

OS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO DE DOIS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA  
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA

---

DILYS KAREN REES\*

MARYANNE DA ROCHA BARBOSA VELOSO\*\*

---

RESUMO

O presente artigo apresenta os conceitos de avaliação contidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para então examinar como dois professores da rede pública municipal da cidade de Goiânia conceituam o seu trabalho quanto à avaliação e como esses conceitos coadunam com a LDB e com os PCN.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, ensino–aprendizagem, língua estrangeira, rede pública.

---

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa maior, que buscou levantar como a avaliação se processava em duas salas de aula de língua inglesa na rede pública municipal de Goiânia. A escolha desse contexto deve-se a dois fatores: o primeiro refere-se ao fato de ser o turno em que uma das pesquisadoras atuava como professora de Língua Inglesa, e o segundo relaciona-se à realidade do ensino público noturno, tema que ainda não foi investigado a fundo.

Para situarmos melhor o leitor, apresentaremos os conceitos sobre avaliação contidos na Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), para então discutir-

---

\* Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: dilys2@uol.com.br.

\*\* Professora de Língua Inglesa na rede pública estadual e municipal na cidade de Goiânia.

E-mail: maryanneveloso@gmail.com

mos concepções de avaliação e, por fim, apresentar os dois professores e a sua conceituação de avaliação.

#### A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, propõe que a avaliação analise o desempenho global do educando através do acompanhamento contínuo e do tratamento qualitativo. Segundo o artigo 24, alínea *a*, do inciso V, da Lei n. 9.394/96, a avaliação educacional para o ensino fundamental é tratada como

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Segundo Baxter (1997), o termo “avaliação contínua” refere-se à maneira pela qual freqüentemente o professor avalia seus alunos e registra essas informações. O acompanhamento contínuo, por meio de testes formais ou informais, permite que o professor construa, com maiores detalhes, o perfil de cada aluno.

A LDB também determina que a avaliação seja cumulativa, isto é, um acompanhamento contínuo e sistemático das aprendizagens efetivadas. Para Hadji (2001), uma avaliação cumulativa consiste no somatório de verificações realizadas depois que o professor apresentar formas novas de ensinar conteúdos não aprendidos. Essas averiguações têm como objetivo certificar se o material de informação oferecido em alternativas de ensino foi retido pelo aluno.

A avaliação cumulativa caracteriza-se também por ser terminal e certificativa, pois ela ocorre após uma ou mais ações pedagógicas, com vistas a expedir ou não o “certificado”. Hadji adverte que toda avaliação, mesmo a formativa, tem uma dimensão cumulativa. Na prática, o

professor faz uso de intervenções com o objetivo não só de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, mas também de garantir a certificação. Segundo o autor, a avaliação cumulativa tem de ser capaz tanto de compreender a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho.

Embora a LDB determine que a avaliação seja descritiva e qualitativa, o documento mantém a abordagem quantitativa de coleta e de análise de dados. Esse método de avaliação apresenta como princípios: a objetividade, a fidedignidade e a validade (ROMÃO, 2002). Segundo Sant’Anna (2002), os instrumentos de mensuração quantitativos são mais objetivos, com tratamento estatístico dos dados com quantificação das observações e com ênfase nos resultados e nos produtos, geralmente presentes em momentos terminais.

Como já foi mencionado anteriormente, a LDB estabelece que a interpretação qualitativa das manifestações de aprendizagem tenha prevalência sobre os aspectos quantitativos de coleta e de análise dos desempenhos escolares. Saul (1991) esclarece que a metodologia qualitativa é sensível às diferenças, aos imprevistos, às mudanças, ao progresso e às manifestações observáveis. Por isso, a autora assegura que essa abordagem de avaliação é a melhor para verificar a quantidade de conhecimento que o aluno acumulou, a maneira como aprendeu ou por que não aprendeu. Ainda segundo a autora, a avaliação qualitativa percebe o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo durante o período de observação, pois ela se propõe a compreender a aprendizagem, a relação do aprendiz com o contexto e os elementos envolvidos no processo educativo.

Para Sant’Anna, a LDB, ao determinar a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, regulariza a função informativa da avaliação, já que essa abordagem de coleta e de análise de informações discrimina e interpreta tanto a função cognitiva quanto a psicomotora. Essa referência também reforça as características próprias da avaliação contínua e cumulativa, visto que ambas as modalidades contemplam a abordagem qualitativa.

A citação na LDB da prevalência dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais revela a possível existência de dois momentos distintos em uma avaliação: um que se realiza durante um período, e outro que ocorre no final. Os resultados de avaliações coletados ao longo do período letivo são procedimentos próprios da avaliação contínua e cumulativa, pois ambas as modalidades valorizam o acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo de um ano letivo ou etapas escolares, como os bimestres ou semestres.

Segundo a LDB, se ocorrerem verificações de aprendizagem no final de um período, as quais podem ser após um ano letivo ou uma unidade, os resultados não devem prevalecer sobre as verificações ocorridas durante o processo educativo. Para Hoffmann (2002, p. 20), a avaliação, ao apreciar os resultados ao longo do período, “deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

Faz-se necessário ressaltar que, no artigo 24, inciso V, alínea *e*, da Lei n. 9.394/96, encontra-se registrada a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

De acordo com essa regulamentação, o professor, com base nas dificuldades dos alunos, precisa tomar decisões que promovam a revisão paralela de conteúdos. Para isso, Antunes (2002) esclarece que, periodicamente, o professor deve averiguar quantos objetivos foram atingidos e a qualidade da aprendizagem. Se for verificado que o aluno não alcançou os objetivos esperados, o professor deve fornecer atividades corretivas e complementares, a fim de melhorar sua aprendizagem. No caso de o aluno atingir os objetivos com domínio satisfatório, ele deve ser encorajado a prosseguir.

