo”.

Para terem coerência, os documentos de registro das avaliações bem como de planejamento e os instrumentos de avaliação devem estar de acordo com o PPP da escola. Analiso os trechos e partes do PPP que abordam as questões referentes aos processos avaliativos da escola pesquisada, além de outros documentos coletados como diários de classe, provas, testes, relatórios, autoavaliações, planejamentos, fichas e registros dos professores entre outros. Serão feitas as correlações entre esses documentos e o que o PPP preconiza e as entrevistas.

3.2.1.2 Os registros avaliativos

De acordo com Hoffmann (2017), há um perigo no que tange à avaliação apenas pela observação sem registros. Segundo a autora, a ausência de registros deixa a avaliação no terreno das impressões gerais, holísticas e inconsistentes para a aprendizagem. Nesse sentido, fica demonstrada a importância dos registros na avaliação. Nesta seção, faço análise dos principais registros avaliativos utilizados pela escola entre os anos de 2012 a 2018.

3.2.1.3 O diário de classe

O diário de classe é um documento utilizado por professores para registro de frequência, avaliação, conteúdos e procedimentos utilizados nas aulas, que retratam a rotina nas ações pedagógicas, além de outras informações relevantes sobre o estudante, como registros de ausências justificadas, movimentações do estudante (mudanças de turmas, transferências, cancelamentos de matrícula entre outros). Trata-se de documento oficial utilizado pela SEEDF. Para a análise deste trabalho, são relevantes os registros que se referem à avaliação. Nesse quesito, o diário tem reservado um campo para lançamento de atividades e notas e um campo para lançamento de recuperação, além de um resumo final do semestre contendo notas finais e resultados de aprovação e reprovação.

3.2.1.4 Os relatórios individuais de avaliação

A seguir analiso alguns relatórios de avaliação coletados na escola. Esses relatórios são feitos pelos professores ao final do semestre e resumem as informações coletadas pelo professor ao longo do processo. Os professores utilizam fichas, tabelas, anotações e observações das atividades e das aulas. Esses instrumentos são individuais e não padronizados,

cada professor desenvolve seus instrumentos. Porém, os relatórios de avaliação, que são a síntese dessas observações, são institucionalizados e possuem mesma formatação.

Aponto que o uso de relatórios é um dos impactos da superação da avaliação com o uso exclusivo em notas.

3.2.1.5 *instrumentos avaliativos*

Entre os anos de 2012 a 2014, a principal forma de avaliação empregada na escola era a utilização de provas. Foram coletadas as avaliações (provas e testes) realizadas neste período que estavam nos arquivos das coordenações das diferentes línguas ofertadas na escola. Essas avaliações são analisadas à luz de princípios da avaliação como a validade, a confiabilidade, a praticidade e a autenticidade, além das possíveis funções e finalidades desses instrumentos. A partir do ano de 2014, foram coletadas as autoavaliações das diferentes línguas utilizadas na unidade escola.

3.3 A questão ética

“A ética convida a reformar a casa para torná-la novamente calorosa e útil como habitação humana”

(BOFF, 2008, p. 65)

A ética tem lugar de destaque nesta pesquisa. Trata-se de um trabalho que foi realizado em um ambiente repleto de possibilidades que é a escola. Os princípios éticos devem ser observados principalmente porque a prática pedagógica envolve seres humanos. Todos os participantes tiveram suas identidades preservadas, além de total respeito e transparência das ações e conteúdo que constam nesse trabalho. É sabido que, para entrar em campo, observar e fazer entrevistas, é necessário muito mais que um simples termo de consentimento. É preciso que haja confiança e interação entre pesquisador e pesquisados. Segundo Fetterman (1998), a confiança é um dilema ético que permeia a pesquisa durante o trabalho de campo. Para ele, a confiança é algo indispensável em uma pesquisa. Assim, podemos afirmar que essa relação só é possível quando os princípios éticos são respeitados e valorizados.

A questão legal foi primordial nesta pesquisa, além do respeito aos princípios éticos que foram levados por mim ao extremo, pois como já dito, ocupo o cargo de diretor da escola, fato este que redobra a atenção aos critérios para a pesquisa. Essa responsabilidade vai desde a minuciosa escolha dos participantes, que foram selecionados de modo a minimizar as questões hierárquicas e institucionais envolvidas na relação professor-diretor. Além disso, foi observado

que as informações coletadas não exponham a escola a constrangimentos ou difamações, uma vez que a pesquisa declara o nome da instituição.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

A pesquisa foi realizada no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho durante o primeiro semestre de 2018 e parte do segundo semestre do mesmo ano. Na primeira, parte ocorrida entre os meses de fevereiro e julho, foram coletadas as avaliações utilizadas na escola durante o período pesquisado, bem como os diários dos professores arquivados na secretaria escolar, além do PPP da escola.

No mês de agosto, ocorreram as entrevistas com as duas professoras, quando também foram coletados materiais de registros de avaliações e planejamento das avaliações. Para a segunda etapa de coleta de dados, as entrevistas, foram realizadas gravações em áudio, que depois foram transcritas para então serem analisadas. No dia 2 de agosto de 2018 foram entrevistadas as professoras Rosa e Beatriz, durante seus horários de coordenação pedagógica.

De acordo com Bogdan e Biklen (1998), a análise de dados é um processo de pesquisa composto pela organização sistemática de notas de campo, de gravações de entrevistas e outros materiais de que o pesquisador dispõe para estudar e compreender melhor os fenômenos pesquisados. Esse processo habilita o pesquisador a apresentar ao mundo suas descobertas e interpretações.

3.5 Análise de dados

A análise está organizada em torno de uma divisão cronológica em que dois períodos são destacados: o “ontem”, classificado assim para diferenciar o passado da escola do presente, classificado com “hoje”. O objetivo é estabelecer a relação entre os períodos no que compete às avaliações. Para a comparação, analiso os documentos de registro das avaliações dos alunos feitas pelos professores, além das avaliações realizadas pelos professores no mesmo período e o texto do projeto político pedagógico. Juntamente com esses documentos e agrupadas em categorias, analiso as entrevistas das duas professoras participantes da pesquisa. Segundo André e Ludke (1986), a análise documental complementa os dados obtidos por meio da observação e da entrevista. A esse respeito, Chizzotti (2001) acrescenta que os documentos podem trazer informações sob forma de texto, imagens, sons e etc.

Para análise das entrevistas, utilizo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008; SILVERMAN, 2009) em que o foco está nas inferências a partir das evidências apresentadas

pelos pesquisados nas diversas formas de comunicação captadas pelo pesquisador. De acordo com Weber (1990), ao utilizar a Análise de Conteúdo, o pesquisador interpreta e explica resultados da pesquisa com base em teorias relevantes. Na pesquisa aqui relatada, a Análise de Conteúdo leva em consideração a utilização e repetição de termos e vocábulos predominantemente substantivos que remetem às questões relacionadas com a avaliação e seus procedimentos. Nesse sentido, a análise de conteúdo auxilia na interpretação e inferência dos sentidos e significados que acompanham tais vocábulos. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

3.5.1 A pilotagem dos instrumentos de coleta de dados

A pilotagem dessa pesquisa ocorreu de maneira fortuita. Com o objetivo de triangular os dados coletados, essa pesquisa tinha como projeto inicial coletar e comparar os dados que compõem a análise documental, as entrevistas e as observações das aulas. Entre os meses de março e maio de 2018, escolhi uma professora de inglês da escola para que eu pudesse pilotar os instrumentos.

A pilotagem foi fundamental para os rumos na pesquisa. Realizei a entrevista com a professora Luisa, que me cedeu materiais avaliativos aplicados por ela. Dei início, as observações das aulas. Foram observadas 4 aulas

Ficou claro durante as observações que poderia haver um problema em relação aos dados produzidos durante as observações. Isso porque a relação de poder e hierarquia ficaram evidentes. Por mais que houvesse o esclarecimento sobre a pesquisa e o pesquisador, tanto para o professor quanto para os estudantes, a presença do diretor em sala observando as aulas não foi produtiva e causou algumas situações de desconforto. Devido a esse fato, foi tomada a decisão de que a observação das aulas seria descontinuada, por ser considerada, por mim, um instrumento que poderia produzir dados com forte influência e alto grau de parcialidade, o que traria riscos à confiabilidade desses dados, podendo inclusive produzir uma visão enviesada da pesquisa.

Síntese do capítulo

Apresentei, neste capítulo, a metodologia empregada nesta pesquisa qualitativa de abordagem de estudo de caso, de base interpretativista. Apresentei também os participantes e o

contexto da pesquisa. Foram destacados também os procedimentos de coleta e análise de dados. No próximo capítulo apresento a discussão dos dados coletados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento a análise e discussão de dados, com o propósito de responder às questões de pesquisa que norteiam este estudo. Dessa maneira, busco compreender e evidenciar o processo de mudança avaliativa percorrido pela escola. Esse processo passa pela concepção e pelas práticas de avaliação.

Com o objetivo de buscar evidências de mudanças das concepções nas práticas materializadas nos registros e instrumentos avaliativos, reflito e procuro interpretar as decisões e discursos dos docentes, além de analisar e inferir sobre os documentos normativos da SEEDF e do discurso impresso no PPP da escola.

Nas seções que seguem neste capítulo, retomo as discussões sobre a avaliação formativa nas práticas escolares para responder a pergunta sobre as características e aspectos da avaliação formativa presentes nas práticas e concepções dos docentes. Também retomo sobre as concepções de avaliação e de linguagem a fim de responder a pergunta sobre as mudanças que envolvem a forma como os professores concebem a avaliação e a linguagem e os desdobramentos dessas modificações como impactos no planejamento e introdução de formas alternativas de avaliação.

4.1 As concepções e práticas docentes: o ontem e o hoje

Ao tratar de mudanças, é inevitável fazer comparação entre o passado e o presente. É preciso evidenciar como se pensava e como se pensa, como se agia e como se age. A partir da comparação podemos indicar que pontos foram alterados e também aqueles que permanecem iguais. Nas próximas seções, analiso os dados buscando estabelecer um histórico das práticas e concepções da escola nos últimos anos e estabeleço comparações entre os diferentes períodos vivenciados pelos professores. O “ontem” refere-se ao período antes das mudanças ocasionadas na escola e o “hoje” é o período atual em se encontra a unidade escolar.

4.1.1 A transição da concepção de avaliação

Para mapear as concepções de avaliação predominante na escola, inicio com os registros de avaliação utilizados pela unidade escolar no ano de 2012:

Figura 1 - Lançamento de atividades, notas e faltas

LANÇAMENTOS DE AVALIAÇÕES - 1º BIMESTRE - 2012																		
DAS	PRODUÇÃO ESCRITA					PRODUÇÃO ORAL					Nota Parcial		1º Bimestre					
	Prova escrita	Redação	---	---	---	Ativ. Escritas	Prova oral	Uso do idioma	Compreensão auditiva	---	---	Ativ. Oraís			Escrita	Oral	Nota	Falta
VALOR ATIVIDADES:	3,00	2,00	---	---	---	---	2,00	2,00	1,00	---	---	---	Nº	S/A	Escrita	Oral	Nota	Falta
TO	1,10	0,60	---	---	---	---	0,70	1,00	0,32	---	---	---	01	CS	1,70	2,02	3,72	4

Fonte: Arquivo da secretaria escolar

Figura 2 - Registros de recuperação

LANÇAMENTOS - RECUPERAÇÃO - 1º SEMESTRE - 2012									
Nº	09-ago				Faltas	RESUL.	NOTA RECUP.	NOTA ARRED.	RESULT. FINAL
01	•				0	REC	1,0	1,0	REP
02	—				—	AP	---	---	AP
03	—				—	AP	---	---	AP
04	•				0	REC	2,7	2,5	REP
05	—				—	AP	---	---	AP

Fonte: Arquivo da secretaria escolar.

Figura 3 - Resumo final e resultado final das avaliações

RESUMO SEMESTRAL - 2012													
TAP: 36			TAD: 36			TOTAL CARGA HORÁRIA: 60h00							
1BIM		2BIM		Média Final	Total de faltas	Resultado	RECUPERAÇÃO FINAL					Nota Final	Resultado Final
Nota	F	Nota	F				09-ago				Faltas		
7,67	4	5,85	1	7,0	5	AP	—	—	—	—	—	7,0	AP

Fonte: Arquivo da secretaria escolar.

De acordo com os diários analisados nas figuras 1, 2 e 3, os registros são sempre numéricos. Na figura 1 observamos a divisão entre produção oral e produção escrita e são atribuídas a esses grupos a prova escrita, a prova de compreensão auditiva, a pontuação referente ao uso da língua e a redação.

Todos esses elementos são pontuados e somados e resultam em uma média bimestral conforme a figura 1. Na análise desse registro, não se pode afirmar que a avaliação realizada foi totalmente somativa, pois não se sabe quais os procedimentos foram realizados em sala antes dos registros.

Podemos afirmar que os registros expressos nas figuras 1 a 3 são característicos da avaliação somativa (VIANNA, 2002) e também podemos afirmar que os registros, por si só, são insuficientes para a avaliação formativa, pois não fornecem informações precisas sobre as aprendizagens dos estudantes. Cabe ressaltar que, no momento da coleta dos diários de classe, não havia na escola nenhum outro registro de avaliação referente ao período de 2012 a 2015.

Na figura 2, podemos destacar os registros da data em que ocorreu a recuperação e nota, seguido do resultado final. Não há registros de como a recuperação foi realizada, tampouco o que foi recuperado. Portanto, novamente um registro distante quando se trata de informações para intervenções ou amostras de aprendizagem.

A figura 3 representa a finalização, fruto da soma e divisão das médias, incluindo a recuperação e o resultado que são transmitidos à secretaria escolar para que sejam tomadas as providências quanto à aprovação/reprovação do estudante, emissão de boletins e outras ações administrativas que se baseiam pelos registros das avaliações.

Na figura 4 a seguir, podemos ver uma questão da prova de inglês. Essa questão aparece pontuada, ou seja, com o valor de cada questão. Isso sinaliza a preocupação com a nota. Nesse sentido, corre-se o risco de que os estudantes prestem mais atenção à nota e se esqueçam da aprendizagem. Ela ainda reforça a cultura de ensinar e aprender para a prova (XAVIER, 1999).

Figura 4 - Prova auditiva de inglês

LISTENING TEST

Source : World View 1- Class : **track 40**

Listen to the conversation on the phone and circle the correct answer. (0,2 each = 1,0)


1. Who is calling? **a)** Chris Perez **b)** Alex Rodriguez **c)** Alex Perez

2. The phone number is **a)** 404-555-302 **b)** 404-555-3432 **c)** 404-555-3423

3. What is Chris doing after lunch? **a)** She's leaving. **b)** She's meeting him. **c)** She's sleeping.

4. What is the message? **a)** Call Chris after noon. **b)** Call Chris at noon. **c)** Call Chris before noon.

5. Who is the Fan Group with? **a)** First National Bank **b)** Chris Perez **c)** Alex Rodriguez



Fonte: Coordenação de inglês.

Os instrumentos até aqui apresentados dão sinais de uma avaliação predominantemente somativa que não visa exatamente à aprendizagem, porém, para respaldar essa afirmação, acrescento excertos das entrevistas realizadas com as professoras Rosa e Beatriz que se referem ao período de utilização dessas provas e registros:

Excerto 1 - entrevista professora Rosa

Então, nesse momento em que a gente se encontra no CIL, avaliar é, como um processo que não é mais um momento pontual, no qual o objetivo seja simplesmente somar ou não ponto para ele (o aluno) aprovar ou não

Excerto 2 - entrevista professora Beatriz

Hoje em dia, a prova não vale para mim como meu foco principal

Os excertos 1 e 2, sugerem que há uma mudança em relação ao uso de provas e notas. Os registros analisados anteriormente e os discursos das professoras expressos nos excertos levam a inferir que a função da avaliação que fazia parte das rotinas pedagógicas era a função somativa. Os excertos revelam também que havia uma concepção e uma prática de avaliação reduzida à prova e à nota. Isso é notório quando a professora Rosa afirma que a avaliação deixou de ser pontual e com objetivo de atribuir nota e decidir sobre a aprovação e reprovação, ou seja, o excerto 1 deixa claro que, para a professora, avaliar era sinônimo de mensuração e decisão, apenas. Da mesma forma, a professora Beatriz afirma que a prova deixou de ser seu foco principal. Essa afirmação reforça a ideia de que avaliação era sinônimo de prova.

