



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JAMINNY BENÍCIO FREIRE

**POR UMA DESCONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA:
REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA**

FORTALEZA-CEARÁ
2015

JAMINNY BENÍCIO FREIRE

**POR UMA DESCONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA:
REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana.

FORTALEZA-CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

F934p

Freire, Jaminny Benício

Por uma desconstrução da avaliação classificatória: reflexão sobre processos avaliativos no ensino da língua inglesa. / Jaminny Benício Freire. – 2015.
50 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2015.
Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.

1. Avaliação educacional. 2. Língua inglesa. I. Título.

CDD 370.71

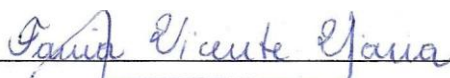
JAMINNY BENÍCIO FREIRE

**POR UMA DESCONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA:
REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA**

Esta monografia foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Graduação em Pedagogia, certificado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades àa., mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

DATA DA APROVAÇÃO: 22/06/2015



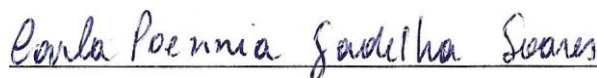
Prof.^a. Dr.^a. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará



Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil
Universidade Federal do Ceará



Prof. Ms. Michele Gonçalves Romcy Torres
Faculdade Terra Nordeste (Fatene)



Prof. Ms. Carla Poennia Gadelha Soares

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a meus pais, por terem investido tanto na minha educação. A meu pai, agradeço pela oportunidade de estudar no Colégio Militar de Fortaleza, pela ajuda na compra do meu carro, permitindo-me ir e vir com mais conforto, e pela oportunidade de ter estudado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e ter conhecido três pessoas maravilhosas que levarei no coração para sempre: Indyara Assunção, Fabíola Martinotto e João Follmann. Agradeço à minha mãe pelo estímulo à leitura, pelos trocados para comprar fotocópias e pela comida deliciosa quando chego à casa faminta.

Agradeço a uma das mulheres mais maravilhosas que já conheci em minha vida: “prô” Tania Viana, minha orientadora. Com seu carinho, amor e dedicação, cresci pessoal e academicamente. Obrigada pelos inúmeros incentivos, por todos os elogios, pela força que eu precisava para seguir em frente na jornada acadêmica.

Agradeço ao querido Barguil, que é conhecido como Paulo por alguns, por ter sido minha fonte de inspiração desde 2013. Sua sede de mudança me inspira e espero, um dia, ser tão sábia quanto você é. O pulso ainda pulsa.

Agradeço as professoras integrantes da Comissão Examinadora desse trabalho, Michele Gonçalves e Poennia Gadelha, por realizarem uma leitura tão minuciosa a fim de me auxiliarem na construção de um trabalho ainda melhor. Suas contribuições foram de alto valor para minha formação.

Agradeço aos queridos Rômulo Cunha, Nara Gabrielle, Lizandra Karen e Madalena Cavalcante, por todo o amor derramado sobre minha vida. Os abraços e os conselhos foram de fundamental importância para mim, e quero tê-los para sempre ao meu lado.

Agradeço ao meu namorado, Christiano Rodrigues, pela paciência enquanto eu escrevia esse trabalho. Quero você ao meu lado para sempre.

E, finalmente, agradeço a todos que tiveram participação direta ou indireta na produção desse trabalho. Muito obrigada.

RESUMO

O homem tem convivido com a avaliação desde os primórdios dos tempos, muito embora ainda não utilizasse essa nomenclatura. Entretanto, uma estrutura formalizada de avaliação surge apenas em meados do século XVIII, nas primeiras escolas modernas da França. A partir dos anos 1900, são estabelecidos critérios para o que seria considerado sucesso ou fracasso. Entretanto, a preocupação com uma avaliação que abrangesse todas as dimensões do objeto avaliado só começa a surgir nos anos 1960. A fim de romper com a avaliação classificatória, renomados autores do campo da Avaliação da Aprendizagem – como Luckesi, Perrenoud e Hadji – buscaram alternativas para a utilização da avaliação como uma atividade indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho monográfico tem como principal objetivo refletir sobre questões referentes à avaliação da aprendizagem, relacionando-as à avaliação de Língua Inglesa. Nessa perspectiva, as reflexões deste estudo bibliográfico, especificamente, intencionam: i) descrever a evolução conceitual de avaliação da aprendizagem; ii) apresentar a concepção de avaliação formativa e os obstáculos para a sua consecução; iii) discorrer sobre a desconstrução da avaliação predominantemente classificatória e a construção de perspectivas de sua superação no ensino da Língua Inglesa. Com base nesses objetivos, assinalamos a importância da avaliação formativa como mecanismo de rompimento com a tradicional avaliação classificatória. Advogamos uma avaliação da aprendizagem processual e formativa a ser adotada também no Ensino da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação Formativa. Ensino da Língua Inglesa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1 PANORÂMICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	11
1.1 Gerações da Avaliação Educacional.....	11
1.2 Avaliação da aprendizagem no Brasil.....	14
1.3 Examinar ou avaliar?.....	16
1.4 O erro como possibilidade de aprendizagem.....	20
2 UMA AVALIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO.....	24
2.1 Em que consiste a avaliação formativa?.....	24
2.2 Obstáculos à consolidação da avaliação formativa.....	28
3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	35
3.1 Breve histórico do ensino de Língua Estrangeira no Brasil.....	35
3.2 Avaliações na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira.....	40
CONCLUSÃO.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

A presente monografia abordará questões referentes à Avaliação da Aprendizagem, relacionando-as à avaliação processual do ensino de Línguas Estrangeiras, especificamente a Língua Inglesa, defendida por Baptista e Nascimento (2010). Abordaremos as diferentes formas de avaliação das quais o professor de Língua Estrangeira pode utilizar, trazendo a contribuição de outros autores da área de Avaliação, para diálogos profícuos. O diferencial deste estudo será exatamente a abordagem dos processos avaliativos no ensino da Língua Inglesa, uma área dificilmente trabalhada na Pedagogia. Dessa forma, este trabalho pretende explorar a seguinte problemática: que processos podemos identificar de construção e desconstrução da avaliação classificatória, no contexto de uma reflexão sobre a aprendizagem da Língua Inglesa?

Luckesi (2008) defende que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, objetivando tomada de decisões capazes de modificar o processo de ensino e aprendizagem. Negando essa perspectiva, a avaliação escolar tem reafirmado, como papel da avaliação, a classificação, cuja função estática compara e exclui outros em um padrão histórico determinado pelo contexto social. Dizemos estático porque o ato de avaliar, ao centrar-se na classificação, realiza um julgamento “definitivo” e seletivo, que retira dos sujeitos da aprendizagem a possibilidade de agir para transformar a realidade e a responsabilidade de ser ativo ante seu processo educativo. Como observava Luckesi, a função classificatória constitui-se como instrumento frenador do crescimento do educando, subtraindo a necessidade da tomada de decisão quanto à ação – o que seria fundamental em uma concepção que considera a função diagnóstica no centro do processo de aprendizagem.

A descrição da fenomenologia da avaliação da aprendizagem, na visão de Luckesi (2008), insere esse procedimento classificatório no que o autor nomeia de pedagogia do exame, na qual a maior preocupação dos pais, professores e alunos é, senão a única, a promoção de uma série de escolaridade para outra. Assim sendo, o estabelecimento de ensino centraliza os seus olhares no resultado das provas e exames, elaborando quadros estatísticos formais, voltados para a promoção de uns e exclusão de outros. Assim é que, ao iniciar o ano letivo, os alunos imediatamente querem saber de que formas obterão notas para serem aprovados durante o ano. Nas reuniões pedagógicas entre pais e professores, os pais

preocupam-se em verificar o resultado final no boletim de seus filhos, pouco dando importância aos caminhos utilizados para a obtenção daqueles resultados.

Luckesi (2008) observa ser, então, a avaliação da aprendizagem escolar praticada com tal independência no processo de ensino aprendizagem que se torna um fetiche: uma espécie de “entidade” ou objeto criado pelo ser humano, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. O sistema de provas e exames passa, inclusive, a fugir da relação professor-aluno, adquirindo certa autonomia com relação ao processo educativo. O estudioso constata que a escola pratica muito mais exames que avaliação e apresenta características relacionadas aos atos de examinar e avaliar na escola. No que se refere à temporalidade, enquanto os exames estão voltados para o que foi aprendido ou não no passado, a avaliação está focada no futuro. A avaliação funciona como um diagnóstico em busca de um aperfeiçoamento do aluno. “Os exames permanecem aprisionados no problema e a avaliação volta-se para a solução” (LUCKESI, 2011, p. 184). Em relação à expectativa dos resultados, os exames focam-se no produto final, na nota atingida. Por sua vez, a avaliação preocupa-se tanto com o resultado, quanto com o processo realizado para atingi-lo.

Outro fator bastante discutido por Luckesi (2008) é o aspecto autoritário da Pedagogia do Exame, que o autor articula com o processo de estratificação social. Em minha experiência como colegial, não raro vi o coletivo dos professores utilizarem as provas como forma de punição do mau comportamento e da falta de atenção (ou falta de interesse) dos alunos. Os professores viam na prova o seu *momento de vingança*, e frequentemente mostravam-se contentes com os resultados negativos dos alunos. Além do processo de exclusão social que ali se realizava, eu via que toda a paixão de conhecer o mundo (M. FREIRE, 2007) era deslocada do processo educativo, toda a riqueza da relação professor-aluno era reduzida ao aspecto punitivo de uma avaliação autoritária.

A escolha do tema surgiu a partir da indignação com o descaso dos estudos críticos sobre avaliação e sua potência transformadora. Tomada costumeiramente na escola em sua função predominantemente classificatória, a avaliação tem reproduzido a divisão do trabalho e o lugar social dos sujeitos (AFONSO, 2000; LUCKESI, 2008; PERRENOUD, 1999).

Durante toda minha vida escolar, realizei provas que avaliavam apenas o produto final de alguma disciplina, ao invés de considerar todo o processo de aprendizagem. Recordo-me de dois momentos no Ensino Médio que exemplificam os dois extremos dessa realidade

da avaliação: não conseguia assimilar o conteúdo de uma determinada disciplina, mas como consegui acertar todos os itens aleatórios que escolhi como resposta, fiquei com nota 10,0 no boletim; em um outro momento, com outra disciplina, sabia todo o conteúdo que cairia na prova, mas como havia passado a madrugada doente e acordada, não fiz uma boa prova e fiquei com nota baixa no boletim.

O rótulo estagnante que advinha dos resultados de provas estancava o processo de aprendizagem, ao invés de movê-lo na direção da reconstrução do processo de ensino-aprendizagem. Lembro-me de que, a partir do erro congelado nos resultados das provas, eu me detinha nele, sem condições de superá-lo. Percebia que meus amigos também se detinham em seus erros como em uma sentença, contra a qual nada poderiam fazer.

Essa estagnação diante do erro, bem como os rótulos ao próprio sujeito, parecia condicionar - com juízo de valor estranho ao que eu compreendia - toda a leitura da minha vida escolar. Nesse tempo, eu ainda não tinha a percepção da íntima relação entre os processos de avaliação no ambiente escolar e os processos societários de exclusão que se reproduziam nessa articulação.