Para concluir esta seção, recorreremos à menção de Pellegrini (2003) sobre a avaliação nas determinações da LDB. A autora afirma que a

LDB, ao estabelecer a avaliação como contínua, qualitativa, processual e ao instituir um modelo com procedimentos quantificáveis, determina a realização de uma avaliação que se configura nos pressupostos da avaliação formativa.

#### PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: DOCUMENTO DE INTRODUÇÃO

O módulo de introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries foi publicado no ano de 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto, contendo propostas para a renovação da base curricular do ensino em todo o país. O documento foi elaborado com o objetivo de orientar a atuação dos professores e de subsidiar a elaboração de um projeto pedagógico que tivesse como fio condutor a cidadania. Esse volume também sintetiza as principais diretrizes norteadoras dos outros PCN.

Na seção do documento intitulada “Decisões sobre a avaliação” (PCN-Introd., 1998, p. 97-99), os princípios apresentados coadunam com os pressupostos de uma avaliação formativa. Segundo Perrenoud (1999, p. 79-80), a avaliação formativa é composta de “toda prática de avaliação que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta de diferenciação do ensino”. O autor também afirma que a observação, a intervenção e a regulação da aprendizagem são as três estratégias básicas a serem desenvolvidas na avaliação formativa.

A avaliação sugerida no módulo de introdução dos PCN se configura dentro das três estratégias básicas presentes numa avaliação formativa. Segundo esse documento, a avaliação deve ser fonte de observação e “obtenção de informação sobre os objetivos que foram atingidos” e sobre “o que foi aprendido e como”. Ela também deve garantir a intervenção, “o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor maneira”. E, por fim, a avaliação deve ser instrumento “de auto-regulação para as diferentes aprendizagens”, orientando a

“reorganização da prática educativa do professor no seu dia-a-dia” (PCN-Introd., 1998, p. 97-99).

Na introdução aos PCN é mencionada a avaliação diagnóstica ou inicial. De acordo com Grégoire (2000), o professor utiliza as informações coletadas em uma verificação inicial para averiguar o que o aluno sabe e para estruturar seu planejamento. Segundo a introdução aos Parâmetros, a avaliação inicial visa diagnosticar as dificuldades de aprendizagem ou identificar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades que assegurem ao aluno os requisitos necessários para receber uma nova aprendizagem. Na posse dessas informações, o professor põe “em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos” (PCN-Introd., 1998, p. 97).

#### PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são organizados em dez volumes específicos para cada disciplina. O módulo proposto para a Língua Estrangeira é um referencial curricular para o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina no ensino fundamental das escolas brasileiras.

A avaliação contemplada nos parâmetros de Língua Estrangeira não tem finalidade exclusivamente probatória, ela vai “muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos” (PCN-LE, 1998, p. 79). O alvo dessa modalidade é alcançar o progresso e a otimização da aprendizagem de cada aluno, por isso, sua função é a de “alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar certo nível do aluno” (PCN-LE, 1998, p. 79).

Segundo os parâmetros de Língua Estrangeira, a avaliação tem como finalidade “melhorar o conhecimento e não apenas fazer julgamentos”, por isso ela é “parte integrante e intrínseca ao processo educativo”, oferece “descrição” das manifestações de aprendizagem e

“explicação” do que o aluno já sabe e do que ele não sabe, do seu processo de construção de conhecimento e de suas possibilidades de avanço (PCN-LE, 1998, p. 79).

As decisões a serem tomadas a respeito de conteúdos, métodos e objetivos necessitam de informações que venham de uma avaliação “contínua e sistemática” e de “interpretações qualitativas do desenvolvimento construído”. Isto significa que a observação constitui-se no principal instrumento de coleta de dados e de reflexão sobre a situação do aluno (PCN-LE, 1998, p. 79).

Ensinar torna-se, então, um processo que subsidia o desenvolvimento de um trabalho centrado no aprendiz. O aluno precisa “ter indicações imediatas e contínuas do resultado de sua atividade” para que ele mesmo oriente o seu próprio desenvolvimento e para que o professor apresente intervenções na atuação pedagógica que garantam o progresso escolar de cada estudante (PCN-LE, 1998, p. 81).

Ao focar o acompanhamento contínuo, surge a necessidade de um ambiente de maior interação. Por isso, as orientações dos Parâmetros de Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998, p. 80) coadunam com uma “avaliação formativa interativa”. Segundo esse documento, a avaliação precisa levar “mais em conta as interações sociais desenvolvidas e reguladas” que devem ser “constantes e personalizadas, envolvendo professor e alunos”, a partir de “critérios normativos e de uma reflexão sobre si mesmo (sua auto-avaliação)” (PCN-LE, 1998, p. 80, 82).

De acordo com os Parâmetros de Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998, p.80), a avaliação precisa envolver o professor numa reflexão sobre si mesmo e sobre os alunos, além de promover a “participação dos alunos no processo avaliativo para que fique garantida a interação e a pluralidade de visões”. Está implícito nessa visão que não se avaliam somente o conhecimento, mas também as habilidades e as atitudes do alunado. Por isso, defendem que o professor, ao avaliar, pondere sobre aspectos tais como a dimensão afetiva, pois “a situação de aprendizagem de Língua Estrangeira tem características que a distinguem de outras disciplinas” (PCN-LE, 1998, p. 81).