O PPP da escola também aponta para a concepção de avaliação ligada ao uso de provas e notas:

Excerto 3

Hoje, o grupo de professores do CILSob tem a concepção de que avaliar é muito mais complexo do que aplicar exames, provas e testes e que estes privilegiam a nota, que não representa o que de fato o estudante aprendeu e o que ainda não aprendeu.

Novamente, o excerto 3 ratifica, o discurso das entrevistas de Rosa e Beatriz. O uso da palavra “hoje” chama atenção para a comparação. Quando nos referimos ao hoje é porque temos o ontem também como parâmetro. No caso do texto, o hoje representa a nova concepção de avaliação, a mudança. Dessa forma, podemos inferir que, no passado, outra concepção de avaliação estava presente na escola. Ao dizer que a concepção de hoje entende que avaliar é mais complexo que aplicar provas e exames e privilegiar a nota, o texto deixa implícito que antes, avaliar era sinônimo de aplicar provas e dar nota.

É claro que, ao tratar de concepção, não se pode afirmar que o fato de a escolar ter um documento que registra uma determinada concepção de avaliação não significa que esta seja comum a todos os professores. É possível que haja na escola diferentes níveis de letramento entre os professores e que também as concepções não tenham sido alteradas. Por esse motivo as entrevistas com os professores são importantes, uma vez que terão expressas em seus discursos suas concepções e práticas.

O excerto 3 apresenta uma crítica ao que seria a concepção do passado quando afirma que as provas, exames e testes acompanhados da nota não representam o que de fato o estudante aprendeu ou não. Nessa afirmação, a avaliação formativa aparece e demarca seu território. A escola parece estar preocupada com a aprendizagem e sinaliza que a avaliação somativa não comporta as exigências da aprendizagem, ou seja, reforça a ideia de transição de uso da função somativa para a função formativa.

O fragmento 3 revela também o letramento em avaliação por parte da escola (do grupo docente). Esse letramento é evidenciado quando os profissionais demonstram o conhecimento de que a avaliação é mais do que a mensuração. A medida é uma parte da avaliação. Saber diferenciar medida de avaliação e ainda utilizar a medida em prol da aprendizagem é um aspecto importante do letramento em avaliação do professor.

A concepção de avaliação como sinônimo de aplicar provas parece simples, porém não é, ao passo que no bojo dessa concepção estão abrigados elementos como o autoritarismo, uma vez que a prova é feita pelo professor que também corrige sem a participação dos alunos, além da pedagogia no exame quando os processos estão voltados para a prova, a ideia de homogeneização quando se espera que os estudantes tenham as mesmas aprendizagens para uma única prova:

Excerto 4

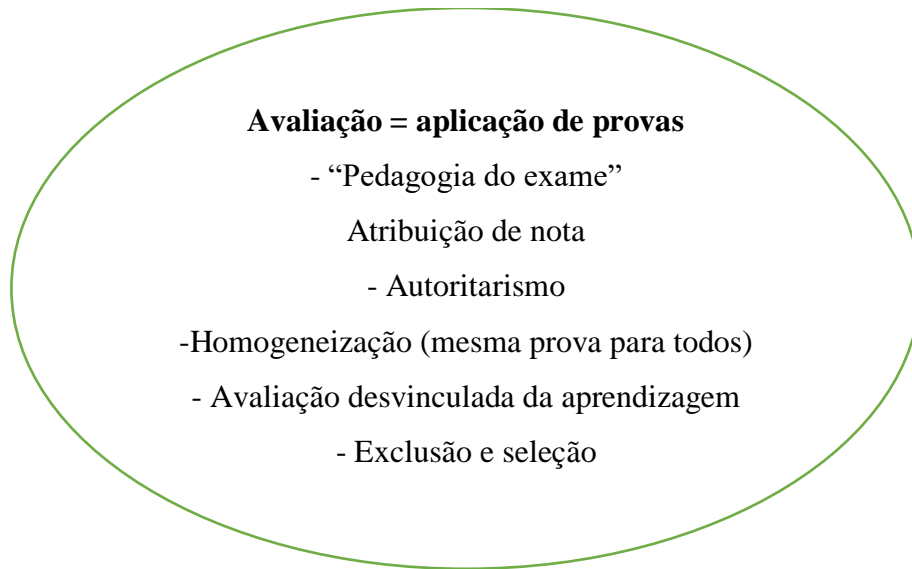
A gente elaborava prova não era para saber se o aluno sabia, era prova para ele não conseguir fazer. Se ele conseguisse, ele era bom. Mas a intenção não era ver se ele aprendeu, era colocar a situação para demonstrar que ele não iria conseguir. Então era sempre cheia de muita pegadinha, de situações difíceis mesmo que era para ele não conseguir. E sem nenhum tipo de auxílio, tipo “nesse momento eu não posso te ajudar em nada, o que eu te ajudei foi antes. Hoje é o dia da prova, hoje você vai ter que mostrar”. Então, por mais que eu soubesse que o aluno tinha condição, eu não dava pista, era assim “agora é o momento de você provar” e dizia assim “olha, você não conseguiu”

O excerto 4 revela uma série de questões e aspectos que fazem parte da concepção de avaliação como aplicação de provas. É forte a ideia de seleção, as provas são elaboradas para que apenas os melhores passem. Nessa visão, as melhores provas são aquelas difíceis com pegadinhas, o que dificulta a produção de evidências para a aprendizagem. Esse fato transparece o objetivo da prova, que certamente não é a aprendizagem, ou seja, nessa concepção, a prova não está em prol da aprendizagem. Além desse aspecto, também chama a atenção o fato de a professora relatar que não poderia ajudar os estudantes. Essa postura reforça um distanciamento entre professor e aluno no momento da avaliação. Essa distância se intensifica e torna-se desencorajadora quando a professora relata o uso da frase: “você não conseguiu”.

O que a professora Rosa fala em sua entrevista é mais que simplesmente o uso da função somativa da avaliação. Ela demonstra uma concepção de avaliação que apresenta características e posturas como a exclusão. Claro que nem todas as posturas estão no campo da consciência. Algumas são executadas e reproduzidas orientadas pelo que é maior, a concepção que é mais abstrata, por isso, ao entender a avaliação como prova, esse instrumento tem muita representação e tem como consequência a nota e por isso impede inclusive o professor de se aproximar do estudante em um momento de dúvida que poderia gerar muita aprendizagem. Isso acontece por que a nota está ligada a uma certa “fidedignidade” da avaliação e esse aspecto é muito relevante quando somente a prova é a avaliação.

A figura 5 representa a concepção de avaliação do “ontem”, a forma como os professores concebiam a avaliação e os outros elementos que acompanham essa visão de avaliação:

Figura 5 - Concepção de avaliação = aplicação de provas



Fonte: elaborada pelo autor

4.1.1.1 A formação docente como elemento impulsionador da mudança

Os dados evidenciam que a concepção sintetizada na figura 5 foi deslocada e substituída por outra concepção e essa transição foi impulsionada pela formação docente e o letramento em avaliação:

Excerto 6

Desde de que as discussões com a equipe tiveram início em 2012, temos trabalhado com os professores a necessidade de rever os processos de avaliação da aprendizagem.

O excerto do PPP aponta um marco cronológico ao afirmar que, no ano de 2012, tiveram início na escola as reflexões sobre avaliação, ou seja, a partir desse ano, segundo o texto, há uma preocupação da escola em relação ao entendimento e revisão das práticas pedagógicas. Na mesma perspectiva, as professoras entrevistadas também falam de suas experiências e formação inicial e na escola por meio de discussões e estudo.

Excerto 7 - entrevista professora Rosa

Foi na faculdade. Na verdade assim, no caso do espanhol, a nossa avaliação era a nossa apresentação. Então a gente não teve formação para ser avaliado. Eram jogadas situações, temas, na verdade até livros que a gente tinha que ler, explicar e ponto final. E a professora ficava apontando, anotando, não dava retorno de dificuldade nenhuma. E era aquela questão, somar para passar e ponto. Não tinha reflexão. Em nenhum momento eu fiz nenhum tipo

de avaliação em que eu pudesse refletir se eu estava aprendendo ou não. Era somar o ponto para dar a nota para passar.

No excerto 7, a professora faz menção à sua formação inicial e revela a falta de reflexão e formação para a avaliação. A professora relata a forma como foi avaliada na condição de aluna da graduação e cita os mesmos elementos que aparecem em sua prática antes de modificar suas avaliações na escola. Aparece muito fortemente a ideia de avaliação ligada ao número e à aprovação. Sinaliza uma avaliação desconectada da aprendizagem, inclusive a professora Rosa deixa claro que não tinha reflexão para que ela pudesse entender como estava seu processo de aprendizagem.

Em relação à formação continuada, a professora Rosa afirma que as reflexões foram “fundamentais”, perguntei a professora se as reflexões realizadas na escola foram fundamentais para a mudança na prática dela? Ao que ela respondeu:

Excerto 8

Sim, com certeza. Porque, na nossa formação, a prova é para excluir, a prova não foi feita para avaliar ou para refletir, é excluir. É para excluir o aluno. Eu via que tinha muita crueldade nesse sentido de não pensar, de não preparar uma prova pra refletir, era só pra passar e reprovar

A professora volta a falar de sua formação inicial e das práticas de avaliação com privilégio das provas. A professora revela um elemento da sua formação. Ela detecta que a prática de avaliação baseada em prova carece de reflexão. Esse destaque representa que a formação pela qual passou a permite identificar as falhas dessa prática que ela classifica como cruéis. O excerto demonstra uma comparação entre a formação inicial e a formação continuada.

Na mesma linha, a professora Beatriz, no excerto 9, fala de sua formação, de oportunidade para refletir sobre sua prática. A professora deixa claro que a escola propicia tempo e espaço para discussões, reflexões e estudos sobre avaliação. A professora afirma ter passado por uma redescoberta como professora e atribui essa mudança ao processo da escola. Fica clara a comparação da professora entre sua formação inicial e continuada. Ela postula que não saiu preparada da universidade, ou seja, não teve na formação inicial as mesmas reflexões sobre avaliação. Essa evidência também é clara quando a professora afirma que é outra ideia. O que deixa claro que a formação e a ideia de avaliação à qual foi exposta na universidade é totalmente diferente da atual concepção de avaliação vivenciada na escola.

Excerto 9

A minha experiência hoje no trabalho, vivendo em sala de aula, tendo oportunidade para refletir sobre minha prática – por que às vezes você entra

para trabalhar em algum lugar, ou você tem que seguir um sistema, você não pode sair daquele sistema, você não pode nem fazer uma análise sobre a sua prática, se ela está certa, se você está alcançando os objetivos mesmo, se você está conseguindo ter essa evolução. Eu acho que é uma questão muito humana e, hoje, trabalhando aqui, esses anos que eu venho trabalhando aqui, que a gente vem fazendo esses estudos, a gente vem fazendo essa reflexão sobre a prática, é como se tivesse me redescoberto como professora. É uma ideia totalmente diferente, uma coisa que eu não saí preparada de uma universidade ou, enfim, baseada na forma que eu tive de educação desde sempre para poder hoje ser professora não tem nada a ver.

Ainda a respeito da reflexão sobre os processos de avaliação pelos docentes, na mesma perspectiva das professoras entrevistadas, o PPP, conforme o excerto 10, trata de problemas nos processos avaliativos, mas não explicita quais. A ideia que o trecho transmite é que as práticas avaliativas praticadas na escola geram muitos problemas e que a reflexão foi responsável pela resolução dessas questões. A intenção do texto é certamente apontar que as práticas avaliativas estão melhores em algum aspecto.

Excerto 10

A superação de muitos problemas presentes nos processos de avaliação de aprendizagem foi alcançada depois de um longo período de reflexão por parte dos docentes sobre as práticas avaliativas.

O PPP também deixa claro o processo de formação dos professores conforme o excerto 11. Ao falar sobre a desconstrução dos modelos de avaliação, a escola evidencia que havia um modelo de avaliação anteriormente que foi revisado, desconstruído e como uma instituição de ensino não pode prescindir de avaliação, outro modelo foi construído no lugar:

Excerto 11

No início da desconstrução dos modelos de avaliação, os docentes da nossa escola tiveram dificuldades em abolir a cultura do ganho de nota entre os estudantes.

O termo “desconstrução” parece apropriado para o contexto da modificação de concepção e de cultura. Como concepção e cultura são formados pelas histórias e experiências de cada pessoa, não se pode simplesmente destruí-las ou atacá-las. É preciso discutir e refletir observando vários pontos de vista e considerando a realidade local, o que parece ter ocorrido na escola de acordo com o texto do PPP. Esses aspectos deixam claro a presença de uma formação docente continuada e em serviço dentro da escola. Continuada por que vai além da formação inicial e em serviço porque ocorre na escola, onde a prática acontece e é refletida.

Esse processo parece ter trazido a escola a desconstrução de concepções e também a modificação de uma cultura de avaliar existente que muitas vezes vem sendo repetida, mas nem sempre questionada. O excerto 12 demonstra a presença do letramento em avaliação por parte dos professores, seguido de uma ação para letramento dos estudantes. Nessa perspectiva, quanto mais letrados estão professores e alunos, respeitando a diferença entre o conhecimento profissional do professor e o dos alunos, mais a cultura de avaliação como moeda de troca vai se afastando das práticas avaliativas.

No excerto 12, a professora Rosa fala em sua entrevista sobre o processo de mudança da escola. Ela faz menção à cultura de avaliar que está presente há muito tempo na história e tradição da escola. O excerto 12 revela um letramento em avaliação da professora que discrimina características dos diferentes modelos de avaliação. Com o objetivo de levar a reflexão e o letramento também aos estudantes, a professora faz perguntas aos estudantes para que eles percebam o que é avaliar e como eles são avaliados.

A professora realiza tal procedimento a fim de que os estudantes entendam como a escola (o CIL) avalia. Essa ação da professora, além de esclarecer a opção da escola pela mudança avaliativa, aproxima os estudantes e os torna partícipes do processo. A professora Rosa deixa ainda claro sua preocupação em desvincular a avaliação de uma ideia incompleta resumida em notas e provas e chama a atenção dos alunos para outro tipo de avaliação em que mais importante e relevante que a nota é o acompanhamento do processo de aprendizagem, identificando as dificuldades e procurando superá-las e ressaltando as superações e conquistas.

O excerto 12 mostra que a professora Rosa está convencida da mudança, apresenta consciência sobre o processo vivido por ela e pela escola. Os questionamentos feitos pela professora aos estudantes em relação às práticas tradicionais de avaliação revelam que ela já passou por essas reflexões e as superou. O diálogo da professora com os estudantes sinaliza que ela ressignificou sua concepção de avaliação e possui um grau de letramento em avaliação a ponto de fomentar as discussões com os estudantes sobre avaliação.

Excerto 12

Da forma como a gente está trabalhando agora, eu acho que leva tempo, porque querendo ou não os meninos ainda têm a cultura na escola de um outro tipo de avaliação, mas no mesmo tempo, quando a gente mostra – principalmente com os que entram – como que é o nosso, e aí eu digo por que a gente mudou, qual é o objetivo e faço eles refletirem, por exemplo, “na escola, por que vocês fazem prova?” É automático: “pra conseguir o ponto”. “Quando vocês pegam uma nota baixa, o que que acontece?” “Nada!” “Vocês refazem prova?” “Claro que não! Não deu o ponto, vou esperar a próxima prova pra conseguir os pontos.” Então, eu vejo que não tem reflexão pra ver o que não estou conseguindo, o que eu tenho que me esforçar mais para melhorar. Simplesmente é conseguir uma nota. Virou uma nota. E aqui, não. A gente tem a preocupação é se ele está aprendendo ou não e o que está dificultando a

ele aprender e esses instrumentos eles têm que vir pra somar. Ainda que seja uma avaliação coletiva ou não, que seja um momento individual, mas que em todos os momentos ele consiga acompanhar o crescimento e as suas dificuldades e tentar superá-las.