Mais tarde, trabalhando como professora de Inglês em cursos de idiomas, pude perceber que essa realidade não é exclusiva da Educação Básica. Na minha primeira experiência docente, eu lidava com alunos que não haviam escolhido estudar Inglês, mas que, por conveniência de horários dos pais, que vinham buscá-los ao fim do dia, ficavam no contra turno estudando línguas. Eu tinha, como motivação profissional, ser capaz de auxiliar os alunos que ali estavam a desejar algo por eles mesmos, dentro do universo de conhecimentos que eu apontava.

Nesse contexto de não desejo dos alunos em relação às aulas de inglês, eu me via como reprodutora dessa visão de avaliação, visto que os pais dos alunos conduziam sua presença no estudo de línguas visando predominantemente à ascensão social e ao símbolo de distinção de classes, sendo a avaliação o centro desse objetivo. A motivação intrínseca de adentrar o estudo de uma língua era absolutamente secundária, e eu me via dentro de uma engrenagem muito mais complexa do que eu poderia supor àquele tempo.

Em um contexto onde a Língua Inglesa é a língua mais falada em todo mundo, torna-se essencial o seu estudo para que o aluno se insira no mundo social, acadêmico e tecnológico, entrando em contato com outras culturas. Tanto em minha experiência colegial,

quanto como professora em escola de idiomas, é frequente vermos estudantes perguntando se tal atividade valerá nota ou não. Afinal, qual o sentido de empenhar tempo e energia com algo que não vai se transformar em um resultado concreto para que eu possa mostrar aos outros? Como vão provar aos pais que aprenderam determinado conteúdo?

A fim de que o aluno possa compreender essa importância através de um aprendizado significativo, é fundamental que o professor de Língua Inglesa busque formas de avaliação que contemplem a formação integral do sujeito, levando em consideração todo o seu processo de aprendizagem.

Para a construção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica, que consiste em uma busca fundamentada de referências previamente publicadas em meios escritos ou eletrônicos, através de artigos científicos e livros. É importante ressaltar a validade desse tipo de estudo científico (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009).

Por conseguinte, este trabalho monográfico tem como principal objetivo refletir sobre questões referentes à avaliação da aprendizagem, relacionando-as à avaliação de Língua Inglesa. Especificamente, intenciona: i) descrever a evolução conceitual de avaliação da aprendizagem; ii) apresentar a concepção de avaliação formativa e os obstáculos para a sua consecução; iii) discorrer sobre a desconstrução da avaliação predominantemente classificatória e a construção de perspectivas de sua superação no ensino da Língua Inglesa.

Nesse contexto, no primeiro capítulo, apresentaremos um panorama da avaliação da aprendizagem até os tempos atuais. Distinguiremos as gerações que dividem a evolução da avaliação, apresentando as características de cada etapa. Também faremos uma breve apresentação do histórico da avaliação no Brasil. Diferenciaremos exame de avaliação da aprendizagem, esclarecendo as características de ambos e defendendo a utilização da avaliação em sua real concepção: a de instrumento de auxílio à aprendizagem. Finalmente, apresentaremos o erro como parte integrante da construção do conhecimento (BRASIL, 1997; CASTRO, 2009; FREIRE, 2011; LUCKESI, 2005, 2008, 2011; PENNA FIRME, 1994; PERRENOUD, 1999; PIAGET; INHELDER, 2002; ZABALA, 1998).

No segundo capítulo, apresentaremos a avaliação formativa como uma modalidade de avaliação que auxilia o estudante em seu processo de aprendizagem por meio de novas situações, proporcionando a superação das dificuldades encontrados pelo caminho do conhecimento. Discorreremos sobre o funcionamento e as características da avaliação

formativa, apresentando alguns obstáculos que ainda impedem sua consolidação efetiva (CARDINET, 1977; HADJI, 2001; VIANNA,1995; PERRENOUD, 1999).

Por fim, no terceiro capítulo, apresentaremos um breve histórico acerca do ensino da Língua Inglesa no Brasil. Também verificaremos as possibilidades de superação da avaliação classificatória, com ênfase na avaliação formativa e processual no ensino da Língua Inglesa. (BAPTISTA; NASCIMENTO, 2010; BROWN, 2000; CHAVES, 2004; GENESSE; UPSHUR, 1996; MCNAMARA, 2000; MELLO, 2000; OLIVEIRA, 1999).

1 PANORÂMICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Embora desconhecesse a nomenclatura, o homem tem utilizado a avaliação desde os primórdios dos tempos. Em algumas tribos primitivas, jovens precisavam realizar provas sobre os costumes de sua tribo para serem considerados adultos. Na Grécia, eram utilizados critérios a fim de selecionar indivíduos para determinados trabalho e, na China, que também fazia uso de critérios seletivos, todos os cidadãos poderiam alcançar qualquer cargo ao provar sua capacidade. Nas universidades medievais, os jesuítas se inspiraram nas avaliações por meio de exercícios orais (SOEIRO; AVELINE, 1982).

Apesar de já existir informalmente há tanto tempo, a avaliação só passa a ter uma estrutura formalizada em meados do século XVIII, principalmente na França, com o surgimento das primeiras escolas da Modernidade. Como os exames eram a única forma de avaliação existente, confundia-se examinar com avaliar.

Em 1920, surgiu uma vertente propondo a medição da aprendizagem, a Docimologia¹. Tal corrente criticava a evidente distância entre o que era ensinado em sala e o que era definido como meta educacional, além de reprimir a avaliação centrada nos professores, tendo em vista que não havia um critério avaliativo estabelecido (BENEVIDES; VIANA, 2010).

No tópico a seguir, veremos que a visão que os pesquisadores e a sociedade tinham de avaliação nem sempre foi a mesma. Dessa forma, podemos verificar uma divisão de quatro gerações para compreendermos a evolução da Avaliação Educacional. As gerações nos auxiliam a entender características da avaliação através dos tempos, com diferentes enfoques sobre o objeto avaliado.

1.1 Gerações da Avaliação Educacional

Penna Firme (1994) divide a evolução da avaliação, a partir do século XX, em quatro gerações. A primeira delas (1920-1930) não diferenciava os conceitos de avaliação e medida.

¹ Corrente elaborada e difundida por Henri Pierón, psicólogo francês (VIANNA,1995).

Avaliar era o simples ato de aplicar testes para verificar o rendimento escolar e o avaliador teria a função técnica de aplicar esses testes.

Tendo por objetivo fundamentar as políticas públicas educacionais norte-americanas, Horace Mann (1796–1859) desenvolveu a coleta de dados, prática que desencadeou o surgimento da Avaliação Educacional. Através desse método, passou-se a utilizar dados obtidos em provas escritas para classificar e comparar a eficiência de escolas, ação ainda muito frequente nos dias de hoje.

Na primeira metade do século XX, a indústria norte-americana era gerenciada por três princípios: sistematização, padronização e eficiência, de forma que todas as outras áreas passaram a ser regidas por esses fatores, inclusive a educacional. Devido a esses princípios, tornou-se fundamental a criação de uma metodologia capaz de mesurar a eficiência de professores, escolas e sistemas educacionais, possibilitando, assim, o surgimento do *survey*². A criação desse método permitiu o desenvolvimento de testes objetivos para avaliar a eficiência do sistema escolar. Os alunos que fossem aprovados nesses testes atestariam a qualidade de sua escola e seus professores. Um clássico exemplo da equivalência errônea entre avaliação e testes (VIANNA, 1995).

A segunda geração da avaliação (1930-1940) buscou redefinir o objeto da avaliação. Compreendia-se ser de extrema importância uma revisão do modelo curricular que corroborava com a avaliação focada em apenas informações sobre o aluno. Se a avaliação buscava verificar os dados alcançados pelo aluno, era imprescindível a formulação de padrões e critérios que definissem o que seria considerado sucesso ou fracasso. Nessa geração, ainda temos o avaliador com um trabalho bastante técnico, mas cabia a ele o papel de descrever esses critérios de avaliação (PENNA FIRME, 1994).

Nesse período, constatou-se, na Inglaterra, que seus currículos obsoletos afetavam diretamente a formação de mão-de-obra qualificada. Atribuía-se aos professores a culpa pelas dificuldades econômicas enfrentadas. Focando, então, no crescimento econômico do país, realizou-se uma reforma curricular no sistema educacional inglês. Desenvolveu-se, então, a denominada Psicometria, que consistia em testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência, entendida como o desempenho acadêmico. Por meio de estudos

² *Survey*: Do inglês, pesquisa ou levantamento.

posteriores, esse instrumental foi substituído por formas de avaliação que concebiam um ser humano mais completo.

Devido à generalidade do caráter dos testes objetivos, que desconsideravam o contexto para observar apenas o resultado, o educador norte-americano Ralph W. Tyler (1902–1994) criou, em 1930 o termo *Avaliação Educacional*, cuja finalidade seria o aprimoramento dos professores, dos cursos e dos instrumentos de medida, possibilitando uma relação mais fidedigna entre os conteúdos escolares e a aprendizagem dos alunos. A ideia de Tyler propunha um diagnóstico do processo de aprendizagem dos estudantes, buscando maneiras de aperfeiçoá-lo (LUCKESI, 2005; VIANNA, 1995).

A terceira geração da avaliação (1950-1980) questionava a definição de objetivos em excesso. Segundo Penna Firme (1994, p. 7), “[...] estes nem sempre se apresentavam claros e visíveis e em várias situações, não eram mesmo definidos *a priori*, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo, tornando-o inútil e irrelevante”. Essa geração se caracterizou pelo julgamento, de modo que afirmava ser necessário julgar os objetivos e todas as dimensões do objeto, e não apenas medi-los e descrevê-los.

A quarta e atual geração da avaliação, buscou romper com problemas existentes nas gerações anteriores, dentre eles:

(1) a relação entre o que solicita a avaliação e o que a executa, no que se refere a conflito de posições, valores e decisões; (2) o pluralismo de valores, dificultando chegar-se a um consenso, e (3) a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas (PENNA FIRME, 1994, p. 7).

Destacada por seu caráter de negociação, essa geração defende um processo interativo com a participação de todos os envolvidos com o objeto da avaliação. Com um caráter construtivista no que se refere à relação avaliador-avaliado, vemos uma avaliação que considera todos os aspectos que envolvem o objeto da avaliação, sejam eles sociais, culturais, políticos, econômicos ou éticos (PENNA FIRME, 1994).

Mediante as dissonâncias entre as gerações apresentadas, podemos perceber que a Avaliação Educacional tem sofrido mudanças ao longo do tempo. Dessa forma, a concepção de avaliação que temos hoje busca observar diversificados aspectos que participam da construção do objeto avaliado (LUCKESI, 2005; PENNA FIRME, 1994).

No tópico seguinte, discorreremos acerca da avaliação da aprendizagem no Brasil, abordando desde a colonização jesuítica até os tempos atuais, e exemplificando alguns mecanismos de avaliação presentes no sistema nacional de Educação.