Vale lembrar que o documento delibera que, independentemente do instrumento de verificação da aprendizagem e do objetivo, os testes devem ser claros, coerentes com o que foi ensinado, “ausentes de ambigüidades” e “contextualizados ao item que está sendo testado” (PCN-LE, 1998, p. 79). O professor pode ministrar suas aulas contemplando as quatro habilidades e pontos gramaticais, mas, ao avaliar, é de crucial importância não haver discrepância entre o que é ensinado e o que é avaliado. Por exemplo, em um programa que tenha como foco o ensino da habilidade de leitura, a avaliação deve estar centrada no que foi ensinado sobre leitura.

A distinção entre teste e avaliação é assim mencionada: “a avaliação não deve ser confundida com testes, tão freqüentes na avaliação de Língua Estrangeira. Estes são instrumentos, meios para um fim” (PCN-LE, 1998, p. 79). Portanto, as noções de provas, testes, questionários, listas de checagem, observação do professor e outras evidências de desempenho referem-se aos instrumentos ou métodos que o professor usa para medir o que o aluno aprendeu. Hoffmann (2002, p. 56) acrescenta que teste é “um instrumento de investigação sobre a ação de ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo: aluno e professor”; avaliação, por sua vez, remete à idéia de julgamento. O professor julga, com base nos indicadores de medida, isto é, em testes, provas, trabalhos etc. (OLIVEIRA, 2001).

Os Parâmetros de Língua Estrangeira também recomendam que os instrumentos de testagem não devem servir para punir, estabelecer comparações entre alunos ou dar nota simplesmente, mas para aferir o domínio e o progresso do aluno: “Não pode jamais constituir-se em instrumentos de ameaça ou intimidação, para mostrar apenas o que o aluno não sabe” (PCN-LE, 1998, p. 79).

Ainda sobre os mecanismos de testagem, os PCN de Língua Estrangeira sugerem que os testes sejam instrumentos de “interação professor-aluno” (PCN-LE, 1998, p. 80). Os resultados de testes devem ser discutidos e analisados, e os erros, compreendidos tanto pelo avaliador

quanto pelo avaliado. Esse documento determina uma avaliação cujos padrões configuram-se no modelo da avaliação formativa interativa, em que os erros são fontes de interação entre educador e educando, bem como oportunidades para a discussão dos resultados e das possíveis razões para a falta de sucesso, “evitando-se, assim, um sentimento de fracasso” (PCN-LE, 1998, p. 80). Perrenoud (1999, p. 68) explicita tal função ao afirmar que a avaliação formativa “dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”.

#### A PESQUISA

A pesquisa foi realizada com dois professores de língua inglesa – cujos nomes fictícios são Sílvia e Hugo –, em duas escolas da periferia de Goiânia (GO), durante o segundo semestre do ano letivo de 2003 e teve duração de um período que deveria corresponder a dois bimestres letivos. A greve dos professores da rede municipal de Goiânia, ocorrida no primeiro semestre desse mesmo ano, fez com que o segundo semestre fosse iniciado em uma das escolas pesquisadas (doravante escola 1) no dia 29 de setembro e encerrado no dia 10 de dezembro. Na outra escola (doravante escola 2), o início do terceiro bimestre deu-se no dia 17 de setembro e o término no dia 8 de dezembro.

De maneira geral, ambas as escolas contavam com várias salas de aula, diversos equipamentos, uma pequena quadra de esporte, pátio para recreio, espaço para estacionar carros e para realizar atividades ao ar livre. As salas de aula eram amplas, com boa iluminação e possuíam um ventilador. As carteiras das salas estavam bem conservadas e eram mantidas em filas. Os equipamentos também eram acessíveis aos professores. As escolas contavam, além do videocassete, televisores, computadores, retroprojetor, mimeógrafos, máquina copidora e aparelhos de som.

Os professores foram observados e suas aulas gravadas. Participaram de entrevistas tanto no início quanto no fim da pesquisa, e responderam a questionários e mantiveram um diário em que refletiram sobre a sua prática. Neste artigo, no entanto, nos atemos às entrevistas e suas concepções sobre avaliação.

#### A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DE SÍLVIA

Para analisarmos a concepção de Sílvia, iniciaremos por ponderar sobre os objetivos de Sílvia ao avaliar. Em seguida, trataremos da prática avaliativa da participante. Belloni (2001) afirma que uma avaliação pode atender a uma diversidade de objetivos e que a compreensão desses propósitos permite ao pesquisador definir que tipo de concepção há por trás de uma avaliação. Desse modo, apresentaremos, a seguir, os objetivos de Sílvia ao avaliar.

#### *Os objetivos de Sílvia ao avaliar*

Segundo Bloom (1975), para que um processo avaliativo seja conduzido com sucesso, o professor deve estabelecer, no início de um período letivo, de um curso ou de uma unidade de ensino, os objetivos que nortearão seu ensino e sua avaliação. Depois de ministradas as provas ou os testes e feitas as observações, a atenção do professor deve estar voltada para a análise do desempenho escolar de seus alunos, para verificar se os objetivos definidos no início do percurso escolar foram alcançados com sucesso. Desse modo, a clareza dos objetivos é fundamental para o bom andamento do processo educativo e para que os ajustes necessários sejam feitos em prol de um ensino mais bem-sucedido.