A professora Rosa democratiza a avaliação ao abrir espaço em sua aula para que todos falem sobre avaliação. Dessa forma, ela dá voz aos estudantes que podem se manifestar sobre esse processo. Ao executar essa ação, a professora se distancia de uma avaliação centrada no professor na qual os estudantes são apenas passivos, ou seja, recebem a avaliação, porém não participam de sua construção. A postura na professora perante os estudantes é uma clara transição de um modelo de avaliação do professor para outro modelo em que todos avaliam e são avaliados. Da mesma forma, fica claro no discurso da professora Beatriz a forma entusiasmada quando ela se refere à mudança vivida por ela na escola:

Excerto 13

Com certeza, muito! 100%! Não, 500% diferente! Eu não tenho nem parâmetro em falar. Antigamente, a forma como eu fui ensinada na escola, na universidade, as avaliações como eram feitas, nunca tive uma experiência sequer parecida com a minha prática de hoje

É evidente no excerto 13 que houve uma transição de como a escola concebe e pratica a avaliação. Fica claro também que se trata de uma avaliação diferente da praticada comumente nas escolas, universidades e instituições escolares em geral. No PPP da escola também podemos notar a transição na mudança de registro proposto.

Se antes a concepção de avaliar era dar nota e prova, agora a escola busca meios para driblar o sistema numérico, com a criação de uma escala numérica com descrição do significado atribuído aos números, isso porque o sistema da SEEDF é numérico:

Excerto 14

A escala aprovada pelos professores apresenta os seguintes intervalos numéricos: • Estudante que nunca veio - 0,0; • Estudante que participou de algumas aulas, mas excedeu a quantidade máxima de faltas de 25% e não fez nenhuma recomposição das aulas perdidas - 3,0; • Estudante que Ainda não alcançou as competências previstas de acordo com a composição do ciclo - 5,0; • Estudante que alcançou parcialmente as competências - 7,0 • Estudante que alcançou todas ou quase todas as competências - 9,0 e 10,0.

De acordo com o excerto 14 do PPP, a nota passa a não ser mais fruto de uma soma que resulta em uma média. Os números representam informações sobre o processo e sobre a aprendizagem. Claro que é uma escala incipiente para fornecer informações mais detalhadas como quais objetivos ainda não foram alcançados, por exemplo. Para complementar as

informações e dados sobre os estudantes, a escola mantém em seus arquivos, desde de 2016, os relatórios individuais que também serão analisados a seguir.

Em relação à escola, é notório que esta buscou uma forma de ajustar práticas formativas e registros qualitativos ao sistema numérico determinado pelo sistema de ensino. Fica claro ainda que os números não expressam a porcentagem de aprendizagem, pois o estudante que teve o registro 7,0 não significa que teve 70% de aprendizagem, pelo menos o texto não deixa clara essa interpretação. Observo marcas da cultura de avaliar nessa escala, pois a utilização dos números ainda está atrelada a uma classificação. Isso é sinalizado na discriminação dos números 9 e 10. Numa perspectiva formativa da avaliação, o que importa é saber se o estudante atingiu ou não os objetivos. A ideia de atribuir o atingimento com louvor ou não é característico de uma lógica classificatória e meritocrática. Nesse sentido, a utilização dos números 9 e 10 configura uma herança da antiga concepção e cultura de avaliar da escola.

A escola admite no PPP a existência de duas lógicas na avaliação e justifica a criação da escala com o objetivo de amenizar esse impasse. Nesse momento o texto já cita a avaliação formativa. O excerto 14 deixa claro que o grupo de professores não está conformado com registro numérico das avaliações, porém diante da impossibilidade de alteração desse registro, os docentes fazem a opção de uso dos números de forma a ter mais significados para a aprendizagem, embora claramente exposto no texto que esta forma ainda não é a ideal. O texto postula que não há necessidade de atribuição de notas aos estudantes em uma avaliação formativa com vistas à aprendizagem.

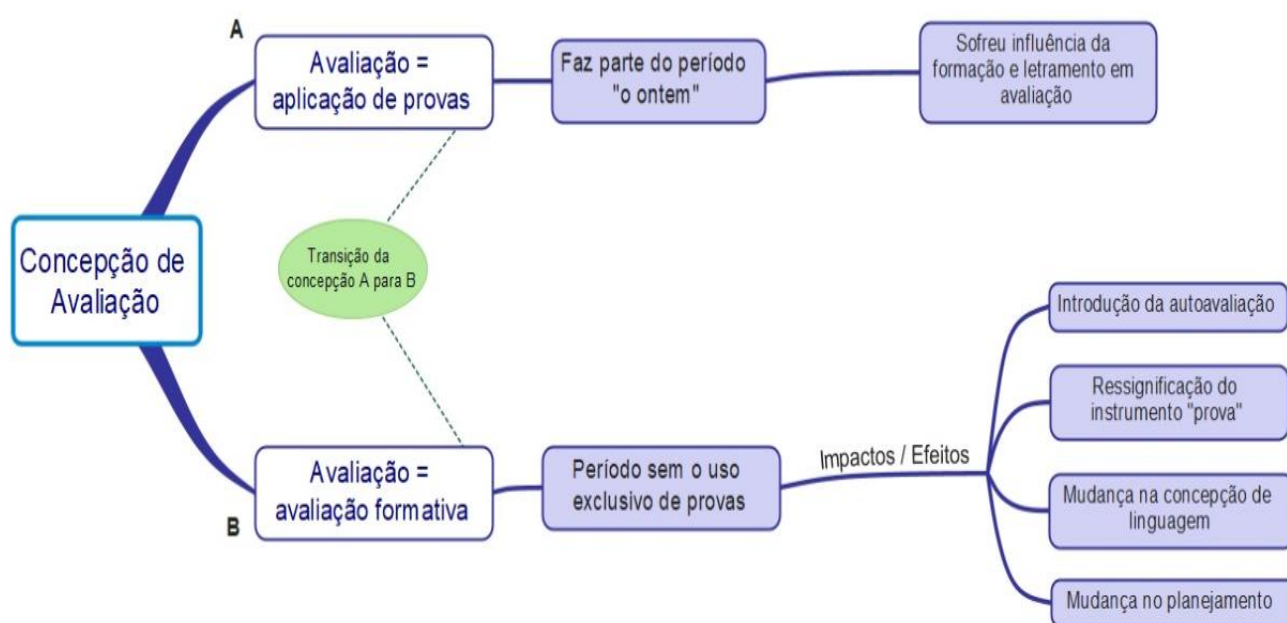
Excerto 15

Para nós a avaliação formativa que realizamos prescinde o uso da nota. Para conviver com a esquizofrênica realidade que mescla dos dois sistemas somativo, classificatório e numérico e avaliação formativa, mediadora e para as aprendizagens, o grupo de professores do CILSob, em reunião pedagógica coletiva, decidiu fazer o uso de uma escala numérica, não com o objetivo de mensurar a aprendizagem, mas sim para resolver um impasse administrativo.

O discurso da escola representado no excerto 15 revela um grau de letramento em avaliação, reconhece as diferentes funções da avaliação, além de deixar claro qual avaliação a escola utiliza. A escola demarca as duas lógicas entre avaliação somativa e formativa (PERRENOUD, 1999) e reconhece a ligação da nota com a avaliação somativa. Nesse sentido, ao afirmar que não há necessidade de usar nota e mensurar, a escola também está afirmando que a função somativa está sendo substituída pela função formativa.

É evidenciado por meio da postura em relação à nota que uma nova concepção de avaliação entre os professores se apresentou. Se no passado a nota dita as regras para a avaliação, agora ela é vista como um dificultador. É claro que a concepção formativa da avaliação está impactando a ponto de os docentes evitarem esse registro numérico pela compreensão de que para a aprendizagem pouco se pode esperar da nota.

Figura 6 - Interferência da formação na concepção de avaliação



Fonte: autoria própria.

A figura 6 representa a transição ocorrida na escola em relação às concepções de avaliação. A concepção A que faz parte do passado – período ontem –, transitou para a concepção B. Esse deslocamento da concepção foi impulsionado pela formação e letramento em avaliação do professor. Ao conceber a avaliação como formativa, a escola e os docentes vivenciam um período de busca por práticas condizentes com a avaliação formativa. Neste período, a prova, como soberana na avaliação, perde seu poder. A partir desse momento, o período sem o uso de provas impacta no surgimento e uso da autoavaliação, a prova retorna ressignificada e são ocasionadas mudanças na concepção de linguagem e no planejamento.

4.1.1.2 A presença da avaliação formativa

É notório que a formação docente exerceu grande influência nas concepções e práticas dos docentes, embora as Diretrizes de Avaliação da SEEDF tenham desempenhado um papel importante na escola, as discussões e reflexões é que mais chamam a atenção, ou seja, a

mudança avaliativa não vem por meio de leis e regras, mas por formação e discussão (HOFFMANN, 2000). Dessa forma, conforme as evidências dos excertos 12 e 13 em que as professoras entrevistadas falam sobre o processo de formação, fica claro o papel desse processo na transição de uma concepção de avaliação resumida a prova e uso da função somativa para uma concepção de avaliação formativa e uso das funções somativa e formativa.

A concepção de avaliação formativa deixou de ser apenas uma função. Ela é mais, é, de fato, uma concepção de avaliação. Isso se pode perceber no excerto 16 em que a professora Rosa define avaliação:

Excerto 16

[...]então avaliar é quando você vai acompanhar, você vai poder informar para ele como está o processo dele nessa parte da aprendizagem e tal, e, principalmente, além de dizer como ele está, mostrar como ele pode melhorar as dificuldades que ele apresenta [...]

Pela definição da professora Rosa sobre avaliação, é possível depreender a concepção de avaliação dela. Os elementos como acompanhar, informar, processo de aprendizagem e melhora são características da avaliação formativa (VASCONCELLOS, 2009). Esses elementos ratificam que para a professora avaliação é igual a avaliação formativa, ou seja, sua concepção de avaliação escolar é formativa. A concepção da professora está alinhada com a da escola, conforme o texto do PPP:

Excerto 17

Entendemos que a avaliação não deva ter como objetivo central promover ou reter o estudante, mas deva ser um instrumento que integre o processo de ensino-aprendizagem e, a cada realização, redirecione os objetivos e as estratégias desse processo.

No excerto 17, embora não cite diretamente a avaliação formativa ou para as aprendizagens, o texto deixa claro que a concepção que atualmente a escola segue é a da avaliação formativa ou faz uso predominante da função formativa. É clara a desvinculação da avaliação da dicotomia aprovação/ retenção. A escola afirma que avaliar é mais do que essa tomada de decisão e que a avaliação é concebida como aquela que se coloca a serviço do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que a avaliação contribui tanto para o ensino como para a aprendizagem.

No final do excerto 17, ao afirmar que em cada avaliação, as estratégias são revistas para o atingimento dos objetivos de aprendizagem, fica claro que de fato a avaliação na escola não deve ser utilizada apenas para atribuição de nota e decisão aprovação/ reprovação. Em

substituição a esse uso, a avaliação é utilizada para que o professor faça diagnósticos e decida os caminhos a seguir para alinhar o ensino às necessidades de aprendizagem.

Excerto 18

Uma nova abordagem baseada no acolhimento do estudante e no cuidado com a sua aprendizagem, na necessidade de incorporação da dimensão ética ao processo de avaliação, ainda hoje é discutida em nossa escola, mas já nos trouxe a conquista de diversificar as práticas de trabalho docente a fim de oportunizar situações exitosas de aprendizagem.

No excerto 18, há a presença de elementos da avaliação formativa quando se menciona uma “Uma nova abordagem baseada no acolhimento do estudante”. Podemos inferir que antes vigorava outra abordagem, já que o texto fala de “nova” abordagem. Podemos inferir também que essa “abordagem” é a função formativa, uma vez que o texto trata de uma avaliação inclusiva, característica da função formativa que não tem como objetivo selecionar e excluir os alunos. O texto trata ainda da ideia de diversificação das práticas docentes e afirma que essa diversificação foi uma “conquista”. Nesse sentido, é notório que a escola vê como positiva a ideia de possuir práticas avaliativas múltiplas, ou seja, valoriza o uso de diferentes mecanismos para as avaliações praticadas na escola.

Essa postura da unidade escolar distancia-se da prática classificada por Luckesi (2006) como “pedagogia do exame”, uma vez que a avaliação deixa de estar atrelada a um único instrumento, a prova. Na verdade, ao classificar como conquista, a escola sinaliza uma ruptura ou superação dessa prática, uma expansão de uma concepção restrita a um tipo de avaliação para uma concepção de que a avaliação pode se materializar de diferentes maneiras.

Ao afirmar que a finalidade da avaliação é oportunizar “situações exitosas de aprendizagem”, a escola reafirma o uso da função formativa da avaliação, pois esta função tem como objetivo maior a aprendizagem dos estudantes. O que se pode afirmar é que a função formativa é uma novidade na escola, fruto das discussões iniciadas no ano de 2012. Nesse sentido, o significado da expressão “ainda hoje” transmite a ideia de que algo foi iniciado, no caso as discussões e formações dos docentes para a avaliação, e permanece. O excerto 18 deixa claro que a avaliação formativa foi institucionalizada na escola nesse período e que a mudança de finalidade da avaliação é considerada benéfica para a escola. Essa mudança é narrada no texto como um processo de “desconstrução”.

Ao falar sobre os processos atuais de avaliação, as professoras revelam que a avaliação que vigora na escola no atual momento é uma avaliação mais humana:

Excerto 19

Eu acho mais humano agora [...] E eu penso mais na questão realmente humana dele, de ele estar bem, e eu acho que se ele se sente bem, se ele sente tranquilo, dificilmente ele não vai conseguir produzir. Ele não vai produzir como o A, o B, ou 100%, mas ele vai vencendo as etapas, ele vai superando dentro dos limites dele. Então eu acho muito mais humano.

No excerto 19 são claras as marcas da avaliação formativa em que a professora Rosa fala de uma avaliação com um olhar humano que não compara os estudantes, mas que tem o próprio aluno como parâmetro para seus avanços. A professora também fala sobre a ansiedade que geralmente acompanha as avaliações. É evidente a preocupação da professora para manter um clima de bem-estar e que a avaliação não seja um momento de ameaça e punição, mas sim um momento de produção e aprendizagem. (LUCKESI, 2006).

Outro elemento que chama atenção na entrevista da professora Rosa é a questão da valorização do processo. Ao se referir a etapas, podemos dizer que a professora se refere ao processo de aprendizagem, às etapas percorridas pelo estudante nesse processo. É a avaliação formativa em sua essência, voltada para a aprendizagem e para o processo, para o desenvolvimento e acompanhamento do estudante rumo à melhoria desse processo (HUGHES, 2003).

Excerto 20 - entrevista professora Beatriz

[...] algumas questões que às vezes deixam a questão humana de lado, o fator humano de lado. Então, avaliação formativa, na minha opinião, ela teria que abranger individualmente cada pessoa e o que ela é como essência, e o que isso vai interferir no processo para ela alcançar o objetivo que ela se propôs, se é aprender uma língua estrangeira, se é aprender a fazer uma receita, enfim, o que ela se propôs a fazer, enfim, ter essa análise dela como ser humano, com as características que ela tem.

A professora Beatriz também cita a questão humana, a presença de uma avaliação que considera o ser humano avaliado em sua integralidade, considerando suas individualidades e particularidades. A afirmação da professora é um ponto alto no que se refere à concepção da avaliação formativa, uma vez que considerar as individualidades de cada aluno é olhar para sua aprendizagem, é entender que os alunos não se desenvolvem da mesma forma e no mesmo tempo. O excerto 20 demonstra não só a presença de uma avaliação formativa, mas também uma visão de educação e um grau de letramento em avaliação em que a professora tem consciência de suas concepções e práticas avaliativas.