1.2 Avaliação da aprendizagem no Brasil

Os exames que utilizamos atualmente em nossas escolas já faziam parte do cotidiano das Pedagogias Jesuítica e Comeniana³ nos séculos XVI e XVII. Na *Ratio Studiorum*⁴, especificam-se as regras a serem cumpridas no dia do exame, tais como materiais que podem ou não ser trazidos para a sala, como deve ocorrer a entrega do exame após o seu término e todos os outros procedimentos que envolvem “o dia de prova”. Já na visão Comeniana, provas funcionavam como estímulo à atividade intelectual dos estudantes e o medo era uma forma eficiente de motivação (BENEVIDES; VIANA, 2010).

Enquanto os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra estavam bastante avançados nas pesquisas e projetos em avaliações educacionais, não tínhamos um modelo definido de avaliação, o que nos fazia recorrer à metodologia desses países, desconsiderando as diferenças socioeconômicas existentes entre eles e o Brasil (VIANNA, 1995). Houve tentativas de incorporar, nas primeiras décadas do século XX, a avaliação através da Psicometria desenvolvida pelos ingleses, mas não foi dada continuidade a esse método.

A avaliação com caráter seletivo começou a se manifestar no surgimento das primeiras escolas brasileiras, que tinham a finalidade exclusiva de preparação da elite. Essa realidade perdurou sem questionamentos até os anos 1960, quando um número cada vez maior de estudantes não pertencentes à elite buscava acesso ao Ensino Superior e deparava-se com o maior obstáculo seletivo de suas vidas: o vestibular. Como afirma Gatti (2002, p. 19), “[...] essa realidade gera a desqualificação dos processos avaliativos, que se estende à própria avaliação educacional, descaracterizando o seu verdadeiro objetivo como área de estudos e pesquisa”.

³ Pedagogia difundida no século XVII pelo educador Jan Amos Comenius, considerado o criador da Didática Moderna.

⁴ *Ratio Studiorum*: conjunto de normas utilizadas para regulamentar o ensino nas escolas jesuíticas.

No período anterior aos anos 1990, as políticas educacionais eram implementadas sem qualquer averiguação de sua eficácia. Como poderiam, então, verificar o que estava funcionando ou não? De que forma poderiam buscar mudanças para a melhoria do sistema educacional? Considerando a subjetividade dos resultados da Educação e tendo em vista a diversidade do corpo docente e discente, acreditava-se que só seria possível compreender o desempenho educacional por meio da avaliação.

Nos últimos 15 anos, tivemos um aumento considerável na quantidade de sistemas de Avaliação Educacional, desde a Educação Básica à Educação Superior. Segundo Castro (2009, p. 5):

Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Encceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira.

Apesar desses diversos mecanismos de avaliação do sistema nacional de Educação, percebemos que seus resultados não têm sido utilizados devidamente como diagnóstico em busca da melhoria educacional brasileira. O ENEM, por exemplo, tem aumentado consideravelmente o ingresso de estudantes no Ensino Superior, mas não representa uma garantia de qualidade da Educação Básica. Podemos concluir que não adianta investigar a Educação nacional sem uma preocupação efetiva com a melhoria de sua qualidade em todos os níveis.

No tópico seguinte, apresentaremos aspectos que diferenciam as ações de examinar e avaliar, conceitos que têm seus significados frequentemente confundidos.

1.3 Examinar ou avaliar?

Apesar do termo “avaliação da aprendizagem escolar” denominar o acompanhamento da aprendizagem de estudantes desde os anos 1970 no contexto educacional brasileiro, a prática dos “exames escolares” continua fazendo parte do nosso cotiando educacional.

Luckesi (2005) define o exame como uma ação: i) julgadora, ii) pontual, iii) classificatória, iv) seletiva, v) estática, vi) antidemocrática e vii) autoritária. O exame é uma ação julgadora por objetivar a aprovação ou reprovação dos estudantes. É pontual porque exige que o educando responda adequadamente ao teste naquele exato momento, desconsiderando, por exemplo, qualquer influência emocional que porventura esteja afetando a sua concentração. Não importa se o estudante respondeu certo à pergunta anteriormente, valendo apenas a resposta dada no momento pontual do exame.

O exame possui caráter classificatório, inicialmente, ao aprovar ou reprovar, criando uma escala de valores para tal ação. Dessa forma, estabelece-se também o caráter seletivo, pois os que não atingem um determinado valor na escala de classificação são excluídos por, supostamente, “não saberem”. O aluno que recebe o rótulo de que “não sabe”, imediatamente é posicionado em um determinado nível de aprendizagem, sendo esse considerado definitivo. Por esse motivo, também podemos considerar o exame como uma ação estática, visto que não há um redirecionamento das estratégias de ensino para elevar o nível de aprendizagem do aluno.

Se um estudante é excluído por não ter atingido um determinado nível de classificação nos exames, podemos considerar que exames são antidemocráticos, pois nada democrático pode ter caráter de exclusão. Além disso, possibilitam o autoritarismo. Não raro o professor busca o controle disciplinar ameaçando provas mais difíceis. Conforme afirma Freire (2011, p. 86), “o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade”.

Em contrapartida, Luckesi (2005) também enumera as características da avaliação, quais sejam: i) diagnóstica, ii) processual, iii) dinâmica, iv) inclusiva; v) democrática e vi) dialógica. Com o objetivo primordial de diagnosticar, a avaliação verifica a aprendizagem do estudante com enfoque em melhorias do seu desempenho. Por ter esse caráter, também é considerada processual, pois se preocupa com o caminho traçado para a qualidade da aprendizagem de um conhecimento e/ou habilidade. Não haveria um momento pontual, mas diversos momentos e estratégias para se avaliar a aprendizagem.

Diferentemente do aspecto estático propiciado pelos exames, a avaliação é dinâmica e, por isso, não classifica o estudante em um nível definitivo. Por ser inclusiva e democrática, não agrupa os estudantes em “bons” e “ruins”, promovendo e incluindo o aluno no seu processo de aprendizagem. Mas para que todas essas características se apresentem com sucesso, é imprescindível a dialogicidade entre o educador e o educando. Ambos devem trabalhar juntos para alcançar seus objetivos.

É válido ressaltar a concepção de Freire (2011, p. 83) quando afirma que:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala e outro ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Comparando as diferenças entre exame e avaliação, podemos, então, confirmar que ainda praticamos o exame em nossas escolas. Muitos adultos hoje ainda partilham de lembranças do estigma proveniente de resultados insatisfatórios nos testes. Não importava o esforço empreendido para prestar atenção às aulas, ou as horas investidas no estudo domiciliar, era a nota obtida na prova que definia o aluno como desprezível, excluindo-o do grupo dos estudantes capacitados (LUCKESI, 2005).

Dessa forma, a Pedagogia do Exame funciona como justificativa para a prática da reprovação, uma vez que se os alunos não foram capazes de atingir um determinado valor em uma escala de classificação e, portanto, não estão aptos a avançarem de nível escolar. A avaliação da aprendizagem, em contrapartida, investigaria os motivos que levaram a esse resultado considerado negativo e buscaria soluções para sanar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Por causa desse *fetichismo da nota*, expressão cunhada por Luckesi (2005), no que concerne ao resultado obtido em exames, vemos professores preocupados em aplicar provas para aprovar ou reprovar seus alunos, ao invés de priorizarem a aprendizagem. A nota se torna o instrumento de controle do professor, muitas vezes barganhando uma melhor conduta discente em sala de aula em troca de pontos na prova, utilizando-se do medo da reprovação, da humilhação social como rédeas para a correção atitudes. Nessa perspectiva, persistem as ideias de Jan Amos Comenius (1592-1670), bispo protestante considerado o pai da Didática Moderna, que afirmava que o professor deveria usar o medo para manter a atenção dos alunos.

Luckesi (2008) afirma que a Pedagogia do Exame possui várias consequências negativas, e as agrupa em três categorias: i) pedagógicas, ii) psicológicas e iii) sociológicas. Como discutimos anteriormente, a avaliação da aprendizagem tem a função de promover a aprendizagem dos estudantes, buscando formas de torná-la melhor. Uma vez que a Pedagogia do Exame não tem seu enfoque nessa forma de avaliação, não está cumprindo com seu papel pedagógico. Em uma visão psicológica, a Pedagogia do Exame constitui um modo eficiente para formar indivíduos medrosos e submissos, sempre presos ao fetichismo da nota.

Vivemos em uma sociedade estruturada em classes, e estas precisam ser mantidas para o funcionamento da mesma. Nesse sentido, o exame colabora para manter a divisão de classes, porquanto humilha, classifica e exclui os estudantes. Nas palavras de Luckesi (2008, p. 26), nos moldes do exame, “[...] a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela”.

Não é possível pensarmos em uma mudança que englobe apenas a avaliação, pois ela se insere em uma determinada concepção de Pedagogia, que, por sua vez, fundamenta-se em uma visão de sociedade. Pedagogias baseadas no modelo liberal conservador, tais como a tradicional, escolanovista e tecnicista, colaboram para a preservação da desigualdade através de uma adaptação ao modelo social de classes. Cumpre mencionar que o autoritarismo pode ser utilizado como meio de controle dos educandos e a avaliação como instrumento disciplinador (LUCKESI, 2008).

Buscando o rompimento com esse modelo social desigual e tendo o educando como sujeito do processo educacional, podemos citar três pedagogias: a libertadora, liderada por

Paulo Freire, que defendia a transformação por meio da conscientização cultural e política das camadas populares; a libertária, liderada por antiautoritários que afirmavam ser papel da escola a conscientização e organização política dos educandos; e a pedagogia dos conteúdos socioculturais, liderada por Demerval Saviani.

Acerca da última pedagogia, pode-se dizer ser:

[...] Centrada na ideia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social” (LIBÂNEO, 1984 apud LUCKESI, 2008, p. 31).

Podemos perceber que a mudança da concepção de Avaliação Educacional apenas ocorrerá após a modificação do conceito pedagógico adotado não só pela escola, mas pela sociedade. Uma escola preocupada com o rompimento das classes e com a igualdade social buscará meios avaliativos que valorizem a autonomia do educando, pois um modelo social igualitário exigiria a total integração e participação da população.

Nessa perspectiva de rompimento com a avaliação classificatória, evitando uma realidade escolar focada em exames, notas, aprovações e reprovações, Luckesi (2008) propõe a *avaliação diagnóstica*. A avaliação diagnóstica funciona como instrumento indicador do nível de aprendizagem no qual o estudante se encontra, possibilitando a ação do professor para auxiliá-lo a avançar em sua aprendizagem. Como afirma o autor, à medida que se estabelecem conteúdos que devem ser aprendidos na escola, a avaliação diagnóstica se torna responsável por possibilitar ao professor a identificação do nível de aprendizagem no qual seus alunos se encontram, objetivando um trabalho focado na defasagem a ser superada, no conhecimento a ser aprendido. Além disso, professores e alunos devem trabalhar juntos na identificação do nível de aprendizagem e na superação das eventuais dificuldades encontradas, caráter que Luckesi (2008) distingue como avaliação participativa.