Por meio das informações colhidas nos questionários e na entrevista inicial, pudemos desvendar quais objetivos orientaram a avaliação da informante. A professora Sílvia revelou ter noção de alguns objetivos considerados básicos para que um avaliador pudesse conduzir bem sua

avaliação. Ela afirmou possuir um modelo de avaliação que vai além da aferição de notas e mensuração do conhecimento de seus alunos. Segundo Sílvia, sua avaliação tem como objetivo verificar a aprendizagem de seus alunos, mas também serve para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e o método de ensino. É o que podemos constatar no seguinte trecho:

[ 1 ]

Sílvia: Vejo a avaliação como um instrumento através do qual verifico a aprendizagem do aluno, tendo em vista, principalmente, a análise do processo ensino-aprendizagem, a eficácia da metodologia etc.  
(Questionário inicial)

A informante afirmou, no questionário final, que, além de pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem e de conferir se o método de ensino está garantindo o progresso dos alunos, ela utiliza sua avaliação para orientar seu trabalho pedagógico, ou seja, suas verificações são utilizadas para decidir sobre os procedimentos didático-pedagógicos. Essas informações ficam claras no trecho a seguir:

[ 2 ]

Sílvia: Através das avaliações, o professor norteia seu trabalho pedagógico, verificando o que está dando certo ou não no processo de ensino e aprendizagem.  
(Questionário final)

A participante também mencionou, na entrevista inicial, que avaliar tem a finalidade de determinar quais conteúdos não foram aprendidos pelos alunos. No trecho [3], Sílvia afirmou que avalia com o objetivo de verificar o que está faltando para que seus alunos aprendam o conteúdo ensinado e que, após verificar os erros e acertos, ela se propõe a garantir que esses conteúdos sejam assimilados pelos seus alunos. Segundo as declarações de Sílvia, sua avaliação não tem apenas fins unicamente comprobatórios, mas também de promoção da aprendizagem. Vejamos o seguinte trecho:

[3]

Sílvia: O intuito da avaliação é verificar o que o aluno aprendeu no decorrer das aulas. A primeira coisa é isso, é saber se eles realmente aprenderam e o que está faltando para que eles cheguem a esse aprendizado, para que eles adquiram mesmo esse aprendizado. O propósito é de que o aluno aprenda aquilo que seja mais importante para ele. Com essa avaliação, ao corrigir, eu vou perceber o que eles adquiriram da aula, o que eles aprenderam e o que está faltando para que eles realmente aprendam, mesmo, o conteúdo ensinado.

(Entrevista inicial)

Inferimos, com base no fragmento [3], que a professora se propôs a avaliar com vistas a atender a dois objetivos. O primeiro está associado à função diagnóstica (ROMÃO, 2002), em que o professor usa a avaliação para perceber quanto o aprendiz avançou em sua escalada rumo ao conhecimento e para alimentar a aprendizagem. Com base nisso, podemos associar Sílvia, em parte, a uma concepção de avaliação, em que a verificação da aprendizagem serve para prover e sustentar a ação pedagógica. O segundo propósito está relacionado à visão de ensino de Sílvia, que consiste em uma atividade fundamentada na transmissão e na fixação de algumas regras gramaticais. A avaliação, por sua vez, serve para verificar se o aluno memorizou os conteúdos ensinados por ela.

[4]

Sílvia: Bom. A gramática, eu acho muito válido trabalhar gramática com eles, porque eles vivem isso, os verbos, tudo é válido para eles. Então eu acho válido trabalhar a gramática. Agora, o vocabulário é mais complicado, porque eu preciso estar passando para eles os textos, estar passando algumas palavras para eles montarem a tradução. O propósito da gente é verificar o que o aluno aprendeu daquilo. Mais um conhecimento. Meu propósito é perceber se o aluno aprendeu tudo aquilo que eu passei para ele.

(Entrevista inicial)

Em entrevista, a participante mencionou que se vale da avaliação para ponderar sobre o que avaliar:

[ 5 ]

Sílvia: O propósito é saber o que o aluno aprendeu. Por exemplo, eu dou vários conteúdos. Aquele que eu acho mais extenso ou talvez o mais difícil, eu procuro passar aquele conteúdo e, ao avaliar, tento ver o que o aluno adquiriu com isso. O propósito que eu acho que nós temos é de que o aluno aprenda, e com isso ele consiga, além de passar de ano, ter adquirido mais um conhecimento.

(Entrevista inicial)

Verificamos nesse fragmento que os conteúdos reconhecidos pela professora como mais difíceis, mais extensos ou “mais importantes” para o aluno são os contemplados em suas avaliações. A esse respeito, percebemos que as declarações de Sílvia não condizem com os pressupostos da avaliação interna e da auto-avaliação, em que o aluno colabora para a definição do que será considerado em seus testes e averiguações. Segundo Belloni (2001, p. 24), em uma avaliação interna, ou auto-avaliação, o processo é “conduzido por sujeitos diretamente participantes das ações avaliadas”. Sílvia afirmou, em um recorte da entrevista inicial, que prestigia em suas avaliações aquele conteúdo que ela acredita ser o mais importante para seu aluno. Percebemos, com isso, que o aluno não colabora nas definições do que será avaliado. Encontramos indícios, nesse mesmo recorte, de que o procedimento de Sílvia, ao se responsabilizar por definir o que avaliar, está fundamentado no arcabouço da avaliação tradicional, em que o professor é o responsável por decidir o que será avaliado.