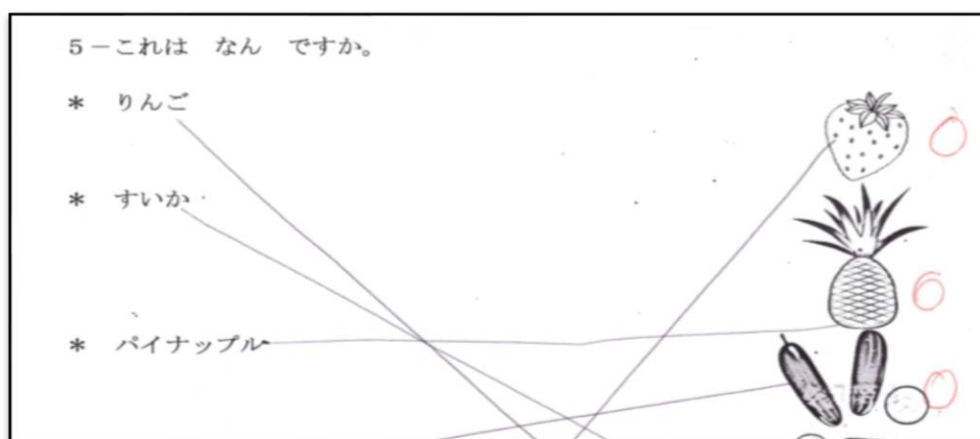
Outro aspecto que destaca no discurso da professora Beatriz presente no excerto 20 é a ideia de avaliação relacionada aos objetivos de aprendizagem. Ela cita o atingimento de

objetivos dentro daquilo que o estudante se propôs a fazer. É notória uma flexibilização dos objetivos, ou seja, os alunos precisam alcançar todos os mesmos objetivos da mesma forma. A outra questão é que o foco principal está nos objetivos de aprendizagem, portanto é uma avaliação que visa à aprendizagem que se aproxima de uma avaliação baseada em critério e se distancia de uma avaliação baseada pela norma (VILLAS BOAS, 2002)

4.1.1.3 Os instrumentos avaliativos: das provas à autoavaliação

No período analisado entre 2012 até parte de 2014, as avaliações eram baseadas no uso de provas. Nesta seção analiso algumas delas à luz dos princípios da avaliação e da avaliação formativa.

Figura 7 - prova de japonês



Fonte: Arquivo professores de japonês.

A figura 7 trata-se de um item extraído da prova de japonês, aplicada no ano de 2012. Conforme se pode observar, é um item de relacionar no qual em uma coluna são apresentados os nomes e na outra desenhos. Em relação à praticidade, é um tipo de método de avaliação de fácil correção, o que permite ao professor uma otimização de tempo. Já em relação à autenticidade, há uma distância entre esse tipo de avaliação e as atividades desenvolvidas na vida real, ou seja, não é comum que as pessoas relacionem nomes de frutas e verduras com suas respectivas fotos ou imagens. Portanto trata-se de um item utilizado apenas para fim de avaliação e de baixa autenticidade (BROWN, 2010).


Esse método avaliativo apresenta algumas desvantagens como a facilidade de o estudante “chutar” a resposta, ligar as colunas aleatoriamente a acabar tendo acertos. Esse fato pode gerar um problema quanto à interpretação dos dados pelo professor, o que dificulta a

avaliação formativa, se o professor utiliza essa avaliação para saber o que os estudantes já sabem e o que não sabem, talvez não seja o uso mais adequado.

Esse item transparece uma ideia de fragmentação, uma vez que avalia uma parte da língua que é o vocabulário, o que leva a entender que o construto avaliado se refere a uma ideia de língua como estrutura que pode ser avaliada em partes.

A figura 6 apenas revela o tipo de técnica avaliativa utilizada e correção feita pelo professor em caneta vermelha, não há como afirmar que nenhuma ação formativa foi realizada, como a correção com os alunos da prova, a fim de sanar dúvidas e dificuldades, porém da mesma forma, não há nenhuma marca forte que demonstre a preocupação com a aprendizagem e com o *feedback*.

Figura 8 - Prova de espanhol

	CIL – Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho Alumn@: _____ Fecha: ___/___/___ Profesor(a): _____ Nivel: B2	Nota Escrita: Valor: 5,0 (50 ítems – 0,1 cada)
	Ejercicio Gramatical B2– 1er semestre 2012	
<p>1. Completa los espacios con los verbos entre paréntesis conjugados en <u>Presente de Indicativo</u>: 20</p> <p>a) Isabel y sus primas _____ (volver) del colegio y _____ (almorzar) en la casa de su tía que _____ (vivir) cerca de la escuela. Por la tarde, _____ (estudiar, ellas) y _____ (hacer) las tareas de casa. Después, _____ (merendar) y _____ (ver) la tele.</p>		

Fonte: Coordenação de espanhol.

Embora intitulado como exercício gramatical, a figura 8 é uma prova de língua espanhola. Afirmo que é uma prova porque, no canto superior direito, um quadro indica o espaço para o lançamento de uma nota, além de atribuir um peso para o item. O item de 1 dessa prova é composto por frases com espaços para que sejam completados com os verbos no tempo verbal solicitado no enunciado. É um tipo de item relativamente fácil de preparar e corrigir. Essa técnica avaliativa (HUGHES, 2003) possibilita que o professor faça um gabarito e corrija de maneira quase que mecânica.

Embora muito prática a técnica, é preciso ponderar se para a aprendizagem é eficaz. Como o professor pode dar um retorno para os estudantes dessa correção? Ao receber as atividades corrigidas e pontuadas, será que os estudantes se interessam por saber sobre seus erros ou já consideram a atividade cumprida, uma vez que a finalidade era a nota? Talvez uma forma menos prática, porém mais formativa de uso de correção dessa prova, seria o professor não somente sinalizar certo ou errado nas respostas do estudante, mas escrever de maneira correta quando o estudante se equivocou na resposta.

O item que consta na figura 8 apresenta baixa autenticidade, pois não é uma atividade costumeira das práticas sociais completar verbos em tempos exatos. As frases utilizadas são artificiais e descontextualizadas. Esse item também não tem espaço para a criatividade, pois todos os estudantes devem ter a mesma e única resposta, quando poderiam expressar-se mais livremente e fazendo outros usos da língua.

Em relação à validade, a prova representada na figura 8 apresenta uma questão, considerando que ela foi aplicada para todas as turmas de espanhol do nível “B2”, a validade pode ser afetada. Isso porque cada professor tem uma formação e uma forma de conduzir e conceber o trabalho dentro de uma perspectiva e de uma concepção do que venha a ser língua ou ensinar língua, de acordo com suas experiências e história de vida. Esse fator pode afetar o construto avaliado. Dessa forma, a mesma prova de rendimento aplicada a diferentes turmas de diferentes professores pode trazer diferenças nas interpretações dos resultados, a menos que haja uma formação específica para os professores até o ponto em que os construtos ensinados e avaliados sejam os mesmos.

Já no que se refere à confiabilidade, observa-se na figura 8 que a prova está pontuada, o que leva a crer que o critério de pontuação é o mesmo para todos os estudantes. Nesse sentido, a prova apresenta uma vantagem quanto à confiabilidade, porém aqui se trata de uma avaliação de rendimento em uma escola. É preciso pensar se a confiabilidade é tão importante e que benefícios ela traz para a aprendizagem. Não considerar esse fator, é não pensar na função formativa da avaliação.

correção. As provas aprecem pontuadas, ou seja, todos os alunos que fizeram a prova receberam a mesma pontuação. O item 2 da prova de japonês está inclusive corrigido.

Trata-se de um item de múltipla escolha que tem alta praticidade para a correção do professor, porém a possibilidade de acerto sem o conhecimento é muito alta, principalmente porque existem apenas duas alternativas. Se esse instrumento for utilizado com o objetivo de aprimorar o processo de aprendizagem, pode revelar-se “franco” para esse propósito. O professor pode se basear em dados falsos a partir da análise dos resultados para tomar decisões como em que parte do conteúdo retomar.

O item em questão também apresenta baixa autenticidade, uma vez que são frases soltas, descontextualizadas e sem relação com as práticas sociais reais do cotidiano. Em relação à validade, os itens e as provas apresentam a mesma questão dos demais analisados, a mesma prova aplicada para todas as turmas de diferentes professores. Essa prática pode ser considerada, inclusive, injusta por submeter a uma mesma prova alunos que vivenciaram diferentes formas de ensino. Além de ser pontual e privilegiar apenas esse momento do estudante, que no dia da prova pode ter passado por inúmeros situações, como problemas familiares, excesso de nervosismo por causa da prova e, por isso, ser prejudicado com uma nota que não corresponde à sua real aprendizagem.

Conforme analisadas nesta seção, as avaliações realizadas na escola estavam pautadas em um único instrumento, o que pode limitar a avaliação (SCARAMUCCI, 1993). Podem ainda levar a interpretações e inferências errôneas, além de injustiças. As provas utilizadas na escola têm características e finalidade de provas de seleção, cujo principal objetivo é excluir candidatos.

A escola sinaliza ter percebido as questões que envolvem uma avaliação com o uso exclusivo de provas e vivencia um período sem a utilização de provas no ano de 2014. A retirada desse instrumento avaliativo provoca impactos na ressignificação do uso das provas, com uso de *feedback* e preocupação com aprendizagem do estudante. Outro impacto que se observa é que, quando a prova deixa de ser o centro, abrem-se caminhos para outros instrumentos como a autoavaliação. A seguir analiso os impactos que o não uso de provas trouxe para as práticas avaliativas na escola.

4.1.1.4 A ressignificação do instrumento prova

O PPP da escola elenca diferentes instrumentos avaliativos que podem ser utilizados para a avaliação dos estudantes. Ao explicitar esses instrumentos, o texto fornece

marcas de um letramento em avaliação por parte dela, em que a avaliação é entendida como um processo mais complexo e amplo e que para esse processo são necessários instrumentos avaliativos que se diferem de avaliação:

Excerto 21

O estudante é avaliado por diversos instrumentos por meio de redações, exercícios, tarefas, exposições, apresentações, dramatizações, provas entre outros, observando sempre a conjuntura, a desenvoltura do estudante ao desempenhar as tarefas propostas e evitando o foco exclusivo na perfeição gramatical.

De acordo com o excerto 21 do PPP da escola, no período “hoje”, muitos são os instrumentos de avaliação utilizados na escola. Esse fato é considerado um diferencial bastante significativo em relação ao período “ontem”, em que a avaliação tinha papel de destaque. Mas se a prova era a avaliação e depois a escola vive um período sem ela, é no mínimo curioso saber como a prova ressurgiu na realidade escolar, pois é citada como um dos instrumentos avaliativos no excerto 21, que além de citar alguns instrumentos avaliativos e orientar a diversidade, também toca em outro ponto, que é a predominância da acuidade gramatical. A escola deixa claro que na avaliação, a gramática não deve ser o foco principal. Essa afirmação também levanta hipóteses sobre o ensino.

Sobre a utilização de provas no atual momento da escola, a professora Rosa descreve o uso e define a função desse instrumento:

Excerto 22

Ele não faz parte da minha prática. “Prova, papel” pra dar nota, se for esse objetivo eu não faço mais, não coloco nota. O que eu coloco é assim “excelente”, “muito bom”, e sempre estimulando para que ele consiga, eu não coloco nenhum adjetivo que ele sinta negativo. Então prova, momento de prova, eu não tenho.

Excerto 23

É, até porque o nome “prova”, quando você fala “prova”, você já tem aí 50% de fracasso por conta do peso que essa palavra traz. Então prefiro dizer que é um momento em que ele vai refletir sobre o que ele está aprendendo, e que ele pode expressar o que ele quiser, ficar calmo, enfim. E aí tá indo. Inclusive com os mais tímidos, principalmente a parte oral, e quando eles falam “ai, eu tenho vergonha”, então desde o primeiro momento eu deixo eles falarem só pra mim e explico como é importante essa exposição para a vida deles. Então a avaliação pra mim, em todos os sentidos, principalmente na parte oral, é que daqui para fora do CIL ele consiga usar, se expressar da melhor forma possível, para perder a timidez e conseguir, enfim, superar as dificuldades.

No excerto 22, a prova aparece completamente ressignificada. A professora deixa claro que o uso da prova para notação, que é a atribuição de notas, não existe mais em sua

prática. Ela revela também uma prática de fato formativa e encorajadora quando busca colocar nas avaliações mensagem que incentivem o estudante a progredir, e não a desanimar. No excerto 23 a professora Rosa dá continuidade ao seu discurso e revela o peso da palavra “prova” e justifica sua opção de não utilizar essa palavra a fim de que a ansiedade dos estudantes baixe. Fica claro que a prova, na prática da professora, está despida de ameaça e tem como foco a aprendizagem. É, portanto, um uso formativo da prova.

A professora Rosa também destaca em sua entrevista a preocupação com a prova oral, um momento de muita tensão na avaliação de línguas. Geralmente as provas orais são entrevistas realizadas entre o professor e o estudante. A professora Rosa pontua seu diálogo com os estudantes para tranquilizá-los, para que eles aproveitem aquele momento de avaliação que é um momento de aprendizagem, e não de julgamento. É evidente também a preocupação da professora com a aprendizagem significativa dos estudantes para além da escola.

Em consonância com o que afirma a professora Rosa, a professora Beatriz, em sua entrevista, também revela um uso formativo da prova. No excerto 24, a professora deixa claro que a prova está desvinculada da nota. A professora também parece evitar a palavra prova e prefere usar teste, o que demonstra uma forma de minimizar o efeito desse instrumento que tradicionalmente carrega uma série de significados como punição, ameaça e medo.

No excerto 25, a professora reforça o não uso da função somativa de aplicação de provas no final do processo. Pelo contrário, ela afirma que utiliza a prova para avaliar de forma processual e buscar corrigir as falhas e problemas. A professora também reporta a ideia de ter consciência dos processos dos alunos para então poder ajudá-los com intervenções, o que corrobora a afirmação de que a prova é usada pela professora de forma formativa e mais humana. No excerto 26, a professora revela sua preocupação em não deixar os estudantes ansiosos, em ter um olhar diferenciado para eles, entendendo que são pessoas, sujeitos complexos cujas suas capacidades não se resumem aos resultados da prova.

Excerto 24

Eu uso na minha sala de aula, não como provas, eu uso testes, mas que não valem nota.

Excerto 25

Então nunca um semestre, um bimestre, ele termina no ato da prova. Eu acho que todas as vezes em que eu aplico qualquer coisa que seja com caráter de teste, essa coisa desse tipo de avaliação, ela é feita no início, ela é feita ao longo do bimestre para que todas as questões em que eles apresentem dificuldade sejam sanadas até o final. É o momento em que eu possa reconhecer onde eu possa ajudá-los no processo de avaliação, para que eu tenha consciência de onde eles estão, no que eles têm dificuldade e onde eu posso intervir.

Excerto 26

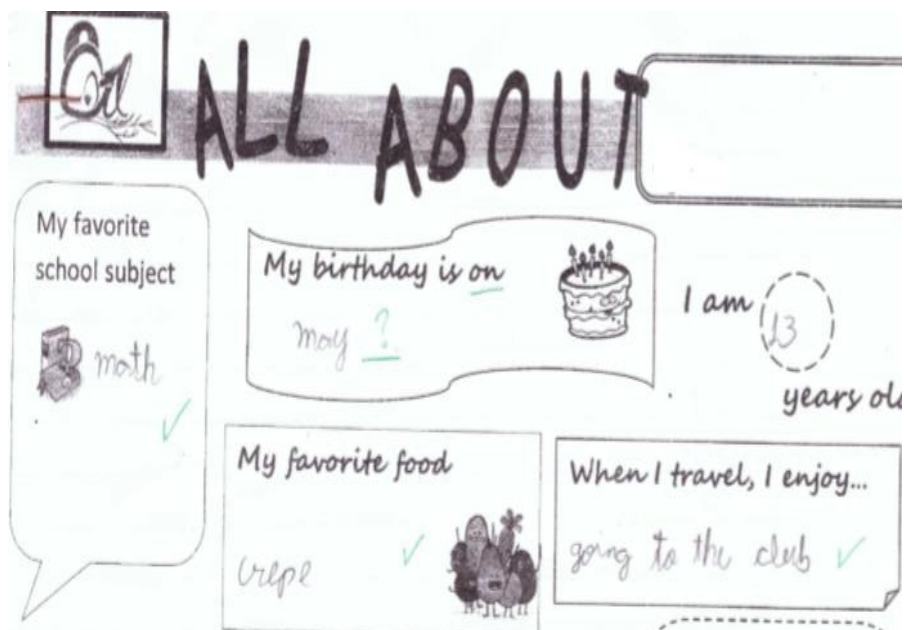
Outra coisa também sobre avaliação é essa questão do humano. Às vezes, se eu viro para um menino e falo assim “você vai fazer uma prova hoje”, o que acontece no organismo desse ser humano? Muitos começam a passar mal, se sentem pressionados, às vezes é um menino excelente, que sabe o conteúdo, que sabe aquilo que ele tem que fazer naquele momento e, por nervosismo, ele não consegue. Então, às vezes a prova, nesse sentido, em vez de realmente avaliar, ver se o menino alcançou o objetivo ou não, ela gera uma situação totalmente atípica que, na verdade, a gente não vai estar avaliando é nada. A gente às vezes sabe que o menino é bom, que o menino é capaz, que o menino consegue várias coisas, e num momento de prova ele está lá desesperado, passando mal, ele tem toda uma questão negativa com a prova porque, na cabeça dele, ele tem que tirar uma boa nota, ele tem que se sair bem [...]