Como já discutimos anteriormente, não é possível modificar a concepção de avaliação sem repensar a pedagogia que respalda essa visão. À vista disso, para a total funcionalidade da avaliação diagnóstica, precisaríamos adotar uma concepção pedagógica progressista, a exemplo da pedagogia histórico-crítica. Defendida pelo professor Demerval

Saviani, esta concepção adapta a dialética⁵ como metodologia de ensino, objetivando formar o educando como um ser completo, apropriando-se dos saberes histórico-sociais produzidos pela humanidade.

Luckesi (2011) diferencia duas categorias de avaliação: a de certificação e a de acompanhamento. Ambas investigam a qualidade do que está sendo avaliado, mas a de certificação é concluída no momento em que um resultado é obtido, seja ele qual for, enquanto a avaliação de acompanhamento literalmente acompanha o processo que precede o resultado, atuando sobre seu objeto de estudo caso o produto obtido ao final não tenha sido o desejado. Ou seja, a avaliação de acompanhamento não apenas investiga, como também intervém em busca de melhores resultados.

Através do seu aspecto motivacional, a avaliação permite ao estudante enxergar o quanto já aprendeu tendo em vista o quanto ainda pode aprender. Infelizmente, essa função tem ocorrido de maneira reversa nas escolas, pois vemos alunos completamente desmotivados após comentários negativos e desencorajadores feitos pelos professores ao divulgarem seus resultados.

Após diferenciarmos exame de avaliação, seguiremos para o rompimento de mais um conceito que assombra a vida escolar de inúmeros estudantes: o erro. Por conseguinte, veremos no próximo tópico uma abordagem do erro como ferramenta de aprendizagem e metodologia de incentivo ao estudante.

1.4 O erro como possibilidade de aprendizagem

Em Ferreira (1986, p. 679), o verbo errar possui o significado de: “[...] cometer erro; enganar-se; não acertar; falhar”. Também significa, segundo o autor: “[...] ato ou efeito de errar; juízo falso; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho; falta”. De acordo com Luckesi (2008), a ideia de erro só existe devido à existência de um padrão, uma regra previamente definida como verdade absoluta. Em $2+2=4$, sabemos que qualquer valor diferente de 4 é considerado errado, pois o resultado já está preestabelecido.

⁵ Dialética: Arte do diálogo, do debate. Nesse debate, uma ideia é defendida e contradita logo depois.

No âmbito escolar, o estudante que erra é castigado por não ter conseguido aprender um determinado conteúdo, sendo culpado por sua falta de interesse ou concentração nas aulas, não tendo aprendido supostamente “porque não quis”, desconsiderando-se o desempenho do professor, dentre outros elementos. Os erros dos alunos são frequentemente utilizados como ferramenta de classificação e exclusão, desconsiderando qualquer reflexão acerca do ensino e da aprendizagem e ignorando todo o processo que desencadeou esse erro.

Para Luckesi (2008, p. 48), “[...] a visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão”. Castigos físicos não são mais permitidos nas escolas, mas os castigos verbais, numa perspectiva psicológica, são tão humilhantes e prejudiciais quanto o antigo uso da palmatória, por exemplo. Muitos professores aparentam preocupar-se mais em expor o erro de um estudante do que em buscar formas de sanar suas dificuldades em algum conteúdo. A pressão psicológica exercida por meio da humilhação proveniente da exposição do erro desenvolve fobias, autopunição, inibição e outros transtornos psicológicos, de menor ou maior gravidade, que poderão acompanhar um estudante pelo resto de sua vida.

A reiteração dos erros é um dos motivos que desencadeiam o fracasso escolar. O foco no erro muitas vezes desenvolve o desprazer, a imobilização da busca pelo conhecimento. Sendo assim, a aprendizagem só será significativa se o estudante estiver disponível a aprender (LUCKESI, 2008; ZABALA, 1998).

Apesar de estar cercado de concepções errôneas e negativas, o erro pode ser utilizado como uma ferramenta no processo de aprendizagem. O professor que, ao observar um erro, auxiliar a uma releitura da problematização, buscando identificar em que momento surgiu essa falha, possibilita ao estudante a oportunidade de reorganizar sua aprendizagem e, conseqüentemente, superar o erro. Em contrapartida, se o professor castiga o estudante por causa do erro cometido, tira do mesmo a oportunidade de crescimento. É válido ressaltar que Luckesi (2008, p. 59) não defende os erros como uma etapa essencial à aprendizagem, mas como “trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz”.

Piaget e Inhelder (2002) dividem o processo de desenvolvimento em três níveis: **no nível 1**, a criança erra porque ainda não possui a estrutura de pensamento necessária para solucionar o que lhe foi pedido, e não percebe seu erro; **no nível 2**, a criança já consegue

perceber que errou; **no nível 3**, o erro é superado. As dúvidas anteriores já foram sanadas e internalizadas no sistema cognitivo, podendo ser utilizadas em problemas posteriores, antecipando possíveis erros.

Conforme apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997), o erro não é obrigatório, mas é inevitável no processo de aprendizagem. As tentativas de resolução de um problema possibilitam ao estudante a construção de sua própria lógica para resolvê-lo.

Como afirma Perrenoud (1999, p. 30), “[...] aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo. Tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo”. Um aluno que ainda não compreendeu determinado conteúdo, provavelmente não obterá êxito ao tentar resolver uma atividade sobre o assunto. É, a partir daí, que o erro funciona como estratégia de superação de obstáculos, pois se o professor apenas castiga o aluno devido ao erro e o informa sobre o resultado correto, ele impossibilita o trabalho cognitivo de compreensão daquele conteúdo.

Um aluno que refaz um exercício com o auxílio do professor, buscando sanar o erro e avançar em seu nível de aprendizagem, tem a oportunidade de aprofundar seu conhecimento. A avaliação, por si só, é vazia, mas, funcionando como subsidiária da aprendizagem, é completa (LUCKESI, 2008; 2011).

Cabe ao educador decidir por qual dos caminhos irá seguir: a punição, a complacência ou a construção do aprendizado. Porém, se interessado na real aprendizagem de seus alunos, optará pelo terceiro caminho, pois é seu papel diagnosticar o erro, verificar em que momento ele surgiu e promover experiências que permitam a reconstrução da resolução no sistema cognitivo do aluno. Como afirma Zabala (1998, p. 29):

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

Nesse capítulo, apresentamos um panorama da avaliação da aprendizagem até os tempos atuais. Diferenciamos as gerações que dividem a evolução da avaliação, apresentando

as características distintivas de cada etapa. Com a finalidade de aproximar essa reflexão do contexto brasileiro, fizemos uma sucinta recapitulação da avaliação no Brasil, apresentando algumas ferramentas utilizadas pelo sistema nacional de Educação. Distinguindo exame de avaliação, apresentamos as características de ambos, defendendo a utilização da avaliação em sua real concepção: a de auxílio à aprendizagem e ao ensino. Por fim, apresentamos o erro como uma ferramenta da aprendizagem, possibilitando que o aluno construa significativamente seu conhecimento (BRASIL, 1997; CASTRO, 2009; FREIRE, 2011; LUCKESI, 2005, 2008, 2011; PENNA FIRME, 1994; PERRENOUD, 1999; PIAGET; INHELDER, 2002; ZABALA, 1998).

No capítulo seguinte, abordaremos a avaliação formativa, as características que circundam o seu funcionamento e os obstáculos que podem impedi-la de ser consolidada efetivamente nas escolas.

2. UMA AVALIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

No capítulo anterior, fizemos uma panorâmica da Avaliação Educacional pelo mundo ocidental, com enfoque no Brasil. Vimos a evolução dos processos avaliativos, além de observarmos alguns pensamentos anacrônicos que, embora arcaicos, recusam-se categoricamente a sair do espaço da sala de aula.

Também discorremos sobre a abordagem do professor Luckesi, diferenciando avaliação de exame, caracterizando a avaliação como meio de diagnóstico e ferramenta de auxílio ao educando. Nessa perspectiva, os atuais estudos sobre a temática buscam romper com a corriqueira associação de avaliação com aplicação de provas (CASTRO, 2009; GATTI, 2002; LUCKESI, 2005, 2008; PENNA FIRME, 1994; SOEIRO; AVELINE, 1982; VIANNA, 1995).

Neste capítulo, focaremos especificamente na avaliação formativa, buscando compreender seu funcionamento, características, formas de aplicação e obstáculos à sua implementação (CARDINET, 1977 apud PERRENOUD, 1999; PERRENOUD, 1999).

2.1 Em que consiste a avaliação formativa?

A expressão formativa foi concebida por Michael Scriven (1928-) e diz respeito às avaliações que ocorrem durante um processo, ao contrário das que ocorrem no final, objetivando a classificação dos alunos (VIANNA, 1995).

A avaliação formativa é uma forma de avaliação que auxilia o aluno em seu aprendizado e desenvolvimento, que toma parte na regulação das aprendizagens. Ela é realizada durante o processo de ensino-aprendizagem, permitindo modificações ainda no seu decorrer. Podemos classificá-la como uma avaliação para a aprendizagem e não apenas da aprendizagem, almejando a qualidade na construção do ato de aprender do aluno por meio de uma participação ativa tanto do educador, quanto do educando (FERNANDES, 2006; PERRENOUD, 1999).

Fernandes (2006, p. 31) aponta características e condições consideradas intrínsecas à consolidação da avaliação formativa, sendo elas:

i) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; ii) o *feedback* é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima; iii) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem); iv) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam; v) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar); vi) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Cardinet (1977 apud PERRENOUD, 1999) defende que toda avaliação é formativa se contribuir para a regulação das aprendizagens em curso, independente do quadro ou da diferenciação do ensino. Segundo Perrenoud (1999, p. 90), a regulação dos processos de aprendizagem nada mais é que “[...] o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio”.

A avaliação formativa é demarcada por três conceitos: observação, intervenção e regulação. A observação é considerada formativa se ela orienta e otimiza a aprendizagem desconsiderando classificações, certificações e seleções. Ela pode ocorrer de maneira orquestrada ou intuitiva, detalhada ou superficial, rápida ou breve, deliberada ou aleatória, quantitativa ou qualitativa, original ou banal, dentre outras. Não há rejeição de qualquer modalidade perceptiva. Para que seja traçada uma nova rota para a ação pedagógica, faz-se necessário identificar o nível de domínio já atingido pelo aluno.

Por conseguinte, não pode ocorrer regulação se não houver referência a um objetivo desejado. De uma maneira geral, a regulação pode ser conceituada como a otimização de um percurso ou trajetória. Perrenoud (1999, p. 90) destaca os seguintes pontos que devem ser considerados quanto à essa trajetória:

i) a trajetória ótima não é necessariamente a linha reta; recolocar um móvel em uma trajetória ótima nem sempre equivale a aproximá-lo fisicamente do objetivo; certos desvios são atalhos; ii) nem toda correção de velocidade ou

de percurso é uma regulação; ela pode, ao contrário, afastar o móvel de uma trajetória ótima; ii) em um ambiente cambiante, a trajetória ótima não pode ser descrita de uma vez por todas, deve ser recalculada, senão permanentemente, pelo menos a cada vez que um parâmetro importante modifique a situação ou que um erro de percurso tenha se tornado irreversível; iv) pode acontecer que o objetivo visado se revele finalmente fora de alcance, devido a obstáculos imprevistos ou a uma série de erros; ele é então redefinido e a trajetória ideal, recalculada em função de um novo destino.