#### A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DE HUGO

O professor Hugo, com base nos dados coletados nesta pesquisa, apresentou uma avaliação que visa comprovar o atendimento de objetivos. Ele afirmou, no questionário e na entrevista iniciais, que avalia com o

objetivo de averiguar se o que foi ensinado em aula foi assimilado por seus alunos. Segundo o informante, sua avaliação contempla o que ele ensinou em suas aulas, ou seja, suas aulas fundamentam-se em discussões temáticas e, conseqüentemente, suas avaliações se baseiam nos temas desenvolvidos na sala de aula. Para isso, o aluno deve mostrar, nas provas escritas, se assimilou a discussão sobre o tema e se foi capaz de entender as frases referentes ao tema discutido. O professor também declarou que uma variação entre o que ele ensina e o que avalia poderia resultar no fracasso de seus alunos na resolução das provas. É o que podemos verificar no seguinte exemplo:

[ 6 ]

Hugo: A avaliação é preparada de acordo com o que foi ministrado em sala. A avaliação que eu aplico tem que estar relacionada com as aulas que eu dei. Não posso dar uma aula de um jeito e dar uma avaliação de outra forma. Senão seria um fracasso. [A avaliação] é centrada nas idéias, né? Nas idéias que nós discutimos. Ver se ele entendeu frases básicas daquele tema, daquele texto.

(Entrevista inicial)

Percebemos, com base no recorte [7], que o professor Hugo, ao eleger os temas para ensinar e avaliar, não exclui o ensino e a averiguação de conteúdos:

[ 7 ]

Hugo: De acordo com o conteúdo, tema ou projeto trabalhado durante o bimestre, o educando deverá mostrar por escrito que esses temas ou conteúdos foram assimilados.

(Questionário inicial)

Esses conteúdos incluem estruturas simples e pequenas mensagens em Inglês:

[ 8 ]

Hugo: Então, o que eu quero é que o aluno aprenda pelo menos ler alguma coisa, entender alguma coisa, aí, na vida, pequenos textos,

algumas pesquisas na internet, coisas simples, ele tem que, pelo menos, entender: “O que está escrito aqui? Que mensagem é essa?”.  
(Entrevista inicial)

Hugo afirmou, no questionário inicial, que avalia com o objetivo de verificar se os alunos aprenderam o que ele queria passar sobre questões sociais e culturais, sobre assuntos referentes à realidade dos EUA e do Brasil. Ele também afirmou que avalia com a finalidade de perceber se o aluno é capaz de revelar o que aprendeu por meio da escrita. Hugo, com isso, declarou que tem a produção escrita como foco de ensino e, conseqüentemente, de sua avaliação. O fragmento seguinte comprova nosso argumento:

[9]

Hugo: Eu observo também se eles aprenderam, não só a escrever ou a falar, mas se eles entenderam por que eu estava ensinando aquilo: qual era o significado dos Estados Unidos ou do Brasil. Se eles conseguem perceber a problemática do nosso país; ver que os Estados Unidos, apesar de ser um país rico, têm um punhado de problemas. Então eu fico olhando isso nas provas deles, nos trabalhos deles, se eles conseguiram captar isso. Além, é claro, da escrita, porque eu sou professor de Inglês. A gente tem que estar atento a isso. Ver se eles aprenderam a escrever. Se eles estão conseguindo fazer frases.

(Questionário inicial)

Hugo revelou, na entrevista inicial, que possui alguns objetivos que podem ser associados a uma concepção tradicional. Segundo Ramal (1997), o professor, dentro dessa visão, avalia com o intuito de verificar se o aluno aprendeu o que ele quis ensinar. Hugo declarou no fragmento [10] que seu propósito, ao avaliar, era o de perceber se os alunos captaram os conhecimentos que estavam em sua “cabeça”:

[10]

Hugo: Eu tenho em mente o que foi trabalhado na sala de aula. Eu verifico se os alunos entenderam o que eu queria passar, o que estava

na minha cabeça. E também animá-los a estudar. Porque a avaliação é o último recurso que o professor tem pra fazer os alunos estudarem. Avaliação é uma coisa positiva. Agora olhando por [outro] aspecto. A gente fica um pouco até decepcionado. Se não tiver avaliação, os alunos não estudam. Mas eu acho que tem que ter avaliação. Igual a vida, né? Na vida nós somos avaliados o tempo todo. Se você não falar assim: “Ah! Vale nota”, eles não estudam, infelizmente.  
(Entrevista inicial)

Percebemos que Hugo mencionou, no mesmo recorte, outra característica da concepção tradicional: sua avaliação objetiva também “animar” os alunos a estudar: ou seja, o professor reconhece a avaliação como um instrumento de controle externo do aluno e como meio de obrigá-lo a estudar. É relevante mencionar que Hugo se mostra decepcionado com o fato de que os alunos não estudam se não houver avaliação e que, sem ela, alguns de seus alunos não seriam capazes de parar, pensar e continuar sua escala rumo à aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Sant’Anna (2002), alunos que precisam ser forçados a estudar continuam sendo objetos da ação educativa e não sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem.