A figura 10 a seguir é uma prova aplicada no ano de 2018. Essa avaliação não está acompanhada de nota. A professora faz marcas para que o estudante observe os erros ou a falta de sentido de algumas sentenças. Uma diferença é que o instrumento não foi aplicado por todos os professores no mesmo momento. Nesse aspecto, a confiabilidade pode diminuir, mas a validade aumenta.

A autenticidade também aumenta, já que as questões são contextualizadas com a realidade dos estudantes. São perguntas em que o estudante não apenas repete repostas, mas fala de sua vida, o que se relaciona com suas práticas sociais reais.

A avaliação em questão tem espaço para a criatividade. Ao responder às perguntas e informações, o estudante pode expressar-se de diferentes maneiras, pois não há respostas fixas e iguais para todos. Em questão de praticidade, essa avaliação perde, pois, o professor precisará ler e corrigir prestando atenção em cada resposta, já que não é possível ter um gabarito padrão. Considero positivo e benéfico para a aprendizagem sacrificar a praticidade na avaliação em questão, mesmo porque não adianta ser prático e ineficiente para a aprendizagem.

Figura 11 - Prova de inglês



Fonte: Cedido pela professora Luísa

4.1.1.5 O feedback componente da avaliação formativa

Em sua entrevista, a professora Beatriz evidencia outro aspecto inerente ao uso formativo da prova que é a prática do *feedback*. Conforme o excerto 27, a professora Beatriz aponta que sempre faz a correção com os estudantes das provas e testes. Dessa forma, os estudantes recebem um *feedback* de suas produções que vai além da nota, porque a nota também é uma forma de *feedback*. Na entrevista, a professora detalha a forma de *feedback* das avaliações, destacando a presença de fomento à reflexão dos estudantes sobre seus próprios erros.

Como a língua espanhola é um idioma próximo do português, é comum que os estudantes recorram ao português ou misturem as línguas com o famoso “portunhol”. Devido a esse fenômeno, a professora chama a atenção para essa interferência na correção das provas. Em vez de somente fornecer a resposta, a professora incentiva os alunos a perceberem em que momento a interferência do português ocorre com mais frequência.

Na entrevista (excerto 27), a professora Beatriz reporta o passo a passo da explicação que ela dá aos estudantes sobre o instrumento utilizado. Ela explica o porquê das questões, como ela fez as escolhas. A professora destaca ainda na correção porque está corrigindo as questões e explica o motivo de mais atenção a alguns itens da prova. Outro ponto

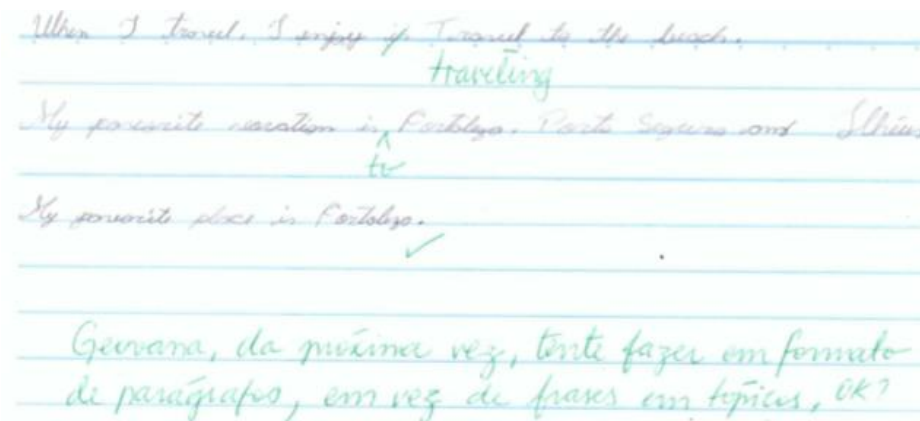
interessante é que a professora afirmar não classificar os estudantes. Isso reafirma que, em seu feedback, não há uso de notas e menções. Fica clara, portanto, a preocupação da professora em relação à clareza do uso da prova pelos estudantes. Assim, consciente ou inconscientemente, a professora, enquanto fornece *feedback* aos estudantes, promove também um letramento em avaliação na medida em que os estudantes entendem mais sobre o processo de avaliação (STIGGINS, 1991):

Excerto 27

[...]em seguida que eu aplico, pelo motivo que seja, eu corrijo com eles em sala de aula, eu já mostro ali que questões estava querendo que eles aprendessem, porque eu dei aquele tema específico, aquela questão específica e fazer questionamentos do tipo “onde está tendo uma interferência do português?”, por exemplo, ou “por que eu comentei essa questão? Vamos analisar o porquê”, então nunca é pra saber realmente, dar um ponto final, avaliando-o e decidindo que ele é um aluno médio, bom ou ruim, na verdade é pra ele. Eu tenho um reconhecimento, na verdade, de quais são os pontos em que ele está tendo dificuldade para que a partir disso eu possa intervir[...]

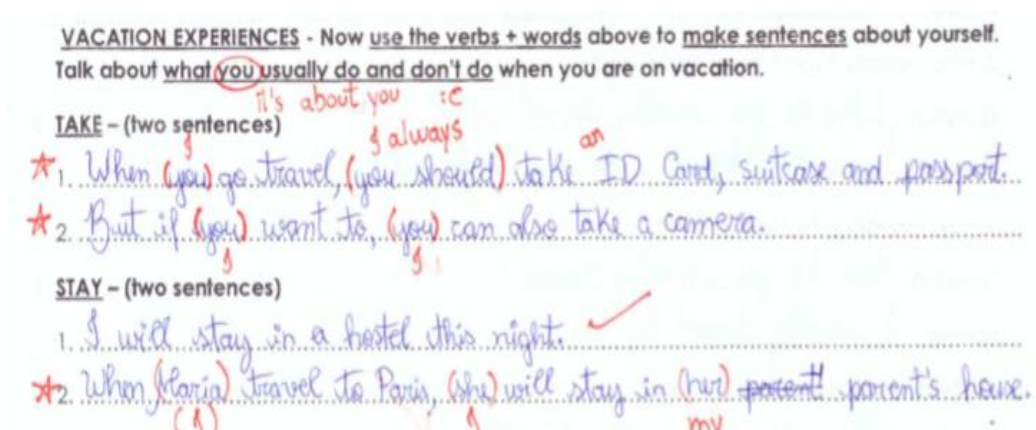
O *feedback* também está presente nas figuras 11 e 12, que são atividades de inglês, fornecidas pela professora participante da pilotagem da pesquisa:

Figura 12 - Redação corrigida com feedback escrito



Fonte: Cedido pela professora Luísa

Figura 13 - Prova corrigida sem uso de nota



Fonte: Cedido pela professora Luísa

Tanto na figura 11 como na figura 12, o feedback aparece de maneira escrita. É claro o valor e o esforço para que o aluno tenha atenção aos seus erros e interferências na língua inglesa. Na figura 11 o *feedback* é misto com correções em inglês e uma mensagem final na língua materna sobre a estruturação do texto.

Conforme se pode observar nas figuras, o uso de notas não faz parte do *feedback* e as amostras demonstram uma clara preocupação com a aprendizagem. Nas entrevistas, as professoras Rosa e Beatriz também relatam a presença constante do *feedback* em suas práticas. Conforme o excerto 28, a professora Rosa afirma que prefere o *feedback* oral e individual. A professora também relata uma experiência vivenciada por ela em que o feedback foi deixado para o fim do bimestre, porém segundo a avaliação da professora, não foi positivo. Essa atitude da professora revela uma reflexão da avaliação das ações e práticas. Trata-se de uma experimentação, ou seja, a professora realiza experimentações em sua prática, o que deixa claro que não se trata de uma prática fixa e repetitiva.

A professora destaca ainda um ponto alto da avaliação formativa quando, por meio do *feedback*, não só aponta os erros e problemas que devem ser sanados, mas também direciona para que os estudantes saibam como superar essas questões. Essa postura da professora tem claramente o foco na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia do estudante, uma vez que a professora recomenda ao estudante que caminhos percorrer para o sucesso de sua aprendizagem.

Excerto 28

Então, eu chamo individualmente, e eu tive duas experiências. Uma eu fui deixando mais para o final do bimestre, mas aí eu vi que não funcionou, e uma coisa que eu não consegui repetir esse semestre foi ficar com as mesmas

turmas para ficar um ano, porque você vai identificando algumas coisas, mas quando você vê o semestre está acabando e você não conseguiu dar o retorno da forma como você gostaria, mas normalmente eu chamo individualmente, mostro as dificuldades e já mostro como ele pode tentar superar essas dificuldades.

A professora Beatriz, no excerto 29, ao falar sobre o *feedback*, aponta que o faz sempre, logo após a realização dos trabalhos e tarefas dos alunos. Ela afirma também que o *feedback* é tanto escrito como oral, o que revela uma diversidade de retorno utilizado pela professora. A professora também exemplifica quando o *feedback* é realizado em grupo, o que difere da professora Rosa que afirma fazer *feedback* individual. A variedade nas formas de *feedback* leva a entender que por ser frequente o *feedback* necessita apresentar-se de diferentes maneiras. É claro também que todos os trabalhos acontecem de uma forma que eles sabem que estão sendo avaliados por cada processo.

Excerto 29

Eles sabem que eu vou estar vendo se eles vão estar pronunciando as palavras sem interferência do português, se eles vão estar trazendo alguma estrutura do português, também, para o espanhol, então o feedback normalmente eu dou sempre após a execução do trabalho deles, seja escrito, seja oral. Por exemplo, eu pego uma turma de iniciantes, a gente vai tentando aprender os sons do espanhol, em que momentos eles têm que executar um som diferente do português, aí a gente lê textos, a gente faz várias atividades e, no final eu abordo com eles, às vezes em grupo, às vezes uma situação em que eu encontre mais de um aluno em sala de aula eu abordo em grupo uma situação incomum.

Nas análises feitas nesta subseção, a avaliação formativa destaca-se por meio do uso de *feedback* (BLACK; WILIAM 1998). É notório que as práticas avaliativas da escola, ao darem um retorno ao estudante sobre sua aprendizagem, sem uso de notas e menções, substituem um *feedback* pouco eficaz para a aprendizagem (a nota) por um retorno com apontamentos, respeitando as diferenças individuais dos alunos. Essa transição da forma de *feedback* relaciona-se com a mudança de concepção de avaliação, as duas transformações são coerentes e complementares.

Além da ressignificação das provas e a transição da forma de *feedback*, outro instrumento avaliativo utilizado na escola que está relacionado com o período de avaliação sem o uso exclusivo de provas é a autoavaliação. Esse instrumento foi institucionalizado na escola no ano de 2014. A seguir analiso alguns desses instrumentos desde sua primeira versão utilizada pelos professores. Conforme o excerto 30 o instrumento de autoavaliação está previsto no PPP da escola:

Excerto 30

Pelo menos duas vezes no semestre usamos o instrumento da autoavaliação, forte pilar da avaliação formativa. Com esse instrumento, buscamos que o aluno entenda seu processo de aprendizagem e observe seu trajeto durante os meses em que o trabalho foi desenvolvido

O excerto 30 apresenta um diferencial em relação às práticas avaliativas tradicionais. A institucionalização de autoavaliação por uma escola não é uma ação rotineira. A escola reforça seu compromisso com a avaliação formativa e entende que a autoavaliação é importante para esse tipo de avaliação. É evidenciado que a escola estipula uma quantidade mínima de autoavaliações durante o semestre e destaca o objetivo de uso desse instrumento que é o acompanhamento e o fomento à autonomia.

A figura 14 (seguinte) é um fragmento da primeira autoavaliação utilizada pela escola. A autoavaliação em questão está desvinculada da nota, ou seja, não se trata de autonotação (LIMA, 2017). Conforme se pode observar, a autoavaliação concentra-se em aspectos atitudinais do estudante, que são relevantes para que este perceba seu papel no processo de aprendizagem, porém ao voltar-se apenas para esses aspectos, o instrumento de autoavaliação deixa de lado os conteúdos intelectuais.

A avaliação formativa está a serviço da aprendizagem. Neste sentido, a figura pode ser considerada um passo para que os alunos aprendam a se autoavaliar. No entanto, para auxiliar os estudantes no que se refere à consciência de suas aprendizagens, o instrumento não é o mais apropriado, ao passo que não traz nenhuma referência sobre aspectos aprendidos ou objetivos alcançados.

Outro ponto que se deve destacar no instrumento é o risco de possíveis rotulações que podem ser atribuídas aos estudantes, tendo em vista que a autoavaliação privilegia elementos comportamentais. Ao analisar comportamentos, é muito fácil o julgamento de valor e as inferências sobre a pessoa em detrimento da aprendizagem.

Figura 14 - Primeira autoavaliação

1. Sou pontual (não me atraso para o início da aula).			
2. Sou assíduo (não falto as aulas).			
3. Participo de maneira ativa nas atividades de sala			
4. Presto atenção quando a professora está explicando algo.			
5. Cumpro os prazos estabelecidos para a entrega e apresentação de atividades			

Fonte: Arquivos da escola.

Após a primeira versão, é notório nas outras autoavaliações um aperfeiçoamento do instrumento e da prática. Na figura 15, elementos próprios da aprendizagem de línguas são introduzidos. A autoavaliação mantém a ideia de não uso da nota e acrescenta os conteúdos intelectuais sobre a aprendizagem. A figura 15 proporciona ao estudante que ele faça uma autoavaliação do seu percurso durante o processo do semestre letivo.

A figura 16 é uma autoavaliação realizada após uma atividade de apresentação oral. Em formato de texto, o aluno expressa suas percepções sobre sua produção. O estudante se revela bastante sincero em reconhecer que poderia ter se esforçado mais, que também deu o máximo de seu conhecimento, porém o nervosismo o atrapalhou. Essa consciência sobre seu processo de aprendizagem é um dos objetivos da autoavaliação e um claro desenvolvimento de autonomia do estudante, na medida em que esse aluno percebe onde está e para onde caminhar.

Da forma como as autoavaliações que constam nas figuras 15 e 16 estão organizadas, com a junção de aspectos comportamentais relevantes para a aprendizagem e conteúdos intelectuais, os objetivos formativos desse instrumento são contemplados e tendem a, de fato, modificar a percepção de avaliação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 15 - Autoavaliação aplicada no ano de 2017

• Comunico-me em inglês durante as aulas na maior parte do tempo.			X
• Fiz perguntas e as respondi em Inglês sobre o tema nas atividades de conversação durante as aulas.	X	X	
• Falo palavras e frases em Inglês sobre o tema com a pronúncia e entonação adequadas.	X	X	
• Identifico e pronuncio o vocabulário sobre viagens e turismo em inglês.	X	X	
• Sei produzir frases escritas sobre viagens em inglês.	X	X	
• Consigo ouvir o áudio e fazer um ditado em inglês.	X	X	
• Usei o dicionário bilingue (Port. /Ingl. /Port.) para traduzir palavras-chaves e expressões.	X	X	
• Produzi um parágrafo em inglês, sobre minhas informações pessoais e viagem que geralmente faço.	X	X	
• Consigo analisar imagens relacionadas aos tipos de turismo em inglês.	X	X	
• Consigo perguntar sobre viagens em inglês.	X	X	
• Consigo responder sobre viagens em Inglês.	X	X	
• Sei relacionar atividades a certos tipos de turismo.	X	X	
• Consigo falar sobre minhas preferências a certos tipos de turismo.	X	X	
• Consigo justificar por quê gosto de certo tipo de turismo.	X	X	
• Consigo dizer o que faço e o que não faço nas férias.	X	X	
• Consigo usar o Gmail/e-mail e ferramentas do Google Drive - as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação	X	X	
• Consigui fazer meu 'slide' para a apresentação em público.	X	X	
• Produzi o texto da minha apresentação.	X	X	
• Consigui me preparar para a apresentação.	X	X	
• Apresentei minha parte da apresentação.	X	X	
• Consigui entender e responder às perguntas ao final da minha apresentação.	X	X	

Fonte: Coordenação de inglês

Figura 16 - Autoavaliação em formato de texto ano de 2017

..... A montagem da apresentação foi fácil. Eu não sou
 quem palavras que eu não sabia o significado ou eram
 muito difíceis. Eu estudei a pronúncia de todas as
 palavras, mas eu acho que fiquei muito preso no
 papel para ajudar a gente. Apesar de não ter sido,
 sinto que teria me preparado muito mais se não
 tivesse um papel para me ajudar. Tentei dar o
 melhor do meu inglês, mas o nervosismo atrapalhou
 um pouco.
 Acho que apesar de tudo, eu me saí bem. Oribio
 que poderia ter me dedicado mais.