A intervenção em busca do progresso do aluno pode ocorrer de diversos modos, tais como: explicar novamente, mas de forma simplificada, longa, ou procurando outro caminho; proporcionar ao aluno uma nova atividade que seja mais condizente com os recursos que ele possui para a sua resolução; encorajar o aluno a superar suas dificuldades; modificar o ritmo das atividades e suas progressões, dentre outras formas (PERRENOUD, 1999).

Para que a intervenção ocorra com êxito, algumas atitudes devem ser tomadas em detrimento de outras, por exemplo: focar na causa da dificuldade, e não nos sintomas da mesma; procurar a reconstrução dos pré-requisitos fundamentais, em oposição ao enfoque restrito ao programa; utilizar as representações dos alunos por meio dos erros e não se preocupar tão somente com sua correção; considerar os campos afetivos e relacionais, ao invés da supervalorização das aquisições cognitivas; e levar em consideração o contexto social do aluno, ao invés de focar apenas no indivíduo em si (PERRENOUD, 1999).

No que se refere à regulação, Perrenoud (1999) distingue três tipos: i) proativa, ii) interativa e iii) retroativa. A *regulação proativa* ocorre no início do curso em questão, buscando investigar as condições nas quais os alunos se encontram, objetivando a modificação das atividades de acordo com as peculiaridades dos alunos. A *interativa*, por sua vez, acontece durante todo o processo de aprendizagem, visando a uma constante comunicação entre alunos e professores, e é fundamental para a diminuição do fracasso escolar. Por fim, a *regulação retroativa* surge a partir de uma avaliação pontual, objetivando a reconstrução de elementos que não foram totalmente concretizados.

Conforme Hadji, a avaliação formativa nada mais é que um auxílio na ação do professor, o que significa: “[...] ao mesmo tempo que ela não passa de um de seus componentes e que o importante para os professores-avaliadores é ensinar, isto é, ajudar os alunos a progredirem em suas aprendizagens” (HADJI, 2001, p.66).

Hadji (2001) também afirma que a avaliação formativa é uma utopia promissora, tendo como base dois argumentos. O primeiro é que a avaliação formativa está muito mais ligada às intenções, que não podem ser reproduzidas, do que à ordem dos fatos. O segundo argumento é que não existe modelo pronto de avaliação formativa. Nenhum professor pode afirmar possuir o modelo ideal de avaliação formativa, pois o mesmo não existe. Conforme o autor:

[...] (a avaliação formativa) é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo (Op. cit., 2001, p.22).

O instrumento a ser utilizado na avaliação formativa deve ser escolhido de acordo com o que se deseja alcançar com a avaliação, pois cada um possibilita a coleta de diferentes dados. Isso não impede o uso de vários instrumentos durante um programa de ensino, de forma que quanto mais recursos utilizados, mais domínios do currículo serão avaliados. É importante ressaltar que nenhum instrumento é infalível. Conforme Fernandes (2004, p.18):

[...] não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exactamente determinadas aprendizagens dos alunos. Todos têm as suas vantagens e desvantagens e todos nos induzem num erro que, naturalmente, temos que procurar reduzir à sua ínfima expressão.

Santos e Casarin (2011) elencam alguns instrumentos para a avaliação formativa, sendo eles: questionários, discussões, diários, portfólios e autoavaliação. O professor pode utilizar questionários com questões subjetivas, atentando-se em elaborar questões que correspondam ao que é esperado do aluno. Nas discussões, cria-se um ambiente informal de conversa, retirando a pressão presente em avaliações tradicionais e dando mais liberdade para que o aluno expresse seu conhecimento. Elas devem ser associadas às outras ferramentas, trazendo significado ao que é produzido pelos alunos. Por meio do diário, o aluno registra as situações mais marcantes em sala de aula, permitindo-o uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem. O portfólio consiste em uma coletânea de produções do aluno recolhidas desde o início do processo, possibilitando-o comparar seu desempenho nas diferentes etapas e verificar o seu progresso.

A autoavaliação exercita o controle, despertando o olhar crítico do aluno sobre suas ações no processo de aprendizagem, e a metacognição, desencadeando a tomada de

consciência sobre as atividades cognitivas que estão sendo desenvolvidas. Conforme Hadji (2001, p.103): “[...] a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende”. É essencial que a autoavaliação esteja integrada a alguma outra ferramenta de avaliação, pois, a partir dessa atividade, o aluno pode avaliar seu desempenho durante a execução da mesma.

Nesse primeiro tópico do segundo capítulo, conceituamos avaliação formativa como uma avaliação que auxilia a aprendizagem do estudante, buscando maneiras de superar eventuais dificuldades a serem encontradas no caminho rumo ao conhecimento. Também verificamos alguns instrumentos que podem ser utilizados na avaliação formativa. Com base nessa compreensão acerca da avaliação formativa, veremos, no tópico seguinte, alguns obstáculos que dificultam a consolidação da avaliação formativa nas escolas.

2.2 Obstáculos à consolidação da avaliação formativa

Se a avaliação formativa é uma maneira tão abrangente de verificar, acompanhar e mediar a aprendizagem escolar, o que impede sua consolidação em todas as escolas? A regulação é um processo bastante complexo, pois não dispomos de estudos suficientes para calcularmos a trajetória da aprendizagem com precisão, tampouco temos definido se o “piloto” desse percurso é o professor ou o aluno. A complexidade também aumenta por não termos um objetivo claro e delimitado, além de, muitas vezes, perseguimos mais de um objetivo por vez (PERRENOUD, 1999).

Ademais, a otimização da trajetória frequentemente entra em conflito com os sentimentos dos que nela estão envolvidos, tais como o conforto, poder, segurança, entre outros. Por fim, é demasiado complexo perceber se o destino da trajetória está próximo ou se já foi alcançado.

Perrenoud (1999) afirma que alguns mecanismos presentes nas escolas dificultam a inovação pedagógica: como se despende muito tempo e energia com a avaliação da aprendizagem, os professores não têm tempo para novas ideias; visto que o sistema educacional está completamente focado em notas, toda inovação pedagógica que não comporte esse foco é descartada; o enfoque na nota, por meio da padronização da avaliação, cria um ambiente favorável à didática conservadora; a relação de força e chantagem entre

alunos e professores impossibilita um trabalho cooperativo; a valorização de atividades fechadas, previamente estruturadas, são características básicas da avaliação clássica; como é muito mais prático elaborar uma prova de conhecimentos isoláveis e mensuráveis, os professores preferem competências como o raciocínio, a comunicação, entre outras; e apesar de aparentar exatidão, a avaliação tradicional trabalha com a arbitrariedade, de forma que nem mesmo a equipe pedagógica consegue explicar o que realmente é avaliado. Discorreremos um pouco mais sobre esses mecanismos.

Apesar de não se identificar como avaliador, uma boa parte do trabalho do professor é voltado para a avaliação. São horas para a elaboração de provas, aplicação, correção em casa, correção em classe e reformulação de notas reivindicadas. Com todas essas horas gastas com provas, sobra pouco tempo e energia para inovar. A avaliação formativa também toma bastante tempo dos que estão nela envolvidos, mas ela “[...] dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999, p. 68), enquanto a avaliação tradicional perde tempo desviando-se dessa proposta diagnóstica.

A ascensão escolar ocorre por meio das notas. Entretanto, elas não são capazes de avaliar as competências reais de um aluno, mas sim, o que ele sabe responder no momento da prova. Podemos verificar duas situações que contestam a funcionalidade da nota: o estudante que estuda na véspera da prova apenas para conseguir um bom resultado, e o estudante que cola, utilizando-se de meios ilícitos também por pensar apenas na nota. Se temos um sistema que valoriza a nota em detrimento do conhecimento real adquirido, sempre teremos alunos preocupados em agradar os pais com seu resultado, com a aprovação em si, e não com a real aprendizagem escolar, fenômeno denominado por Luckesi (2005, 2008) de *fetice da nota*.

Existe uma clara relação de força entre o mais fraco (estudante) e o mais forte (professores e pais) exercida por meio das notas. É comum a recompensa de boas notas, seja por meio de presentes, aumento de mesada, amor e atenção ou, simplesmente, reconhecimento. Dessa forma, o estudante se condiciona a estudar para obter bons resultados e, com isso, receber prêmios, ao invés de objetivar a aquisição de novos conhecimentos (LUCKESI, 2005, 2008).

Na atual conjuntura educacional, as aulas servem como um período preparatório para a prova. Perrenoud (1999) faz uma analogia entre o estudante e o atleta que se prepara para

uma competição. Os treinos físicos do atleta representam as aulas frequentadas pelos estudantes, e o dia da competição é o dia da prova. Ao surgirem professores ansiosos pelo rompimento dessa eterna comparação, utilizando atividades que contemplem todos os aspectos que envolvem a aprendizagem dos estudantes, logo são desmotivados por não conseguirem corresponder à cobrança pela atribuição de notas, tanto por parte da escola, como pelos pais e alunos. Assim, os professores “sonhadores” desistem e voltam aos métodos tradicionais.

Utilizamos livros didáticos que apresentam conteúdos completamente fragmentados em unidades, capítulos e páginas. Essa divisão corrobora com a utilização de avaliações tradicionais, uma vez que, ao terminar de apresentar um conteúdo, o professor verifica quem o aprendeu ou não. Exames iguais são utilizados para avaliar pessoas completamente diferentes. Provas são aplicadas partindo do pressuposto que, naquele dia específico, todos os alunos estão preparados para responderem as mesmas questões.

Entretanto, sabemos que a aprendizagem não funciona dessa maneira, pois cada estudante possui especificidades e ritmos diferentes, sendo completamente desumano exigir que, ao terminar um capítulo do livro de Física, todos os estudantes tenham aprendido o que lhes foi apresentado. Conforme Gardner (1995, p.194):

Quanto mais avançamos além de uma visão unitária da inteligência, em que todas as pessoas podem ser medidas pelo mesmo termômetro cognitivo, mais evidente se torna que a mente de cada pessoa é diferente da de todas as outras. A pluralização da inteligência sugere que pode haver de sete a várias centenas de dimensões mentais e naturalmente as combinações e recombinações destas dimensões logo criam um número indefinidamente grande de mentes.

Ao mesmo tempo que a avaliação tradicional tem procedimentos mecânicos e inflexíveis, o professor possui total liberdade de correção das provas, fazendo-a da maneira que melhor lhe convém. Conforme Perrenoud (1999, p. 74):

O sistema não fixa nem o nível de exigência, nem a natureza das questões, dos itens, dos problemas, nem o grau de correspondência entre o ensino dispensado e o conteúdo da avaliação, nem as modalidades exatas de execução e correção, nem a construção de tabelas, nem as modalidades de derrogação ou de negociação de caso em caso.

Não é incomum encontrarmos professores que atribuem notas baseados no nível de afinidade com o estudante em questão, muitas vezes aproveitando esse momento para

“vingar-se” de alunos mal comportados. Além disso, cada professor tem sua concepção de Educação e Avaliação da Aprendizagem, e corrigirá provas de acordo com os critérios que considerar corretos.