Em seu questionário inicial, Hugo mencionou que a avaliação pode ser usada para atender a vários propósitos. É o momento em que o aluno revela suas dificuldades e sua aprendizagem. Segundo Hugo, sua avaliação também serve para pensar sobre sua aula e sobre sua prática pedagógica. A avaliação, como afirmou o informante no questionário inicial, pode tornar-se em fonte geradora de novos temas e conteúdos para serem trabalhados em sala e para informar o professor do perfil de maturidade e dos conhecimentos que os alunos possuem. Com base nessas afirmações, podemos declarar que Hugo apresentou, em seu discurso, as noções de que a avaliação tem não só finalidades comprobatórias, mas também a função de diagnosticar se o aluno possui os conhecimentos necessários para prosseguir na sua escalada rumo ao conhecimento ou a uma nova etapa do saber. Hugo também revelou que

se serve da avaliação para estabelecer novos conteúdos e novos temas. Verificamos tais pontos no trecho [11]:

[ 11 ]

Hugo: Avaliação serve para verificar a aprendizagem dos educandos, verificar se os conteúdos estão sempre, digo, sendo assimilados, se a prática pedagógica está sendo capaz de produzir novos conhecimentos. A avaliação também serve como ponto de partida para futuros conteúdos e temas que virão a ser trabalhados em sala de aula [...] e também através da avaliação se tem um perfil da maturidade e conhecimentos que os alunos possuem.

(Questionário inicial)

Em entrevista inicial, Hugo reiterou o que declarou no questionário inicial:

[ 12 ]

Hugo: Na avaliação, o aluno tem a oportunidade de mostrar o que ele sabe mostrar, a criatividade dele, mostrar as dificuldades, o que ele não aprendeu ainda. A avaliação é esse momento. [...] Ao avaliar, não penso somente nos alunos, mas também na própria aula, nos métodos e na própria avaliação.

(Entrevista inicial)

O informante afirmou que, em uma avaliação, os alunos têm a oportunidade de mostrar o que aprenderam e o que não foi assimilado. Hugo também ratificou suas afirmações de que a avaliação vai além da função comprobatória. Como afirmou o informante, a avaliação é o momento em que ele reflete sobre sua própria aula, sobre os métodos que utiliza e sobre a própria avaliação. Se considerarmos a declaração do professor-informante, podemos caracterizar sua avaliação dentro de uma concepção mais progressista, em que a prática avaliativa prima pelo diagnóstico das dificuldades e do andamento dos vários constituintes da ação educativa.

Ambos os professores estabeleceram objetivos no início de suas ações educativas e buscaram, por meio da avaliação, verificar se alcançaram seus objetivos. Sílvia, na entrevista final, mencionou que não sabia por que alguns alunos aprenderam e outros não, revelando que sua avaliação não possibilitou perceber com clareza “como” alguns foram bem-sucedidos e outros não. Defendemos que a visão de ensino de Sílvia pode tê-la impedido de conferir com exatidão como se deu, ou não, a aprendizagem dos alunos. Pudemos também inferir que o uso superficial das informações pode ter levado a professora a fazer uma análise incompleta das dificuldades dos alunos. Segundo os Parâmetros de Língua Estrangeira, a professora deveria ter descrito e interpretado as aprendizagens para, em seguida, decidir que intervenções poderiam garantir o progresso de seus alunos.

O participante Hugo, à semelhança de Sílvia, afirmou que avalia com o objetivo de verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado. Entretanto as informações das atividades avaliativas não serviram para descrever e interpretar as manifestações de aprendizagem, como recomendam os Parâmetros de Língua Estrangeira. O professor não usou a avaliação para descrever e interpretar as informações; com isso, não pôde refletir sobre possíveis alternativas de ensino e sobre decisões a respeito de conteúdo, métodos e outros objetivos que poderiam subsidiar uma atuação pedagógica com maiores progressos.

Sílvia enriqueceu sua atuação pedagógica com a recuperação de conteúdos não assimilados, mas o seu ajuste ao ensino não foi adequado a ponto de garantir que seus alunos aprendessem. Ela demonstrou que não conseguiu que seus alunos aprendessem o conteúdo, insistentemente revisado. Segundo a introdução aos PCN e os Parâmetros de Língua Estrangeira, a informante teria alimentado e orientado melhor a ação pedagógica se não tivesse somente constatado os acertos e erros de seus alunos em suas provas, mas se tivesse tomado decisões sobre métodos e objetivos.

Hugo, por sua vez, afirmou que, ao deparar-se com os problemas que são específicos do período noturno, estabeleceu uma proposta de trabalho voltada para essa realidade. Ele também declarou que as mudanças na sua atuação ocorreram por influência da avaliação. Contudo, as avaliações que influenciaram sua atuação não foram as realizadas durante o período de observação. O fragmento [13] confirma nossas considerações:

[13]

Hugo: Não é só a avaliação, mas é um projeto do ano inteiro. Não é especificamente a essa avaliação. Mas tudo que eu faço, tudo que eu planejo tem a ver uma coisa com a outra. Não especificamente por causa dessa avaliação. Mas é meu projeto de trabalho que é assim. Quando eu entrei aqui, eu tinha um plano de curso prontinho. O mesmo plano de curso que eu usava de manhã. Então, quando eu comecei com os alunos da noite, eu vi que não dava. Nas primeiras avaliações, nos primeiros trabalhos que eu pedi para eles, não deu certo. Então, eu tive que mudar o meu plano todinho.

(Entrevista inicial)

A terceira estratégia refere-se ao uso da avaliação para reorganizar diariamente a prática educativa do professor e, assim, regular o ensino, contemplando as diferentes aprendizagens. Vale destacar que essa é a característica que mais define a avaliação formativa, pois todo tipo de avaliação tem como proposta verificar a aprendizagem sendo que algumas tentam garantir as informações necessárias para fomentar o processo educativo.