Fonte: Cedido pela professora Luísa

O excerto do PPP 31 destaca o processo de compreensão do uso da autoavaliação pelos estudantes. O documento deixa claro que se trata de um processo de conscientização, o que é na verdade um processo de letramento em avaliação por parte dos alunos em que um conhecimento do letramento em avaliação é mobilizado. Dessa forma, os alunos passam a entender o que é autoavaliação e qual o objetivo de seu uso.

Excerto 31

No entanto, com um trabalho contínuo de conscientização, reflexão e acompanhamento, os estudantes puderam constatar que a autoavaliação é um instrumento eficiente para que eles possam aprender a identificar e corrigir seus erros.

A professora Rosa (excerto 31), em sua entrevista, deixa claro seu entendimento sobre a autoavaliação e ainda reporta os procedimentos utilizados por ela para que os estudantes consigam realizar uma autoavaliação com qualidade. No discurso da professora, as evidências sinalizam que os estudantes muitas vezes não se recordam dos conteúdos trabalhados em sala ou não conseguem decodificar as frases e expressões utilizadas na autoavaliação.

Para resolver essa questão, a professora dialoga com os estudantes, tentando deixar o mais compreensível os elementos linguísticos trabalhados para que os alunos reconheçam e, com segurança, marquem se, na opinião deles, eles aprenderam ou não. A professora se mostra muito consciente sobre o uso da autoavaliação e destaca que ela não interfere nas anotações e apontamentos dos alunos. A professora afirma que esse momento da autoavaliação pertence aos estudantes:

Excerto 32

[...]na autoavaliação eu não faço nenhuma intervenção com o que ele acha dele, porque ele tem que se avaliar. Depois que ele se avalia, que ele diz “ai, isso aqui eu não lembro”, aí eu digo “ah, esse aqui é aquele momento que a gente fez...” aí ele diz “ah, mais ou menos, né, professora? Parcialmente.” Mas assim, falar, influenciar na hora de ele se avaliar, não. Aí eu pego praticamente duas aulas só para a autoavaliação. Mas eu já queria rever isso porque eu acho que essa autoavaliação tem que ser mais constante [...]

No excerto 32, além de revelar o conhecimento e uso da autoavaliação, a professora menciona o tempo dedicado à autoavaliação e aponta para o fato de que o instrumento é utilizado de maneira pontual. A professora apresenta uma reflexão sobre sua prática no que tange o uso da autoavaliação. Ela afirma que deve ser uma prática constante não somente em momento pontuais e ao final do semestre.

A reflexão da professora é pertinente e coerente com a avaliação formativa. Se a avaliação para as aprendizagens é processual (HOFFMANN, 2017), então a indagação da professora faz sentido. Os instrumentos avaliativos, como é o caso da autoavaliação, não podem ser deixados para o final do processo, devem ocorrer ao longo, durante.

O letramento em avaliação está presente no discurso (o excerto 32), momento em que a professora demonstra ter conhecimento sobre avaliação, autoavaliação, avaliar no processo e após o processo. Além disso, a professora reflete sua prática avaliativa e chega à conclusão de que precisa rever suas escolhas em relação ao momento de uso da autoavaliação. Essa postura da professora demonstra uma formação e uma profissionalização para a avaliação.

4.1.1.6 O impacto na concepção de linguagem e no planejamento

De acordo com as análises realizadas no tópico anterior, o uso de autoavaliações representou uma grande alteração nas práticas avaliativas da escola, impulsionada pela formação. A autoavaliação foi também um dos impactos ou efeitos do não uso exclusivo de provas na avaliação. Porém mudar o instrumento avaliativo nem sempre implica mudar o construto avaliado. Neste momento analiso o construto avaliado no período “ontem”, ou seja, nas provas, pois essas predominavam neste período, e o construto avaliado no período “hoje”, em que agrupo algumas autoavaliações:

Figura 17 - Prova de espanhol

6. En “**aunque**¹ los formatos adictivos **hayan ido**² cambiando”. Señala la opción que reemplaza el término 1, con mismo sentido, y clasifica correctamente el tiempo verbal del término 2:

a) Pese a - Pretérito Perfecto de Subjuntivo.
 b) Dado que - Pretérito Perfecto de indicativo.
 c) Antes que - Pretérito Pluscuamperfecto de Subjuntivo.
 d) En cuanto a - Presente de Subjuntivo.
 e) Así que - Condicional compuesto.

9. Relaciona las dos columnas:

a) Temporal	() Por decir la verdad, fue eximido de la culpa.
b) Condicional	() Vine a tu casa a traerte un regalo.
c) Final	() Al ver su hijo lloró muchísimo.
d) Concesiva	() Con estudiar mucho, no serás aprobado.
e) Causal	() De estudiar mucho, serás aprobado.

Fonte: Coordenação de espanhol

Figura 18 - Prova de inglês

GRAMMAR

A - Ask questions to the following answers considering the underlined words. (1, 2, 3, 4 = 1 each = 4 + 2 = 6)

1.?

Romeo loved Juliet

2.?

I don't like eating Japanese food

3.?

Fonte: Coordenação de inglês

Figura 19 - Item da prova de inglês

VOCABULARY**Complete the words in the sentences. (1 each = 8)**

1. Sally doesn't like sharing her friends. She is very **p**_____.
2. Josh is really **s**_____. He never changes his opinion, even when he is wrong.
3. Liz is very **i**_____. She often acts without thinking.
4. Some people say I'm **r**_____ because I don't like showing my feelings.
5. Harry wants a good job and lots of money. He is very **a**_____.
6. Ben is a **c**_____ person. He is always in a good mood.
7. I like people who are **o**_____ - _____. They are always prepared to accept new ideas.
8. Tim's **i**_____. He often says things that he doesn't mean.

Fonte: Coordenação de inglês

As figuras 17, 18 e 19 são fragmentos de provas dos cursos de inglês e de espanhol do período “ontem”. Os itens representados nas figuras 17 e 18 são itens de respostas fechadas (MAROCHI, 2018) o que condiciona a uma única resposta. Os itens das figuras 6 e 9 extraídos da prova de espanhol são itens de múltipla e de correlação respectivamente em que apenas uma alternativa é correta. Já a figura 19 é um item de completar em que a prova marca a letra inicial da palavra a ser completada, o que também condiciona a uma única resposta. Além da parte da questão técnica da avaliação utilizada nas provas, os instrumentos apresentam evidências do construto avaliado, da concepção de linguagem avaliada, já que se trata de uma avaliação de línguas.

Na figura 17, os itens 6 e 9 avaliam conhecimentos sobre a língua. A frase explorada, embora se refira ao sentido, poderia explorar qual ideia a conjunção expressa. O segundo elemento cobrado é uma memorização de tempos verbais. De acordo com essas evidências, podemos afirmar que a língua avaliada se restringe à estrutura e à gramática. Os itens em questão valorizam pouco o sentido e os significados.

O item 9 da prova de espanhol (Figura 17) também exige um conhecimento metalinguístico. Há a visão de que saber língua é saber classificar sintaticamente ou morfologicamente as palavras e sentenças. O construto avaliado é o de “língua é sinônimo de domínio gramatical”. Essa concepção de linguagem presente na prova se contrapõe à visão de língua como uso, expressão e sentido.

Com a mesma concepção e construto avaliado, as figuras 18 e 19 são itens extraídos da prova de inglês avaliam a língua de forma fragmentada. A prova divide vocabulário e gramática por meio de frases isoladas. Dessa forma, é clara a ideia de que o destaque da avaliação está em que o estudante saiba a forma e a posição verbal de frases interrogativas. A

figura 19 avalia se o estudante é capaz de completar as frases com o vocabulário determinado, portanto, a concepção de linguagem que acompanha o instrumento avaliativo distancia-se do uso da língua, pois nessa direção, a prova teria que avaliar o quanto o estudante compreende o vocabulário e a gramática inseridos em contextos significativos, com o foco no que se quer expressar, e não apenas no encaixe em frases de vocabulário e estrutura pré-estabelecidos.

A professoras Rosa relata o que era avaliado nas provas do período “ontem” vivenciado pela escola. A professora Rosa (excerto 33) reporta detalhes da prova oral e da avaliação de aspectos estritamente gramaticais e descontextualizados. A professora afirma que, nas entrevistas orais, os estudantes tinham que conjugar verbos e deveriam saber toda a conjugação do verbo, nas diferentes pessoas, singular e plural. Nesta avaliação fica claro que saber língua é dominar gramática, mesmo na oralidade:

Excerto 33

E a prova oral, então, era a mais cruel de todas, porque a pessoa já ficava nervosa porque era uma prova oral, acontecia muito de a gente pedir que a pessoa conjugasse um verbo solto, não era nem dentro de um contexto, se não fossem todas as pessoas já estaria errado, não valia três, quatro pessoas. As seis pessoas tinham de estar corretas.

A autoavaliação é uma notória mudança introduzida nos processos avaliativos. Conforme analisado anteriormente, as autoavaliações sofreram alterações, começaram com o privilégio das questões comportamentais e depois foi acrescida a avaliação dos conteúdos propriamente dito. Ao introduzir os conteúdos, observa-se o apelo gramatical, o que revela a manutenção do construto avaliado:

Figura 20 - Autoavaliação ano de 2015

Formulário de Autoavaliação			
Já sou capaz de:	Sim	Parcialmente	Ainda não
Compreender oralmente verbos no presente.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Reconhecer as formas do "passé composé".	<input checked="" type="checkbox"/>		
Compreender as formas do "passé composé" em textos escritos.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Compreender as formas do "passé composé" em textos orais.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Usar as formas do "passé composé" para, por exemplo, escrever sobre minha rotina.		<input checked="" type="checkbox"/>	
Reconhecer as formas do futuro simples.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Compreender as formas do futuro simples em textos escritos.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Compreender as formas do futuro simples em textos orais.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Usar as formas do futuro simples para, por exemplo, escrever sobre minha rotina.	<input checked="" type="checkbox"/>		
Usar as formas do futuro simples para, por exemplo, falar sobre minha rotina.	<input checked="" type="checkbox"/>		

Fonte: Arquivos da escola.

Figura 21 - Autoavaliação ano de 2015

Já sou capaz de:	Sim	Parcialmente	Ainda não
reconhecer e empregar verbos no futuro simples ?			
fazer planos para o futuro ?			

Fonte: Arquivos da escola.

As figuras 20 e 21 mostram uma preocupação com o conhecimento de itens linguísticos de forma explícita. Não se trata apenas de saber usar os tempos verbais e as estruturas, mas de dominar a nomenclatura. Nos fragmentos das figuras 20 e 21, o estudante além de precisar ter a noção de temporalidade e reconhecer ações passadas, atuais e vindouras, precisa identificar gramaticalmente o que é o futuro, o passado e o presente.

A manutenção do construto avaliado está relacionada com o ensino conteudista de gramática. Nessa perspectiva, uma mudança significativa na avaliação precisa vir acompanhada de uma mudança na pedagogia, no ensino (PERRENOUD, 1999). Modificar apenas os instrumentos avaliativos pode incorrer no que aconteceu na escola, mudou-se o instrumento e se manteve a mesma ideia e concepção de linguagem.

A lógica conteudista combina com a avaliação somativa pela premissa de acúmulo de conteúdo ao final de um processo. Já a avaliação formativa, pelo seu caráter processual, requer outra lógica de ensino que privilegie a construção do conhecimento ao longo do processo. O entendimento dessas duas lógicas parece ter feito parte do processo de formação vivido na escola. Tanto que se pode observar uma alteração significativa em relação aos elementos da autoavaliação.

As figuras 22 e 23, demonstram a mudança de avaliação gramatical presente nas provas e transferida para as autoavaliações analisadas. Uma nova concepção de linguagem aparece em que o uso da língua é evidenciado. Os critérios de avaliação não mais estão alicerçados em bases gramaticais. Nos elementos avaliados nas figuras 22 e 23, observa-se que a avaliação está estruturada em torno de um tema e, a partir dele, são extraídos aspectos que têm como objetivo avaliar a expressão e produção na língua-alvo.

Podemos analisar o item presente na figura 20, em que é avaliado ou exigido do estudante o conhecimento sobre tempo verbal “futuro”. O item trata de saber conjugar verbos neste tempo. Diferentemente, a figura 22 trata de expressar planos futuros. Existe uma diferença grande, pois saber o futuro não quer dizer necessariamente expressar desejos e ações para o futuro. Uma abordagem direciona para o tempo verbal, a outra volta-se para a expressão de futuro que pode passar por diversas estruturas, e não apenas um tempo verbal.

A figura 22 revela a preocupação com o uso da língua em contextos não artificiais, como frases soltas distante da realidade e necessidade de expressão dos estudantes. Os itens privilegiam o uso do idioma para comunicar-se em sala de aula. A palavra “comunicação” aparece em destaque, o que não havia nas autoavaliações, anteriores, que privilegiavam o conteúdo gramatical da língua. Dois elementos também chamam a atenção na figura 23, que são aspectos que se voltam para a autonomia do aprendiz. Faz parte do construto avaliado a iniciativa do estudante para uso do dicionários e prática da língua fora do ambiente escolar.

Dessa forma, saber a língua é usá-la em contextos autênticos, é expressar-se dentro da temática trabalhada e é também ter um grau de autonomia para buscar recursos para sanar dúvidas e empregar a língua sem tanta dependência do professor, inclusive em situações extraclasse. O fomento a autonomia é oposto à prática conteudista aparada em uma visão de língua fragmentada, gramatical e com foco no professor, que desempenha um papel de modelo.

Figura 22 - Autoavaliação ano de 2017

Formulário de Autoavaliação – 2º Bimestre- 2º- 2017 TEMA: TURISMO NÍVEL:

JÁ SOU CAPAZ DE UTILIZAR A LÍNGUA ESPANHOLA PARA:	Sim	Parcialmente	Ainda não
1. Redigir um postal.			
2. Compreender um relato bibliográfico e resumi-lo.			
3. Descrever paisagens, pontos turísticos e aspectos culturais dos países.			
4. Expressar desejos, sonhos e planos futuros de uma viagem.			
5. Pedir e dar conselhos sobre uma viagem.			
6. Fazer um diário de viagem			

Fonte: Coordenação de espanhol

Figura 23 - Autoavaliação ano de 2017

<u>JÁ SOU CAPAZ DE:</u>	Sim	Parcialmente	Ainda não
1. Compreender o que o professor fala em sala ao explicar algo ou dar instruções na língua alvo (espanhol).			
2. Utilizar sempre espanhol para me comunicar com o professor.			
3. Utilizar sempre espanhol para me comunicar com os meus colegas de sala.			
4. Utilizar o espanhol em experiências extraclasses com segurança.			
5. Utilizar o dicionário bilingue para tirar minhas dúvidas durante as aulas e fora da classe			

Fonte: Coordenação de espanhol

O PPP da escola deixa claro, no excerto 34, o papel da gramática na avaliação e, ao declarar essa posição, a escola reafirma sua concepção de linguagem e corrobora a mudança evidenciada nas análises dos instrumentos nas seções anteriores. A escola se refere à expressão oral e escrita e não se refere à avaliação de quatro habilidades, que é uma referência ligada à fragmentação da língua, o que novamente marca a nova concepção de linguagem adotada pela escola.

Excerto 34

A gramática da língua é importante e necessária, porém na avaliação ela deve ser encarada como um dos critérios, e não o único no que tange a expressão oral e escrita do estudante.