Para que a regulação citada anteriormente ocorra de maneira efetiva, “[...] o professor deveria dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de modo eficaz” (PERRENOUD, 1999, p. 80). Entretanto, existem limitações a essas regulações, tais como:

i) quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivado, formado e instrumentado que seja; ii) rapidez, segurança, coerência, imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e da decisão; coerência, continuidade, adequação das intervenções que ele espera serem reguladoras; e assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações, questões e sugestões que recebem (Op. cit., p. 81).

Além desses obstáculos, Perrenoud (1999) distingue outros quatro que são menos triviais: i) restringir-se à lógica do conhecimento ao invés da lógica da aprendizagem; ii) focar em uma imagem vaga dos mecanismos de aprendizagem; iii) iniciar as regulações com louvor, mas deixa-las inacabadas; iv) priorizar a regulação da tarefa em detrimento da regulação da aprendizagem.

Sabemos que a escola preza pela utilização do currículo formal, focando no conteúdo a ser ensinado e nas noções a serem estudadas e trabalhadas. Dessa forma, o currículo real defendido por Perrenoud (1999, p. 82) como “[...] conjunto de atividades e de experiências potencialmente formadoras” é planejado em função da formalidade das disciplinas, tornando o trabalho do professor uma ação mecânica e completamente sistemática.

Há, ainda, uma grande quantidade de professores que enxergam a mente de seus alunos como uma caixa preta, de forma que não se pode observar o que se passa lá dentro. Como nem toda aprendizagem se manifesta por meio de ações observáveis, o professor não se sente capaz de avaliar o que foi aprendido ou não por seus alunos. De acordo com o estudioso:

Mesmo quando a formação dos professores familiarizou-os com as principais noções de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, seus conhecimentos teóricos são muito abstratos para que possam ajudá-los a

compreender exatamente o que se passa em uma determinada aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 83).

Outro obstáculo bastante recorrente é a falta de tempo. Em um dia de aula, o professor precisa lidar com inúmeras microdecisões, tais como:

Cuidar de tudo, estar em todos os lugares ao mesmo tempo, administrar a matéria, animar o grupo, ocupar-se dos alunos que apresentam um problema particular, levar em conta o tempo que passa, prever a continuação, confrontar-se com interrupções e incidentes, manter a ordem sem interromper o trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 84).

À vista disso, o professor se esforça para estar em todos os cantos da sala ao mesmo tempo, estando disponível para auxiliar todos os alunos, dando atenção a todos eles, o que impossibilita, muitas vezes, uma intervenção reguladora contínua. Quando um aluno em atendimento individual finalmente compreende o conteúdo e está pronto para o aprofundamento, o professor é solicitado por outro aluno, ocasionando uma série de experiências fracassadas ou insuficientemente exploradas.

O último obstáculo apresentado pelo autor trata da obsessão no sucesso nas tarefas e no trabalho. Embora a regulação seja permanente e relevante, mais importante é o cumprimento das atividades previstas para aquele dia em questão. Se o foco está no êxito da tarefa, o professor orientará o passo-a-passo para a sua realização, muitas vezes impedindo que o aluno ultrapasse por si só os obstáculos necessários à regulação.

Conforme Hadji (2001), são três os principais obstáculos à consolidação da avaliação formativa: i) a existência de representações inibidoras como a pressão social, por exemplo, refletindo um método tradicional de avaliação e inibindo a emergência da avaliação formativa; ii) a pobreza atual dos saberes necessários, tanto em relação ao funcionamento da aprendizagem quanto ao objeto de ensino; e iii) a preguiça ou medo dos professores em buscar remediações para os diagnósticos efetuados, de maneira que:

[...] se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar, e pôr em execução, remediações. Assim, [...] não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios (HADJI, 2001, p. 24).

Perrenoud (1992 apud AFONSO, 2002) afirma que algumas maneiras de utilizar a avaliação formativa podem prejudicar o seu desenvolvimento. Logo, ela não deve ser direcionada para outro fim que não seja o de melhorar o ensino e a aprendizagem. Dessa forma:

Talvez seja mais razoável colocar como princípio que a avaliação formativa dá informações que serão sempre propriedade do professor e dos seus alunos. Cabe-lhes a eles decidir o que querem transmitir aos pais e à administração escolar. Se esta quiser ter uma ideia precisa do que os alunos sabem e da eficácia dos professores, tem de encontrar os seus próprios instrumentos necessários, não inviabilizando *uma avaliação formativa que deve permanecer, de qualquer maneira, um assunto entre o professor e os seus alunos, para que o contrato de confiança não seja quebrado* (Op. cit., p.39).

Conforme Enguita (1990 apud AFONSO, 2002), a avaliação formativa pode se tornar uma grande ferramenta de controle sobre os alunos, considerando que o professor estará constantemente mediando a aprendizagem sobre os mesmos em busca da total compreensão de um conteúdo. Sendo assim, o autor afirma:

Do ponto de vista diagnóstico, a avaliação contínua [...] é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode transformar-se num instrumento de controle [...] mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a avaliação tradicional (Op. cit., p.39).

Em conclusão, é de suma importância a compreensão de que os atores no processo de ensino-aprendizagem devem assumir seus papéis, pois como afirma Hadji (2001):

Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento, como o aluno poderia realmente, em sua companhia, assumir o risco de aprender? (HADJI, 2001, p.24)

Nesse capítulo, vimos que a avaliação formativa se apresenta como o oposto da avaliação classificatória. A avaliação formativa é uma forma de avaliação que auxilia o estudante em seu processo de aprendizagem e o professor em seu processo de ensino por meio de novas situações, proporcionando a superação das dificuldades encontrados pelo caminho rumo ao conhecimento. Ela visa ao acompanhamento constante do aluno, embasando-se na dialogicidade entre educadores e educandos. Também vimos alguns obstáculos que impedem a consolidação efetiva da avaliação formativa nas escolas (CARDINET, 1977 apud PERRENOUD, 1999; PERRENOUD, 1999).

No próximo capítulo, verificaremos as possibilidades de superação da avaliação classificatória, focalizando – especificamente – a avaliação formativa e processual no ensino da Língua Inglesa. Enriqueceremos esse capítulo com a descrição de variadas formas da avaliação formativa.

3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

No segundo capítulo, conceituamos a avaliação formativa, apresentando ferramentas para a sua aplicação na sala de aula. Além disso, verificamos alguns empecilhos que prejudicam a consolidação dessa modalidade de avaliação nas escolas (CARDINET, 1977 apud PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999).

Mesmo com a globalização e a avalanche de informações estrangeiras que nosso país recebe, muitos alunos ainda questionam por que estudar inglês. Considerando que os Estados Unidos da América (EUA) são uma das maiores potências mundiais, é importante saber inglês para viajar pelo mundo. Além disso, a fluência em inglês tem sido um aspecto cada vez mais cobrado pelas empresas nacionais em seleção de candidatos. O que antes era considerado um diferencial no currículo, agora é visto como fator decisivo para a contratação.

Sabendo dessa importância, neste terceiro e último capítulo, faremos um breve panorama na Língua Inglesa como segunda língua no Brasil, apresentando aspectos que fundamentam a relevância do seu estudo e verificando de que maneiras as suas habilidades podem ser trabalhadas em sala de aula por meio da avaliação formativa, rompendo com a avaliação classificatória.

3.1 Breve histórico do ensino de Língua Estrangeira no Brasil

Em 1530, o aventureiro inglês e traficante de escravos William Hawkins desembarcou na costa brasileira, levando-nos a crer ter sido esse o primeiro contato do Brasil com a Língua Inglesa. Entretanto, o estreitamento de laços entre a Inglaterra e o Brasil ocorreu mais de um século após esse ocorrido, por volta de 1654. Quando os franceses decretaram bloqueio continental à Inglaterra no início do século XIX, D. João VI, rei de Portugal e forte aliado inglês, decidiu fugir para o Brasil a fim de evitar uma possível guerra contra a França (CHAVES, 2004).

Essa mudança da corte portuguesa para o Brasil permitiu que os ingleses estabelecessem comércio em solo brasileiro, desencadeando uma grande influência e poder econômico da Inglaterra sobre nosso país. Com a oferta de empregos em companhias inglesas, os trabalhadores sentiram necessidade de utilizar a língua inglesa para compreenderem

instruções e realizar treinamentos. Foi, possivelmente, nesse contexto histórico, que surgiram os primeiros professores de inglês (CHAVES, 2004).

Em 22 de junho de 1809, D. João VI assinou um decreto formalizando o ensino das Línguas Francesa e Inglesa no currículo escolar brasileiro, visando às relações comerciais de Portugal com a França e a Inglaterra. Esse ensino objetivava a capacitação dos estudantes para a comunicação oral e escrita e, para tal, os professores utilizavam a metodologia chamada de Gramática-tradução (SANTOS, E., 2011).

Baseada no Método Clássico utilizado no ensino do Latim, a Gramática-tradução é focada em regras gramaticais, memorização de vocabulário, tradução de textos e exercícios de escrita. Prator e Celce-Murcia (1979 apud BROWN, 2000, p. 15-16) elencam oito características dessa metodologia:

- i) As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e há pouco uso ativo da língua alvo; ii) O vocabulário é ensinado na forma de listas de palavras descontextualizadas; iii) São dadas longas e elaboradas explicações de minúcias da gramática; iv) A gramática fornece as regras para a junção de palavras e a instrução é focalizada na forma e desinência das palavras; v) A leitura de complexos textos clássicos começa nos estágios iniciais do ensino; vi) Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, pois os mesmos são tratados como exercícios de análise gramatical; vii) Frequentemente, as únicas práticas são exercícios de tradução de frases desconexas na língua alvo para a língua materna; viii) Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia⁶ (Tradução nossa).

Com o apoio da Embaixada Britânica, surgiu, em 1934, também no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. O formato de cursos de inglês que conhecemos hoje surgiu nos anos 1960, utilizando plano e material didáticos próprios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) publicada em 1961 pelo presidente João Goulart (1918 – 1976) modificou o currículo do ensino de ginásio e científico para 1º e 2º graus respectivamente. Com essa lei, o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) passou a ser obrigatório apenas para o 1º grau. Durante o regime militar, em 1971, o

⁶ “ i) Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language; ii) Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words; iii) Long elaborate explanations of the intricacies of grammar are given; iv) Grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of words; v) Reading of difficult classical texts is begun early; vi) Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis; vii) Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue; viii) Little or no attention is given to pronunciation”.

ensino de língua estrangeira foi retirado do 1º grau e estabeleceu-se uma carga horária de até uma hora semanal para o 2º grau (OLIVEIRA, 1999).

Em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1931-) sancionou uma nova LDB que tinha por base o direito universal à Educação. Além de transformar o 1º e 2º graus em ensino fundamental e médio, respectivamente, essa lei facultava o ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) no ensino fundamental e torna-o obrigatório no ensino médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1999, passam a tratar o ensino de LE com uma perspectiva sociointeracional, de forma a permitir uma real comunicação. Entretanto, mesmo com essa nova visão sobre o ensino de LE, não havia professores capacitados, nem materiais e metodologias adequadas nas escolas públicas e particulares (OLIVEIRA, 1999).