Como já mencionado, no recorte [13], Hugo afirmou ter buscado construir um projeto de trabalho adequado à realidade do turno noturno. Em entrevista final, no recorte [14], ele afirmou que se propôs não só a desenvolver um ensino adequado à realidade do alunado do período noturno, mas que também tirasse seus alunos do ensino de gramática e tradução a que eles estavam acostumados:

[14]

Hugo: O meu modo de avaliar é diferente dos outros professores que eles tiveram, porque a maioria dos professores era assim, eram frases pra eles traduzirem e tudo tinha que ser traduzido. Quando se passa alguma coisa no quadro, tem que ter tradução. Então no início até eles estranharam. “Ah! Cadê a tradução, cadê a tradução”, e não tinha tradução. E nessa avaliação, como nas outras, não teve tradução também. Os alunos tiveram que aprender a escrever, tem que aprender a responder as perguntas, falando de si mesmo, responder aquelas perguntas.

(Entrevista final)

As observações demonstram que o informante respeitou a clientela do período noturno e, ao mesmo tempo, apresentou um ensino que possibilitava o aprendizado da escrita e o engajamento em situações discursivas. Esses são indícios de que Hugo preocupou-se em ajustar o ensino ao nível da turma pesquisada. Encontramos, com isso, evidências da terceira estratégia da avaliação formativa na sua avaliação.

Sílvia, quando questionada sobre o ensino diferenciado, reconhece a importância de trabalhar dentro da proposta de acompanhamento individual, mas, segundo a informante, a falta de tempo impede o professor de sanar as dificuldades específicas de cada aluno. A professora também declara que sua proposta de ensino contempla todo o coletivo de alunos e, só em situações específicas, ela orienta algum aluno individualmente:

[15]

Sílvia: É possível trabalhar diferenciado, só que se exige maior tempo da gente como profissional. O professor precisa estar mais perto, mais próximo do aluno para explicar. Nosso tempo é muito escasso para isso. Infelizmente, nós não temos tempo para ficar com o aluno, um por um, para ver as dificuldades dele. A gente vê mais no geral. Aquele que não consegue mesmo, que precisa ter um trabalho maior com ele. Esse eu aproximo, mas é feito mais no geral, devido ao tempo. Não tem tempo mesmo para você estar vendo a dificuldade aluno por aluno.

(Entrevista final)

Encontramos indicações do mesmo procedimento na fala de Hugo, ao afirmar que o ensino diferenciado acontece ao longo do ano. Essas são indicações de que a terceira estratégia não foi cumprida na sua totalidade. Ambos os professores verificaram na prática a impossibilidade de um acompanhamento diferenciado, como é próprio da avaliação formativa e como é recomendado pela introdução aos PCN e pelos Parâmetros de Língua Estrangeira. Os comentários de Sílvia e Hugo são coerentes com a opinião de Perrenoud (1999) de que é inútil insistir numa avaliação formativa quando os professores não têm condições favoráveis para respeitar a individualização das aprendizagens e promover uma diferenciação das intervenções.

Bloom et al. (1983) esclarecem que a avaliação formativa tem como característica principal coletar informações contínuas sobre a situação dos alunos, com o objetivo de alimentar o processo de ensino e aprendizagem. Concluímos que Sílvia colheu informações de sua avaliação, mas não conseguiu reorganizar sua prática educativa para atingir seu objetivo: a aprendizagem dos conteúdos ensinados. Não houve ajuste e regulação adequados a ponto de promover a aprendizagem, mas somente revisão de pontos gramaticais que não foram aprendidos pela grande maioria dos alunos. Uma avaliação formativa tem o compromisso de buscar compreender o processo educativo, fato não observado na atuação de Sílvia.

Hugo, por sua vez, não buscou orientar sua atuação e nem apresentar intervenções pedagógicas com base nas avaliações. Desse modo, sua avaliação não se configurou como formativa. Em sua entrevista inicial, ele afirmou que sua avaliação não se define como uma modalidade formativa, porque ele teria de rever tudo o que já havia feito, aplicando uma nova prova para verificar se houve aprendizagem:

[16]

Hugo: Ela não é uma avaliação formativa porque na avaliação formativa, a partir das dificuldades dos alunos, você tem que rever tudo o que você já fez e aplicar tudo novamente, até os alunos

aprenderem. Então é por isso que eu não chamo de avaliação formativa.  
(Entrevista inicial)

A fala do informante reforça nossas considerações de que sua prática não se configura numa avaliação formativa. Cabe mencionar que o participante reconhece a característica que distingue a avaliação formativa de outras modalidades: o uso das informações coletadas em provas, para ajustar o processo com o intuito de obter o progresso dos alunos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, parafraseando Perrenoud (1999), registramos nossas considerações sobre a efetiva aplicação da avaliação formativa. Um professor dificilmente conseguirá cumprir as determinações dos documentos legais quando ele tem de ministrar aulas em dois ou três turnos, acompanhar o desenvolvimento de vários alunos, apresentar ao final de um bimestre um diário repleto de notas e organizar e planejar sua prática pedagógica.

Diante do exposto, cabe mencionar que uma avaliação formativa tem como objetivo subsidiar o professor em uma reflexão contínua, razão pela qual é importante verificarmos que reflexões emanaram da avaliação.

A LDB determina que a avaliação deve ser contínua, cumulativa, com predominância dos resultados ao longo do período e dos aspectos qualitativos. Os dados evidenciaram que somente a avaliação de Hugo apresentou, nos dois bimestres investigados, uma prática contínua de verificação. Sílvia, por sua vez, realizou uma avaliação com características próprias do modelo pontual e terminal.