4.1.1.7 E como fica o planejamento?

Como ensino e avaliação são se separam (HADJI, 2001), a modificação do construto avaliado está diretamente ligada à concepção de linguagem e ao ensino. Como uma cadeia, o ensino não está só e, por sua vez, liga-se ao planejamento. Dessa maneira, analiso, os registros de planejamento utilizados pela escola a fim de identificar as marcas que relacionam o planejamento e a avaliação e suas respectivas transições.

Figura 24 - Planejamento semestral – curso de espanhol

CIL - CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE SOBRADINHO
COORDINACIÓN DE ESPAÑOL

Unidades por Nivel		
NIVEL	LIBRO	UNIDADES
J1		
J2		
1A	Gramática Uso Elemental	
2A	Gramática Uso Elemental	
3A	Español en Marcha 1 (verbos regulares, ser, estar, tener pretérito Indefinido)	8,9,10, 1 (En marcha 2)
B4	Español en Marcha 2	2,3,4 Todos los irregulares del Pretérito Indefinido
B5	Español en Marcha 2	6,7,8 CD y CI

Fonte: Coordenação de espanhol

A figura 24 demonstra um planejamento baseado no livro didático. Para cada nível são determinadas unidades do livro adotado. Nesse formato, todas as turmas do mesmo nível deverão cumprir as mesmas unidades para progressão dos conteúdos. Nessa prática, o livro didático substitui o currículo e determina a avaliação. Trata-se de uma prática que privilegia o conteúdo, ao passo que não há nenhuma referência às diferenças e especificidades das turmas. De acordo com o que se pode observar na tabela de planejamento (Figura 24), parece que todos os alunos precisam alcançar os mesmos objetivos e as mesmas aprendizagens no mesmo tempo.

Em relação aos conteúdos, os livros didáticos para ensino de línguas geralmente, além de gramática, apresentam também aspectos culturais, curiosidades, aspectos fonológicos, vocabular, entre outros relacionados à língua, porém conforme sinalizado nas análises das provas nas seções anteriores, há uma predominância da exigência do domínio de gramática e vocabulário. Inclusive, além dos conteúdos gramaticais previstos no livro, o planejamento aponta para o acréscimo de outros itens linguísticos como “todos os verbos irregulares”. Esse item acrescentado revela uma preocupação excessiva com a gramática da língua e também um equívoco, uma vez que seria impossível trabalhar “todos” os verbos irregulares de qualquer tempo verbal em uma língua no curto período de um bimestre ou semestre.

O planejamento (Figura 24), conforme se pode observar, não é flexível, não há nenhuma marca ou observação que referencie que as unidades e conteúdos podem ter um grau de flexibilidade, o que aponta para uma rigidez. Ele é o único documento coletado na escola como norteador da organização e planejamento do curso no ano de 2013.

Todo planejamento no ensino de línguas possui subjacente uma concepção de linguagem, seja ela implícita ou explícita. O documento em questão somado às provas aplicadas analisadas expressa uma concepção de linguagem em que língua é vista como domínio das estruturas linguísticas.

Ao transitar de uma concepção e prática de avaliação como sinônimo de provas para uma concepção de avaliação formativa, a escola demonstra perceber que o planejamento fixo que privilegia o conteúdo gramatical da língua não é coerente com as práticas formativas de avaliação. Se uma das premissas da avaliação formativa é a individualidade e acompanhamento das diferentes aprendizagens dos estudantes, então, o planejamento que privilegia a padronização e a homogeneização vai sendo afastado. No excerto 35, fica clara a diferença em relação à concepção de linguagem:

Excerto 35

Não trabalhamos a língua de maneira isolada e com foco exclusivo na estrutura gramatical. Concebemos que a estrutura, o vocabulário, as expressões e a fonética estão inseridos em contextos sociais, culturais e geográficos dos povos e nações que delas se utilizam para a expressão da linguagem.

O PPP da escola é do ano de 2017 (excerto 35) e faz parte do período classificado como “hoje” – período atual vivenciado pela escola. A escola revela que concebe a língua além dos elementos estruturais, uma nova visão em que se considera o contexto social e cultural, o que difere das provas, do planejamento e das primeiras autoavaliações utilizadas pela escola.

A mudança de perspectiva em relação à língua é observada na maior flexibilidade, e uma não previsibilidade de todos os conteúdos a serem trabalhados. No excerto 36, além desses aspectos também é abordada pela escola a ideia de perfis linguísticos, que são objetivos de aprendizagem previstos para cada ciclo. Neste momento, a escola possui uma outra organização escolar, então os documentos não tratam mais de “nível”, e sim de “ciclo”.

Os objetivos previstos nos ciclos se relacionam com a avaliação formativa, uma vez que permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes para alcance dos objetivos, uma prática com foco no processo de aprendizagem. Outro ponto de destaque que consta no excerto 36 é a valorização dos diferentes tempos de aprendizagem, o que justifica a não fixação de conteúdos por semestre. Se todos aprendem de formas e em momentos distintos, a avaliação que se volta para a aprendizagem é mais eficaz quando não se pretende que todos aprendam o mesmo conteúdo pré-estabelecido para um determinado tempo.

Excerto 36

Dentro dos ciclos são esperados perfis linguísticos para o estudante e ao término do ciclo do currículo no qual está inserido. Cada ciclo está composto por semestres. Dentro do semestre não é possível prever todo conteúdo linguístico a ser trabalhado, por isso, falamos de um perfil de falante para o ciclo. Essa organização difere das anteriores adotadas em nossa escola quando os conteúdos (unidades do livro didático) eram selecionados para cada semestre de maneira inflexível.

No excerto 36, a escola reconhece que houve uma mudança em relação ao planejamento baseado em unidades do livro didático e inflexível, ou seja, uma prática que privilegia o conteúdo em detrimento da aprendizagem. Essa tensão entre conteúdo e aprendizagem está ligada à avaliação. Uma prática de planejamento e ensino pode ser avaliada de forma somativa, já uma prática com um olhar voltado para a aprendizagem requer uma avaliação que não pode ser feita apenas ao final do processo.

No excerto 37 a professora Beatriz destaca as diferentes lógicas em que a prática pedagógica se volta ora para a aprendizagem, ora para o conteúdo. A professora reconhece esta diferença e faz uma crítica ao excesso de conteúdo. Para a professora fica claro que é necessário qualidade e não quantidade em relação os objetos de estudo. A professora também expressa sua observância à aprendizagem dos estudantes, com respeito aos diferentes ritmos. Fica evidente na entrevista da professora Beatriz que há um pensamento em que a organização do trabalho pedagógico desempenhado por ela não se pauta na lógica de planejamento e avaliação conteudistas.

Excerto 37

Às vezes a gente quer cumprir com cinco capítulos, pergunta no semestre seguinte se os alunos vão se lembrar dos conteúdos dos cinco capítulos. Então às vezes o processo de aprendizagem de cada um tem um ritmo, e a gente não pode negligenciar se ele aprendeu ou não porque a gente tem que cumprir um capítulo, tem que cumprir um conteúdo programático, e deixar de se preocupar se ele aprendeu ou não. A gente tem que olhar se ele aprendeu e logo em seguida ter estratégias para lidar com essa situação para fazer com que ele aprenda.

No excerto 37, a professora Beatriz além de destacar mais de uma vez seu objetivo de trabalhar a serviço da aprendizagem, uma questão ética chama a atenção. A professora se refere ao seguimento de um planejamento sem que os estudantes tenham aprendido. Ela ressalta que não se pode negligenciar, ou seja, para ela o professor não deve continuar com o conteúdo percebendo que os alunos não aprenderam. Ao fazer essa crítica, a professora Beatriz deixa explícito qual o papel do professor que deixa de ser um seguir de planejamentos rígidos, para um profissional que não perde de foco a aprendizagem dos estudantes e se preciso flexibilizar

conteúdos, retorna ao que não ficou bem consolidado e busca estratégias para que todos aprendam e se desenvolvam.

Da mesma forma que a professora Beatriz afirma em sua entrevista, a escola reafirma no excerto 38 extraído do PPP que planejamento deve estar de acordo com as necessidades da turma, diferentemente do planejamento utilizado no ano de 2013 (Figura 23), em que a realidade da turma não era considerada, pois todas as turmas eram submetidas aos mesmos conteúdos e às mesmas avaliações. O excerto 38 trata da função formativa da avaliação com a relação ao diagnóstico e à intervenção. Também é clara a ideia de conhecimento da turma pelo professor, o que reforça uma prática em que o professor não é um seguidor de planejamento e conteúdo e que despreza a realidade de suas turmas.

Há ainda a preocupação da escola em esclarecer a forma de avaliação na qual as provas de cunho estritamente gramatical não são o ponto principal da avaliação. O excerto 38 trata de uma concepção mais ampla de avaliação em que o professor tem mais informações sobre seus alunos e percebemos as dificuldades e demandas para tomar decisões e agir em prol da aprendizagem.

Excerto 38

O primeiro passo foi optar e institucionalizar o uso da avaliação diagnóstica inicial da turma como ponto de partida para o planejamento semestral do professor e as possíveis intervenções pedagógicas. Vale ressaltar que essa avaliação não se trata de uma prova para aferir o conhecimento gramatical dos estudantes. Ela é mais ampla tem como objetivo que os professores conheçam seus estudantes, a realidade da turma, os interesses e necessidades e a produção dos estudantes na língua estudada.

Iniciei a discussão sobre os dados analisando os registros avaliativos feitos na escola no ano de 2012. Os registros à época eram diários de classe que resumiam notas de provas realizadas durante o bimestre/ semestre, além do resultado final que identificava os estudantes aprovados e reprovados. Com a intenção de evidenciar a modificação de registros entre os modelos utilizados na escola no passado e os atuais, finalizo a análise também com os registros, com a investigação dos instrumentos de avaliação individual que passaram a compor a realidade da escola.

4.1.1.8 Outros registros mais qualitativos e formativos

A partir do ano de 2016, os registros se modificaram. Passa a fazer parte da realidade da escola um novo documento de registro avaliativo: o Relatório de Avaliação Individual (RAV). Esse relatório tem como objetivo o registro de informações relevantes à

aprendizagem do estudante. É uma tentativa de concretização da avaliação formativa com foco na aprendizagem. Esse documento está previsto nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF (2014) e chegou à escola juntamente com a organização escolar em ciclos para as aprendizagens. Assim como em outras escolas da rede pública do DF, para o trabalho com ciclos, a utilização de relatório tem sido a forma de avaliação adotada para a realização da avaliação formativa como complementação dos registros numéricos.

Nesta categoria analiso esses instrumentos avaliativos de registro, além de fichas:

Figura 25 - Relatório individual de avaliação 1

Aspectos formativos relevantes e encaminhamentos:

A estudante participou pouco dos projetos e atividades desenvolvidos dentro e fora de sala de aula (tarefas orais em pares e em grupo e tarefas de casa). Igualmente, fez pouco uso da língua alvo em sala, o que dificulta o aprimoramento de sua expressão oral, apresentando, também, dificuldade para compreender os comandos e explicações do professor.

Foi convocada para assistir às aulas de reposição de carga horária e conteúdo (recuperação processual), mas não compareceu. Esse fato trouxe prejuízos para o seu bom desempenho oral, escrito e auditivo, pois não foi possível fazer um acompanhamento sistemático mais de perto que atendesse às suas necessidades.

A estudante apresenta dificuldade de aprendizagem quanto à pronúncia (expressão oral) e expressão escrita. Necessita um pouco mais de atenção e acompanhamento do (a) professor (a).

Fonte: Arquivo da escola.

Figura 26 - Relatório individual de avaliação 2

Aspectos formativos relevantes e encaminhamentos:

O estudante participou ativamente dos projetos e atividades desenvolvidos dentro de sala de aula (tarefas orais em pares e em grupo), fez as tarefas escritas propostas para casa, procurou fazer uso da língua alvo em sala, e além disso, auxiliou os demais colegas nas atividades orais propostas, seja em pares ou em grupo. Participativo e colaborador nas tarefas desenvolvidas durante todo o semestre, o estudante apresentou muito interesse e autonomia em seus estudos, o que muito favoreceu o seu desenvolvimento na língua alvo.

Além disso, o estudante compareceu em seis encontros, nas terças e quintas, no horário anterior ao da sua turma de origem, a fim de ter aula de reposição de carga horária/contéudo (recuperação processual), promovendo sua integração com outra turma de ciclo diverso (Ciclo II 2B).

Recomendo a continuidade de tarefas em que o aluno possa melhorar suas habilidades de leitura e compreensão auditiva.

Fonte: Arquivo da escola.

Diferentemente dos primeiros registros utilizados pela escola e analisados anteriormente, os relatórios representam uma avaliação mais humana que se volta para o estudante, analisando-o como ser humano único e complexo que apresenta características

próprias no que tange sua aprendizagem. Os registros do período “ontem” eram apenas numéricos, e o número não é capaz de dar informações detalhadas sobre processos, atitudes e humanidades

Na figura 25, é relatada a atitude do estudante como aprendiz de língua. A professora relata que ele não fez uso da língua, ou seja, não se esforçou para empregar a língua estudada durante as aulas. A escrita dessa frase evidencia que a postura em que o estudante se esforça para utilizar a língua frequentemente em sala é avaliada e registrada. Também figura no registro a dificuldade de compreensão, por parte do estudante, um aspecto específico do desempenho linguístico. Essa explicitação da dificuldade do estudante contribui para a avaliação formativa, uma vez que identificar a dificuldade é um passo importante para saná-la e constitui o processo de melhoria da aprendizagem.

Os registros das figuras 25 e 26 apontam não somente questões específicas da avaliação de língua estrangeira, como pronúncia. A compreensão auditiva, mas também outros aspectos que interferem no processo de aquisição/ aprendizagem da língua e podem potencializá-lo, como a autonomia, que é citada na figura 26.

Os instrumentos registram ainda aspectos referentes à frequência do estudante e também as ações que foram tomadas pelo docente diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo do processo. O texto parece ser um resumo da observação e dos registros do professor ao longo das atividades e ações pedagógicas, é portanto, um registro qualitativo que pode potencializar a avaliação formativa se os dados registrados forem utilizados com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nos relatórios (Figuras 25 e 26) se observa que o texto da professora é respeitoso, não há marcas que possam rotular, desqualificar ou desencorajar o estudante. O instrumento de avaliação individual é de fato uma avaliação formativa, porém é necessário destacar que em relação à praticidade há uma desvantagem, pois pode gerar uma produção repetitiva de relatórios quando o professor possui muitos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa relatada nesta dissertação, busquei compreender melhor como ocorre a transição de um modelo de avaliação em uma escola e quais são os impactos dessa mudança para os docentes no tocante às suas concepções e práticas pedagógicas. Iniciei pelo reconhecimento e relevância da experiência vivenciada pela escola para a formação do professor de línguas no que se refere à avaliação. Dessa forma, voltei-me para o processo instaurado na unidade escolar.

Esse processo, para fins didáticos, foi dividido em dois momentos classificados por mim como “ontem” e “hoje”. A ideia da divisão foi esclarecer que a escola passou por uma grande mudança e para evidenciar as transformações, recorri ao contraste entre os dois períodos, com o objetivo de que o processo de formação para a avaliação que provocou alterações nas ações pedagógicas dos professores possa contribuir para estudos e reflexões em outras escolas, considerando que os estudos sobre avaliação de línguas no contexto escolar ainda estão distante da representatividade desejável.

É claro que nenhum processo de mudança e formação ocorre rapidamente. A formação docente é contínua, portanto, este estudo não tem a pretensão de esgotar o tema, mas fomentar estudos relevantes para a avaliação de línguas que vise à aprendizagem. A concretização dessa avaliação essencialmente voltada para o processo de aprendizagem exige uma ruptura das práticas tradicionais de avaliação. O que representa um diferencial, uma vez que as práticas tradicionais de avaliação vigoram com bastante força em grande parte das escolas.

Neste trabalho, os conceitos sobre avaliação e avaliação formativa foram explorados juntamente com outros conceitos e teorias relacionados a eles, como os princípios da avaliação, que compõem um campo técnico relevante e de destaque, mas que devem caminhar em sintonia com a aprendizagem, e não se sobrepor a ponto de que a atenção se volte para o técnico e deixe de lado a aprendizagem. Outro ponto de destaque é o fato de que a avaliação tem impactos sociais e estes precisam ser observados pelos docentes, pois a negligência desses impactos leva a consequências nefastas como a exclusão do aluno.