Os PCN que regulamentam o ensino de Língua Inglesa afirmam que a inclusão de uma língua no currículo deve levar em consideração a relevância social para a sua aprendizagem. Como apenas uma pequena parcela da população tem a oportunidade de utilizar a Língua Inglesa como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país, o ensino dessa habilidade linguística torna-se descontextualizado no ambiente escolar (BRASIL, 1998).

Considerando as condições das salas de aula em grande parte das escolas brasileiras, tais como turmas superlotadas, pouco domínio da Língua Inglesa por parte dos professores, material didático mal formulado e carga horária reduzida, o ensino das quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva) é bastante prejudicado.

De forma geral, a maior parte da população necessita da Língua Inglesa para a compreensão de literatura técnica ou para lazer, como também para a realização de vestibulares e provas de admissão em cursos de pós-graduação. Sendo assim, a habilidade de leitura possui relevância maior dentro do currículo escolar.

Silva (2004) divide o percurso histórico da avaliação de LE em três períodos: i) o pré-científico, ii) o psicométrico-estruturalista e iii) o sociolinguístico-integrativo. Até o início dos anos 1950, o Brasil vivenciou o *período pré-científico*, no qual a LE era ensinada nas escolas com a finalidade única de aquisição da cultura da elite. Cada professor utilizava sua própria concepção de uma avaliação adequada para a elaboração de testes, baseando-se em

uma metodologia tradicional a fim de verificar o conhecimento de regras gramaticais e de vocabulário.

O período *psicométrico-estruturalista* perdurou até o final dos anos 1960, combinando a linguística estrutural com a Psicologia Behaviorista⁷. Nesse momento, a avaliação passou a ser mais elaborada, com enfoque nos componentes léxicos, gramaticais e fonológicos. Torna-se necessária uma comprovação prática dos resultados, de maneira que correspondam aos critérios de confiabilidade e validade.

Conforme Genesee e Upshur (1996), um teste é considerado válido se ele verifica o que é proposto a ser testado. Para os autores, há três tipos diferentes de validade de um teste: i) a de conteúdo; ii) a de constructo; e iii) a de face. Um teste possui validade de conteúdo se ele foi produzido de acordo com o conteúdo especificado para sua realização. Para testar uma produção oral, por exemplo, é necessário que haja um constructo, uma definição sobre o que é uma produção oral. Se o teste segue essa definição, ele possui validade de constructo. Por fim, um teste possui validade de face se ele apresenta atributos de um teste bem projetado.

Um instrumento de avaliação é considerado confiável se possui consistência ou estabilidade nos resultados que apresenta. Genesee e Upshur (1996) elencam três tipos de confiabilidade: i) a de corretor, garantindo que o encarregado de coletar os resultados saiba o que está sendo avaliado e seja treinado para a correção; ii) a de objeto, atentando-se aos procedimentos utilizados no teste, de forma a não mascarar as habilidades do avaliado; e iii) a de instrumento, garantindo que o potencial de otimização do teste seja verificado antes de sua aplicação.

Com o fim da década de 1960, surgiu o último período: o *sociolinguístico-integrativo*. Objetivando remediar as falhas deixadas na avaliação de LE nos momentos anteriores, esse período substituiu os métodos indiretos (questões de múltipla escolha, por exemplo) por atividades capazes de fornecer ao professor informações sobre a utilização da LE por parte dos estudantes, tais como questões subjetivas.

Muito embora o Brasil possua diversos mecanismos de avaliação da aprendizagem, o Inglês como Língua Estrangeira (ILE) permanece às margens dessas ferramentas. A LDB (Lei

⁷ “Fundada por John B. Watson (1878-1958), o behaviorismo é uma orientação teórica baseada na premissa de que a psicologia científica deveria estudar apenas o comportamento observável. [...] Porque, para ele, o poder do método científico estava na sua possibilidade de verificação” (WEITEN, 2002, p. 6).

9.394/96) estabelece a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, mas prevê a livre escolha entre inglês, francês, espanhol ou outra língua estrangeira moderna. O Art. 26, § 5º, dispõe que: “[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Os estudos em Avaliação da Aprendizagem aumentaram consideravelmente nas últimas décadas, mas a prática ainda possui uma raiz do tradicionalismo que tanto buscamos combater. O acesso à literatura de orientação para professores que buscam avaliações diagnósticas e processuais ainda é muito escasso, o que, muitas vezes, oferece respaldo a esses docentes quando decidem pelo uso de testes tradicionais. Entretanto, os resultados dos testes, com frequência, não apontam o real desempenho do aprendiz, além do fato dos educadores terem bastante dificuldade em transformar conhecimento adquirido em valores numéricos (nota) (MICOLLI, 2006).

Apesar da abordagem comunicativa estar cada vez mais presente nas salas de Língua Inglesa, defendendo a visão de que aprender uma língua envolve o desenvolvimento da competência gramatical, discursiva, pragmática e estratégica, a forte presença dos testes como ferramenta de avaliação nos mostra a remanescente visão da aquisição de língua como uma questão de conhecimento da gramática e seu vocabulário (CANALE; SWAIN, 1980).

Diante do exposto, podemos perceber que, desde sua implantação no Brasil, o ensino da Língua Inglesa tem sido negligenciado e tratado com indiferença. No próximo tópico, iremos nos aprofundar nas ferramentas de avaliação utilizadas na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira.

3.2 Avaliações na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira

Vimos, no primeiro capítulo desse trabalho, que avaliação e exame são terminologias diferentes, mas comumente confundidas no meio educacional, inclusive na sala de aula de inglês. Exames ou testes são meios utilizados para um fim, que é a avaliação. Eres e Baptista (2010 apud CORRIAS, 2013) afirmam que:

As provas ou testes são exemplos de procedimentos pensados para medir habilidades, conhecimentos ou desempenho e existem diferentes tipos. Assim, não é o mesmo avaliar que examinar, pois se pode avaliar de distintas formas, em vários momentos do processo e com variados procedimentos. Da mesma forma, pode-se qualificar ou examinar por meio de diferentes provas e testes, segundo propósitos distintos (Op. cit., 2013, p. 140) (Tradução nossa)⁸.

Um teste é, conforme Bachman (1990, p. 20), “Um instrumento de medida criado para obter uma amostra específica do comportamento de um indivíduo”⁹ (Tradução nossa) Dessa forma, testes são utilizados com a finalidade de obter amostras de linguagem de um indivíduo.

Mcnamara (2000) faz algumas distinções em relação a testes. Primeiramente, o autor distingue teste de caneta e papel (*paper-and-pencil language tests*) de testes de desempenho (*performance tests*). Os primeiros avaliam componentes separados da língua, tais como gramática e vocabulário, além das habilidades de leitura e compreensão oral. Já os testes de desempenho avaliam as habilidades do estudante em um ato comunicativo, considerando-as como um conjunto; além de ser subjetivo, possibilitando a existência de várias respostas válidas. Dessa maneira, avaliam a língua por meio de atividades que os estudantes podem encontrar além da sala de aula. Para Mcnamara (2000, p. 13), essa primeira distinção é essencial porque “[...] reflete uma diferença implícita entre visões de linguagem e uso de linguagem”¹⁰ (Tradução nossa), de forma que, durante a avaliação, o avaliador precisa ter conhecimento da ideia de língua que direciona aquela forma de avaliação escolhida.

⁸ “Las pruebas o test son ejemplos de procedimientos pensados para medir habilidades, conocimientos o actuación y los hay de diferentes tipos. Así no es lo mismo evaluar que examinar, pues se puede evaluar de distintas formas, en varios momentos del proceso y con variados procedimientos. Y, de idéntica manera, se puede calificar o examinar por medio de distintas pruebas y test, según diferentes propósitos”.

⁹ “[...] a measurement instrument designed to elicit a specific sample of an individual behavior”.

¹⁰ “[...] reflects an implicit difference between views of language and language use”.

A segunda distinção feita por Mcnamara (2000, p. 7) ocorre entre testes de proficiência¹¹ e de rendimento. Os primeiros preocupam-se com o resultado final adquirido pelo estudante, desconsiderando o processo até atingir o produto. O autor afirma que “Testes de proficiência olham para a situação futura de uso da língua sem necessariamente alguma referência ao processo precedente de ensino” (Tradução nossa)¹². São testes que se baseiam em um modelo fixo a ser atingido. Já os testes de rendimento “[...] estão relacionados com o passado porque medem qual língua os estudantes aprenderam como resultado do processo de ensino”¹³ (Tradução nossa).

Bordón (2006 apud BAPTISTA; NASCIMENTO, 2010) define exame como um procedimento de avaliação que utiliza uma variedade de provas e possui várias finalidades. Sendo assim, exames são úteis e necessários porque permitem a obtenção de dados sobre os conhecimentos e habilidades de um indivíduo, permitindo que ele e o professor realizem as inferências devidas sobre a informação recebida.

A partir dessa definição, Baptista e Nascimento (2010) distinguem duas necessidades para a realização de exames: as práticas e as pedagógicas. Em uma perspectiva prática, se utilizados corretamente, exames podem ajudar o estudante a perceber com clareza os objetivos da aprendizagem, pois eles informam sobre a utilização das estruturas linguísticas em questão. Já na perspectiva pedagógica, exames podem funcionar como uma motivação didática para o estudante, permitindo verificar informações acerca de seus pontos fortes e fracos e possibilitando que o professor intervenha de acordo com a necessidade do estudante.

Conforme Mello (2000), existem duas abordagens de ensino da Língua Inglesa: a gramatical e a comunicativa. Partindo da ideia de que a língua é um complexo sistema que obedece um número limitado de regras estruturais, a abordagem gramatical entende a aprendizagem como a memorização dessas regras por meio da orientação daquele que detém o conhecimento na sala de aula: o professor.

Ao contrário do que é pensado pelo senso comum, a abordagem comunicativa não considera as regras gramaticais como um fator irrelevante à aprendizagem da Língua Inglesa,

¹¹ Proficiência é a capacidade de utilizar a competência comunicativa, ou seja, a associação entre as competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva (CANALE; SWAIN, 1980; SCARAMUCCI, 2006).

¹² “Proficiency tests look to the future situation of language use without necessarily any reference to the previous process of teaching”.

¹³ “[...] relate to the past in that they measure what language the students have learned as a result of teaching”.

mas as coloca em segundo plano, valorizando situações concretas elaboradas através da interação entre o professor e os estudantes. Essa abordagem parte do pressuposto de que, para aprender a Língua Inglesa, o estudante precisa praticá-la constantemente. Nessa visão, o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem (MELLO, 2000).

Genesee e Upshur (1996) afirmam que o ensino deve ocorrer mediante três aspectos: i) metas – o para que do ensino; ii) plano de ensino – como atingir as metas; iii) prática de ensino – as ações em sala de aula. Os autores também apontam quais metas o ensino pode ter, sendo elas: i) linguísticas; ii) estratégicas; iii) socioafetivas; iv) filosóficas e v) metodológicas. Sabemos que as metas linguísticas são primordiais ao ensino da língua inglesa, mas será que não poderíamos, também, ter metas socioafetivas em nosso ensino? Em caso afirmativo, será que essas metas não poderiam ser atingidas por meio da avaliação formativa?