A constatação de que, para ser ter uma real prática de avaliação formativa, a unidade escolar deve passar por transformação traz à tona uma das perguntas de pesquisa: quais mudanças entre os docentes foram ocasionadas pelas reflexões e discussões sobre avaliação? As mudanças são significativas e de naturezas diversas. Inicio pela mais complexa, que é a questão humana. Não há dúvidas de que a escola onde realizei a pesquisa e os professores dela

demonstram uma atitude empática em relação aos estudantes, revelam-se preocupados com a ansiedade e os sentimentos dos alunos e sobretudo com as aprendizagens deles.

De fato, a escola adotou uma postura incluyente, rompendo com práticas excludentes. Podemos dizer que há na unidade escolar a presença de “um ato amoroso” (LUCKESI, 2006) na avaliação, porque excluir, punir, ameaçar e rotular não combinam com ações amorosas. Nesta pesquisa, esses verbos e ações que empurram o estudante para fora do processo de aprendizagem, não mais fazem parte das práticas de avaliação da escola.

Um outro olhar mais humano e compreensível passou a fazer parte do contexto escolar. Talvez essa seja a mudança mais impactante no contexto pesquisado, uma vez que, a partir desse novo olhar, os professores começam a valorizar cada ser humano que se apresenta diante deles, com toda sua complexidade, e, por esse motivo, o docente entende que os registros numéricos não conseguem retratar as capacidades e dificuldades dos estudantes e dessa forma uma mudança nos registros se faz necessária.

Ainda reflexo desse novo olhar para o estudante, a prova é questionada com o seu uso tradicional. Os docentes percebem o autoritarismo que ela pode manifestar e a falta de individualidade, uma vez que as provas são as mesmas para todos os alunos. Ao ressignificar a prova, os professores expressam sua vontade de realização de avaliações que de fato valorizem a aprendizagem. Essa ressignificação do principal instrumento avaliativo que a escola adotava, além de relacionar-se com a pergunta de pesquisa que indaga sobre a mudanças ocorridas na escola, também traz uma resposta para a outra pergunta de pesquisa em que se busca saber as marcas ou características da avaliação formativa.

A presença da avaliação formativa também está na prova com uso formativo, acompanhada de *feedback*, com a identificação do estudante, suas particularidades, além da percepção de suas potencialidades e suas fragilidades é uma clara presença da avaliação formativa. A experiência sem provas, que precedeu à ressignificação desse instrumento, abriu muitos caminhos, inclusive para que os professores repensassem sua compreensão sobre o que é língua, quando a prova gramatical direcionava para uma concepção de língua ligada à gramática apenas.

Vivenciar um período sem provas proporcionou um olhar além da avaliação, pois se uma prova pode ter efeitos retroativos nas práticas pedagógicas, da mesma forma a ausência da prova também pode ter efeitos. No caso da escola pesquisa, o impacto está relacionado à exigência que as provas primavam do conhecimento sobre a língua. Ao não ter esta prova de acuidade gramatical e estrutural linguística, os professores experimentaram, outro olhar para o planejamento e ensino da língua em que uma visão de língua como expressão, e espontaneidade

e produção passou a vigorar. Ocorre uma adequação em que não só a avaliação muda, mas também o ensino. (PERRENOUD, 1999).

A avaliação formativa proporcionou muitas mudanças por ser uma prática diferente, não mecânica, que valoriza e coloca no centro as pessoas e não os instrumentos de avaliação e notas numéricas. O ensino de línguas e a avaliação (formativa) são práticas sociais e, além dessa aproximação, ressalto que ensinar línguas é uma atividade essencialmente humana porque por meio da língua as pessoas expressam seus desejos, sentimentos e pensamentos. Dessa forma, manifestam sua cultura. Da mesma forma, avaliar para a aprendizagem é olhar de forma individualizada cada pessoa, entendendo seu processo e ritmo. É portanto, um processo igualmente humano.

Na prática da escola pesquisada, as transformações vieram por força da formação, que proporcionou reflexões aos docentes a ponto de eles questionarem as ações tradicionais de muitos anos que estavam arraigadas na avaliação e que não levavam em consideração os impactos das avaliações. A formação de professores, pouco explorada na formação inicial, foi aprofundada na escola enquanto os professores estavam em serviço e podiam refletir sobre suas práticas. Essa formação proporcionou muito estudo e conhecimento sobre avaliação e ampliou o letramento em avaliação dos docentes.

Por meio da formação e do letramento em avaliação e com o respaldo dos documentos da SEEDF, a escola inseriu em suas práticas instrumentos de avaliação não convencionais como a autoavaliação e o relatório de acompanhamento individual. Esses instrumentos ratificaram a presença da avaliação formativa, uma vez que a autoavaliação leva o estudante a pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem e fomenta a autonomia do aprendiz de línguas. Além disso, o relatório individual é um instrumento de registro que privilegia os aspectos humanos, sociais e individuais de cada aluno, favorecendo o desenvolvimento.

Em relação ao relatório individual, podemos afirmar que quanto menor o número de alunos que o professor tenha que avaliar, mais qualidade esses relatórios apresentam. A grande quantidade de alunos ainda é um dificultador para que haja uma produção eficiente e eficaz de relatórios contendo informações relevantes para a aprendizagem.

Até mesmo no contexto pesquisado, em que os professores possuem turmas reduzidas em relação a outras escolas, foi percebido que há no teor dos relatórios muitas repetições, o que se justifica quando o professor precisar preencher um número grande desse documento. Dessa forma, para amplitude desse documento e da avaliação formativa, ainda seria necessária outra organização escolar em que o professor pudesse reduzir a quantidade de alunos

atendidos para aumentar a qualidade do trabalho. Para isso, são necessárias ações que não dependem exclusivamente de iniciativa da escola.

A avaliação formativa classificada por Hadji, (2001) como uma “Utopia Promissora” se tornou realidade na escola pesquisada, pelo menos em parte, no que se refere ao campo ideológico e conceitual da avaliação formativa, porém ainda se verifica, na realidade, que os registros somativos ainda fazem parte devido ao sistema de ensino, que não mudou esse aspecto. Podemos dizer que é uma fragilidade, ao passo que estar entre duas lógicas não é animador para os docentes. Perrenoud (1999, p. 18), sobre esse impasse, afirma que: “o fato de a avaliação estar ainda entre duas lógicas decepciona ou escandaliza aqueles que lutam contra o fracasso escolar e sonham com uma avaliação puramente formativa”.

Dessa forma, ainda que a escola tenha caminhado em direção a uma avaliação formativa e esse caminho tenha provocado mudanças, ainda não há uma prática puramente formativa. Não por que a escola não queira, mas porque o sistema ao qual está vinculada ainda não permite. Podemos afirmar que há na escola uma concepção de avaliação formativa por parte dos docentes e práticas condizentes e potencializadoras da avaliação formativa.

Como toda pesquisa, algumas limitações são apresentadas, uma delas é que ainda são necessários estudos mais longitudinais para acompanhamento tanto do processo de formação dos professores como de suas práticas a fim de observar se as mudanças de fato perduram e evoluem. Hadji (2001) afirma que “a avaliação formativa é um combate diário”. Nessa perspectiva, trata-se de um processo contínuo, e neste trabalho não é possível prever essa continuidade. Outra limitação da pesquisa é o fato de não ter sido possível a observação das aulas das professoras participantes da pesquisa, o que traria mais elementos sobre as práticas, reações dos professores diante das ações dos alunos entre outros aspectos que poderiam trazer contribuições e experiências para os estudos sobre avaliação formativa.

Outra questão em relação às limitações e que poderia trazer mais clareza e aprofundamento sobre as práticas de avaliação e também de ensino no contexto pesquisado seria uma análise da realidade e dos fenômenos de forma diacrônica, considerando desde a fundação da unidade escolar, diferentemente deste estudo, que é sincrônico e considera um período de tempo de quase seis anos. Em um estudo diacrônico seria possível a realização de um estudo que atravessaria décadas e gerações de uma escola, a representação da história escolar que pode rever traços da cultura de avaliar e sua formação nesta escola.

Natural a nós humanos é sentir medo diante do desconhecido, porém duas possibilidades de ação podemos ter: uma em que o medo inibe e nos deixa na inércia, outra ação é o enfrentamento para superá-lo, permitir-se experimentar, mudar, ariscar. Concordo com

Hadji (2001, p. 132) que “para que a avaliação se torne formativa será necessário que os professores deem provas, antes de tudo, de coragem” para vencer os desafios da tradição, do preconceito e do conservadorismo que rodeiam a avaliação escolar.

É necessário coragem e formação para que se tenha um ensino de línguas com avaliação democrática, emancipatória, voltada para o processo e que inclua o estudante nele. E que deixe claro que todos podem aprender uma língua, pois esse processo é inerente ao ser humano e nenhuma prova tem o direito de dizer o contrário.

Para isso, precisamos de uma escola com menos exames e mais aprendizagem. Uma avaliação em que a obsessão pelo resultado não obscureça a importância do processo (FICHER, 2000). Uma escola que fomente a discussão e a reflexão com o objetivo de ter professores profissionais com formação sólida que sejam agentes de mudança, e não mero aplicadores de leis, regras e propostas. É necessário que o professor de línguas reflita constantemente sobre o processo avaliativo que envolve a cultura de avaliar e também de ensinar do professor, além de sua concepção de linguagem e sua abordagem e ensino.

Hoffmann (2018) afirma que o significado da avaliação nas práticas cotidianas é diferente do sentido escolar. Na vida, avaliamos para melhorar, progredir, aprimorar. Já na escola, a avaliação sentencia, marca o fracasso. É preciso que a avaliação escolar passe por uma transição e busque caminhos mais naturais e humanos.

De acordo com Scaramucci (1997), a avaliação é um mecanismo propulsor de mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A autora também afirma que na avaliação está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções. Reforço suas ideias e assevero que devemos buscar as soluções por meio de uma avaliação formativa, justa, humana, ética e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP. Pontes, 4ª edição, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP, Pontes, 2ª edição, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.
- ALDERSON, J. C. Innovations in Language Testing? In: PORTAL, M (Ed.). **Innovations in language testing: can the microcomputer help?** Lancaster: University of Lancaster, 1986. p. 93 - 105.
- AMBROSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 2013
- ANDRÉ, M. E. D. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- BANDURA, A. **Socialization. In Lexikon der Psychologie**. Band III. Freiburg im Breisgau: Herder, 1972.
- BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**, São Paulo, Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BLACK, P. e WILIAN, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v.22, n.1, 1998.
- BLACK,P. e WILIAN,D. **Inside the black box: raising standarsds through classroom assessment**. Phi Delta Kappan, Vol. 80, n° 02, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Neidham Heighs, MA: Ally & Bancon, 1998.
- BRASIL. Constituição 91988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília DF. Senado, 1988.
- BROWN, G. T. L. **Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development**. Assessment in education, v. 11, n. 3, p. 301-318, 2004.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: San Francisco State University/Longman, 2010

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.

CASTILHOS, Maria Teresinha de Jesus. **Uma estratégia de avaliação por objetivos e sua aplicação**. 1974. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/ aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª edição 1959.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFA, Vilson José (Ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF - : Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem institucional em larga escala**, Brasília DF 2014- 2016.

DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF - : Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. **Manual das Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala**. Brasília, 2018 (minuta).

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. - 4. ed. - Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 5ª. Ed – Brasília, 2009.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6ª Ed. Brasília, 2015

ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

FALTIS, C. **Case study methods in researching language and education**. Encyclopedia of Language and Education. v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FISCHER, B.T.D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: Werle; F.O.C. (org.). **Avaliação em larga escala**. Oikos, Liber, Brasília -DF, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

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

Haidt, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

HOFFMANN, J. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **O jogo contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2017a.

_____. **Avaliar para promover**. As setas do caminho. Porto Alegre, Mediação, 16ª edição, 2017.

_____. **Avaliação Mediadora**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HYMES, D. On Communicative Competence (extracts). In: BRUMFIT, C.J.; K. JOHNSON (Orgs.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. Tradução em português Revista Desempenho, v. 2, 2009, UnB.

INBAR-LOURIE, O. Language assessment culture. In E. SHOHAMY; N. HORNBERGER (Eds.). **Encyclopedia of language and education: Language testing and assessment**. v. 7, New York, NY: Springer, 2008. p. 285–300.

KELLEY, T. L. **Interpretation of educational measurements**. New York: Macmillan, 1927.

LANDSHEERE, G. **Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation**, 2. ed. PUF: Paris, 1992.

LIMA, E. S. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**, - Campinas, SP: Papyrus, 2017.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LÜDKE, M.; AFONSO, A. J. contribuição da sociologia da avaliação para a formação de professores: Duas experiências de investigação e formação no Brasil e em Portugal. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1994

LÜDKE, M. (Coord.). **A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2002.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

MESSICK, Samuel. Validity. In LINN, Robert L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. Ed. New York: Macmillon, 1989.

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000

MICOLLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

MINAYO, M.C.S (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, p. 329-338, 1994.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: Carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, Antônio. Pesquisa em Educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: PONTE, J. P. (Org.). **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 185-239

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993, p.173.

_____. Avaliação: **da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Breves reflexões sobre o que é língua e as relações entre concepção de língua, conteúdo e formas de ensinar**. 2017 (Mimeo)

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, Pontes, 2014. p. 77-93

RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras**: da teoria à prática. Curitiba: CRV, 2018.

ROLIM, A. C. O. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAWA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Unijuí, 2004, p.139-163.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003

ROSA, M. F. P. C.; AROLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SACRISTÁN, G. 10 teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, G. et. al. **Educar por Competências, o que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 234 -259.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SADLE, R. Formative assessment and the dising of instructional systems. **Instruccionial Science**, n.18, p. 119-144, jun. 1989.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 4, p. 115-124, 1998.

_____. Avaliação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Comunicação apresentada em mesa redonda no XIV JELI**. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 1998.

_____. A Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 36, p. 11-22, 2000.

_____. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. Outras Palavras. **Anais da V Semana de Letras**, Universidade Estadual de Maringá, 1993, p. 91-98.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

_____. O professor avaliador: Sobre a importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia; DOS SANTOS, Susane Silveira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas**, 2006.

_____. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarvm Arena**. v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018

SCHOFFEN, J.R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. 2003. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D., GUILHERM, D.; SCHÜKLENK, U.(eds). SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora UnB, 2005.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: R. TYLER, R. GAGNE; M. SCRIVEN. **Perspectives on Curriculum Evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation).

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos & linguagem**. Vol. 1. São Paulo: Pontes, 2010, p. 21 -101.

SILVEIRA, R. M. H. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STAKES, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999

TARAS, M. Assessment - summative and formative - some theoretical reflections. **British Journal of Educational Studies**, v. 53, n. 4, p. 466–478, 2005. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.8395&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009

VEIGA, I.P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas, São Paulo, 1998.

VIANNA, H. M. Questão de Avaliação Educacional. In: FREITAS, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

VILLAS BOAS, B.M.de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

_____. “**Bases pedagógicas do trabalho escolar I**”. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização, mód. I, v.1. Brasília: FE/UnB, 2002.

_____. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, B.M.de F. (org.). **Avaliação políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WEBER, R. P. **Basic content analysis**. 2nd ed. Newbury Park: SAGE, 1990.

WEISS, C. H. **Evaluation Research: methods for assessing program effectiveness**: Englewood Cliffs, 1972.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 4, 1999.

KATZ, A. Linking Assessment With Instructional Aims and Learning. In: **the Cambridge Guide to Second Language Assessment**, Coombe et al cup, 2012.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos Teóricos da Língua Portuguesa**, 2. Ed. Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – ENTREVISTA

O que é avaliação para você no contexto escolar? E o que é avaliação formativa?

O que é para você ensinar e avaliar línguas?

Como você avaliava há 5 anos e como avalia hoje?

Quando você era estudante, como o professor avaliava os alunos?

Pensando na sua formação inicial, que conhecimentos sobre avaliação você adquiriu?

Em relação a sua formação continuada, o que contribuiu para sua forma de avaliar?

Há mais alguma coisa que você gostaria de dizer sobre seu trabalho com avaliação aqui na escola?