Dentre as diversas propostas de avaliação formativa, Bordón (2006) destaca três efetivas nas salas de aula de Inglês: i) o diário escolar; ii) informes baseados em observações e iii) pastas de trabalho ou portfólios. Por meio do diário escolar, o estudante registra os dados mais significativos de uma aula, contribuindo para a reflexão individual e do professor. Ao escrever em inglês no seu diário, o estudante coloca em prática sua habilidade de escrita, possibilitando a verificação dos aspectos que necessitam de maior atenção. Tendo em mãos essas produções, o professor possui mostras para uma análise mais fiel da aprendizagem do aluno, podendo verificar erros comuns, dificuldades, entre outros aspectos. É necessário que todos os envolvidos na avaliação saibam o que deve ser escrito no diário, além da periodicidade de sua leitura.

Os informes baseados em observações devem ser organizados de tal forma que, ao decidir observar a habilidade oral dos estudantes, por exemplo, o professor deve organizar com antecedência os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados, além de um planejamento de acordo com os objetivos que deseja identificar. Caso o docente deseje observar a habilidade de leitura, ele deve elaborar um quadro para seu uso com nome do aluno e data da observação, gênero do texto e as observações sobre o desempenho discente. O quadro do aluno também deve conter sua identificação, data e gênero do texto, além do assunto do qual o texto trata, a identificação dos personagens, palavras não compreendidas, sequência narrativa e outros aspectos.

O portfólio é um conjunto de atividades desenvolvidas pelo estudante para que seja possível observar seus avanços em determinadas áreas. Quando em forma de textos, o portfólio permite que alunos e professores verifiquem os avanços na habilidade escrita. Para avaliar a habilidade oral, os portfólios podem ser gravados em forma de *podcast*¹⁴, por exemplo, de forma que todos possam escutar cada gravação para discutir o que precisa ser melhorado e perceber o que já foi ajustado.

Gravações de *podcasts* permitem que os estudantes melhorem a habilidade escrita, pois precisam preparar um roteiro em forma de texto, e a auditiva, permitindo a autocorreção ao escutarem seu próprio *podcast*. Essa ferramenta também pode ser utilizada para estimular os estudantes para a leitura de novas temáticas, registros de notícias e atividades, reforço de aprendizagens, partilha com outros estudantes e compartilhamento de interesses em comum (MARQUES; REIS, 2011).

No que se refere à avaliação de LE para crianças, McKay (2006) propõe orientações específicas que abrangem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança, bem como seu letramento e sua vulnerabilidade, sendo elas: i) a avaliação precisa ser proporcional à idade e às habilidades da criança, considerando a sua experiência de mundo; ii) as avaliações devem apresentar atividades baseadas no que é concreto, pois o abstrato ainda não é tão compreensível para todas as crianças; iii) o *feedback* imediato é essencial para manter a atenção e a confiança das crianças; iv) atividades físicas relacionadas com a língua são ótimas maneiras de praticar o conhecimento; e, por fim, v) a avaliação deve permitir que as crianças percebam seu progresso.

Cameron (2001) elenca cinco princípios para a avaliação de LE para crianças: i) a avaliação deve centrar-se na aprendizagem da criança, não só verificando o que ela pode fazer sozinha, mas o que faz a partir do auxílio que recebe dos colegas e do professor; ii) a avaliação deve apoiar o ensino/aprendizagem, motivando os alunos a aprender mais e permitindo que o professor molde sua prática de acordo com a necessidade dos alunos; iii) a avaliação não se resume a testes, sendo preferível o uso de portfólios e autoavaliações por serem mais lúdicos; iv) a avaliação deve ser congruente com a aprendizagem, relacionando-se às experiências vivenciadas pelas crianças; e v) as avaliações devem ser acessíveis tanto para

¹⁴ *Podcast*: Junção do termo *Ipod* (aparelho de reprodução de som da Apple) e *Broadcast* (do inglês, transmissão em larga escala). Ou seja, uma transmissão de áudio em larga escala.

as crianças como para os pais, pois todos devem estar envolvidos no processo de aprendizagem.

Ao falarem sobre o histórico unidirecional da avaliação, Condemarín e Medina (2005 apud BAPTISTA; NASCIMENTO, 2010, p. 137) propõem uma avaliação a qual nomearam autêntica, que seria um processo “[...] participativo e multidirecional, no qual os alunos se autoavaliam, são avaliados por seus colegas e pelo professor”. Para a efetivação dessa avaliação autêntica, toda a estrutura na qual o processo de ensino e aprendizagem está embasado deveria ser reformulada, de maneira que novas relações entre alunos e professores deveriam ser estabelecidas, além de uma nova elaboração de contratos pedagógicos e instrumentos de avaliação.

É de suma importância que haja coerência entre a concepção de língua adotada nas aulas, a concepção de língua a ser avaliada e os instrumentos que serão utilizados nessa avaliação, pois de nada adianta a defesa por uma avaliação formativa se a metodologia utilizada é tradicional em sua essência. Uma vez que o professor defina as concepções que adotará em suas aulas, ele precisa informá-las a seus alunos, de forma que todos estejam cientes da visão de língua na qual estão inseridos.

Nesse terceiro e último capítulo, abordamos a avaliação no ensino de Língua Estrangeira, com enfoque na Língua Inglesa. Apresentamos um breve panorama do ensino da Língua Inglesa no Brasil, retratando a evolução dos seus métodos de avaliação. Por fim, abordamos a utilização da avaliação formativa no ensino de Língua Inglesa, buscando o rompimento com avaliações quantitativas, unilaterais e classificatórias.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, objetivamos, de modo geral, refletir sobre questões referentes à avaliação da aprendizagem, relacionando-as à avaliação de Língua Inglesa. No estudo bibliográfico realizado, sobressai a importância da avaliação formativa no processo de aprendizagem dos estudantes em oposição à avaliação tradicional, de natureza classificatória.

Para respondermos o primeiro objetivo específico desse trabalho, o de descrever a evolução conceitual de avaliação da aprendizagem, apresentamos, no primeiro capítulo, diversas concepções de avaliação no mundo ocidental e no Brasil ao longo dos tempos, realizando um histórico da temática. Especificamos as divergências entre examinar e avaliar, bem como apresentamos a utilização do erro como ferramenta de aprendizagem, pontos fundamentais para a substituição da avaliação classificatória pela avaliação formativa

Desenvolvemos o segundo capítulo de maneira a responder o segundo objetivo específico desse estudo, o de apresentar a concepção de avaliação formativa e os obstáculos para a sua consecução. Vimos, então, que a avaliação formativa é uma modalidade avaliativa que auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como é realizada durante o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa permite modificações durante seu procedimento, ao contrário das avaliações somativas, que apenas apresentam um resultado ao fim de um período, tornando impossível uma intervenção pedagógica. Apresentamos, igualmente, algumas dificuldades que prejudicam a consolidação da avaliação formativa no ambiente escolar.

Por fim, no terceiro capítulo, abrangemos o último objetivo específico, o de discorrer sobre a desconstrução da avaliação predominantemente classificatória e a construção de perspectivas de sua superação no ensino da Língua Inglesa. Mais uma vez, buscando contextualizar o leitor, iniciamos esse capítulo apresentando um histórico sobre a presença do ensino da Língua Inglesa no Brasil, além de abordarmos algumas características das avaliações no ensino dessa língua. Finalizamos o capítulo apresentando algumas propostas para a utilização da avaliação formativa nas salas de aula de Inglês, procurando torná-las um ambiente de aprendizagem mais democrático e preocupado com a formação integral do estudante de Língua Inglesa.

Compreendemos que o professor já tem muitas responsabilidades e que a utilização da avaliação formativa aumenta significativamente a sua carga de trabalho. Mas será que as avaliações tradicionais não constituem um desperdício de grande parte do trabalho docente? De que valem noites em claro preparando aulas, atividades e provas se o professor não pode verificar o quanto foi realmente apreendido por seus alunos? Não é muito mais coerente que o professor sinta a necessidade de receber um *feedback* de seus alunos sobre sua prática docente? Que a avaliação seja subsidiária do ato de aprender?

Ser educador é uma árdua tarefa. Que possamos, então, exercer essa profissão da maneira mais plena possível, buscando incessantemente o conhecimento e tendo sede de mudanças. A partir das reflexões realizadas nesse trabalho monográfico, esperamos motivar os educadores a adotarem essa modalidade de avaliação, buscando sempre o desenvolvimento integral dos seus alunos, o que também é válido para o Ensino de Língua Estrangeira, no caso, a Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAPTISTA, L. M. T. R.; NASCIMENTO, M. V. F. Avaliação no Ensino de Línguas estrangeiras: Em que consiste? In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (Org.). **Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Imprece editorial, 2010, p. 130-146.
- BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. Avaliação Mediadora: resignificando a prática avaliativa. In: **Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Imprece editorial, 2010, p. 83-100.
- BORDÓN, T. **La evaluación de la lengua em el marco de E/L2: bases y procedimientos**. Madrid: Arco/Libros, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2000.
- CAMERON, Lynne. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**, in: Applied Linguistics 1(1), pp. 1-47. 1980.
- CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: abr. 2015.
- CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>>. Acesso em: mai.2015.
- CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: abr.2015.

CORRIAS, V. **Avaliações na sala de aula de Língua Estrangeira**. Revista de Letras, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 138-50, jan.-jun. 2013.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Série Ideias, n.8. São Paulo: FDE, 1998. p.161-172. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf>. Acesso em: abr.2015.

FERNANDES, D. M. B. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Lisboa: Texto, 2004.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, p. 21-50, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. **Classroom-based evaluation in second language education**. Nova York: Cambridge UP, 1996.

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

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

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

MARQUES, C.; REIS, P. **Criação de podcasts no jardim-de-infância e no 1.º ciclo do ensino básico**. Nuances: estudos sobre Educação. 18, 19, 68-80. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/348/383>>. Acesso em: mai.2015.

MCKAY, P. **Assessing young language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

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

MELLO, H. A. B. O que está por trás da ação do professor na sala de aula. In: MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, p. 11-37, 2000.

MICCOLI, L. **Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca**. Trabalho linguíst. apl., Campinas, v.45, n.1, p.103-118, Jun.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun.2015.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em teoria literária) - Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>>. Acesso em: abr.2015

PENNA FIRME, T. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução: Octávio Mendes Cajado. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SANTOS, A. S; CASARIN, H. C. S. **A avaliação formativa como aporte ao ensino da competência informacional**. Revista EDICIC, v. 1, n. 2, p. 289-301, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.edicic.org/revista/>>. Acesso em: mai. /2015.

SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01**, dez. 2011. Disponível em: <http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

SAVIANI, D. **As teorias da educação e o problema da marginalidade**. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1978, p. 7-39.

SCARAMUCCI, M. V. R. **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. Ijuí: Unijuí, p. 49-64, 2006.

SILVA, C. V. e. **A auto-avaliação do envolvimento dos alunos nas aulas de língua inglesa na 1ª. Etapa do ciclo III.** 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: jan.2015.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional.** Porto Alegre: Sullina, 1982.

VIANNA, H.M. Avaliação Educacional: uma perspectiva história. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, n.12, p. 7-12, jul./dez. 1995.

WEITEN, W. **Introdução à Psicologia:** temas e variações. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.