A avaliação de ambos os informantes revelou algumas indicações de uma avaliação cumulativa. Hugo, por exemplo, apresentou registros permanentes do desempenho escolar de seus alunos. Ele também, sem ter intenção, reviu os conteúdos. Sua linha de ensino poderia ser facilmente

associada à idéia de ensino alternativo e contextualizado à realidade do aluno, como propõe a recuperação de conteúdo na avaliação cumulativa. O informante, porém, não usou propositadamente os dados das provas, para promover alternativas de ensino, e nem decidiu por aplicar provas para verificar a aprendizagem de conteúdos revistos. Sílvia, por sua vez, utilizou a avaliação para orientar sua atuação em sala. A informante também reviu os conteúdos não aprendidos em outras avaliações. Ela, contudo, não propôs intervenções com significado social e cultural a seus alunos, nem pôde ser enquadrada dentro do sistema formal de avaliação contínua. Verificamos, com isso, que a concepção de avaliação de ambos os professores configura-se dentro de um modelo com predominância quantitativa e de ênfase nos resultados finais, o que nos impede de considerá-la cumulativa.

A LDB determina a aplicação de uma modalidade avaliativa que pode ser associada à avaliação formativa (SANT'ANNA, 2002). Os Parâmetros de Língua Estrangeira e a introdução aos PCN indicam a avaliação formativa como a modalidade que deve ser implantada nas escolas de ensino fundamental, razão pela qual este trabalho buscou verificar se a avaliação de ambos os informantes coaduna com os pressupostos da avaliação formativa.

Para que as avaliações dos informantes pudessem ser consideradas uma avaliação formativa, elas teriam de corresponder à modalidade proposta pela LDB. A prática avaliativa dos informantes também deveria servir de fonte de reflexão contínua para a atuação do professor e figurar como uma avaliação contínua, diagnóstica e qualitativa. Como já mencionado, somente a avaliação de Hugo apresentou registros contínuos de acompanhamento escolar. A avaliação de Sílvia foi a única a diagnosticar as dificuldades do aluno. Mas como ambos os professores não fizeram uma descrição sistemática e interpretativa das aprendizagens de seus alunos, as avaliações não foram utilizadas para alimentar o processo a ponto de promover a aprendizagem, nem para subsidiar a atuação do professor com novos métodos e alternativas de ensino.

Verificamos que a concepção de avaliação de cada professor possui algumas características da avaliação formativa, como a natureza diagnóstica das avaliações de Sílvia e o registro permanente realizado por Hugo. Contudo, as avaliações dos informantes não podem ser associadas à modalidade sugerida pelos PCN, porque não houve acompanhamento individualizado nem a comprovação de que a avaliação fomentou e sustentou o processo educativo de ambos os participantes.

Alguns fatores poderiam ser apontados como empecilho para efetiva implantação dos preceitos legais. É o caso da greve dos professores que, indubitavelmente limitou a prática avaliativa dos professores. Outro fator a ser mencionado é a especificidade da clientela do turno noturno, que exige do professor um conhecimento teórico e prático maior sobre avaliação.

Concluindo, as avaliações de ambos os professores revelaram uma evolução em direção aos preceitos legais, mas um progresso ainda incipiente. Acreditamos que a implantação das determinações depende de que os professores conheçam com mais profundidade o escopo da avaliação proposta pela LDB e pelos PCN e de que eles possam assumir uma postura mais reflexiva diante da realidade em que atuam.

Mencionamos também que os dados nos revelaram que as determinações legais configuram-se em propostas muito distantes da realidade das salas de aula. Para que a proposta de avaliação recomendada pelos documentos legais possa ser considerada aplicável, faz-se necessário um diálogo maior da teoria da avaliação com a realidade das salas de aula. Nessa perspectiva, propomos que mais estudos sejam realizados com o objetivo de pesquisar como a situação social afeta a avaliação, como a avaliação formativa tem sido aplicada nas escolas particulares noturnas, bem como os conceitos subjacentes à postura avaliativa do professor das escolas públicas que aplicam a avaliação formativa.

ABSTRACT

This article discusses the concepts regarding evaluation that are present in the LDB and in the PCN, the official documents that govern education in Brazil. As a counterpoint, the way in which two municipal public school teachers consider how they evaluate are discussed and contrasted to what is required in the LDB and PCN.

KEY WORDS: Evaluation, teaching, foreign language, public school.

---

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2002. (Fascículo 11).

BAXTER, A. *Evaluating your students*. London: Richmond, 1997.

BELLONI, I. et al. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

BLOOM, B. S. \_\_\_\_\_. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1975.

\_\_\_\_\_. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- OLIVEIRA, J. B. A. *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global, 2001.
- PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. 2003. Disponível em: <[http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/159\\_fev03/html/repcapa.htm](http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/159_fev03/html/repcapa.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2005
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMAL, A. C. Um novo paradigma em educação. *Revista Guia da Internet*, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/paradigma.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2005.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANT'ANNA, I. M. *Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1991.
- VELOSO, M. da R. B. *Avaliação formativa? A prática avaliativa de dois professores de língua inglesa de escola pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar uma análise sobre a produção escrita de vestibulandos. A partir da análise de quatro textos, nossos dados evidenciaram dificuldades derivadas do processo de leitura e escrita sem perspectiva interacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação, coesão e coerência, progressão textual, leitura, escrita.

---

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

(BAKHTIN, 2003, p. 300)

Apesar de ter-se tornado objeto de discussão e pesquisa, desde os anos 70, o insucesso na aprendizagem da escrita continua na ordem do dia. São freqüentes as queixas de alunos e professores e as (pseudo)explicações das instâncias implicadas no processo de ensino-aprendizagem, assim como a busca por alternativas que minimizem o problema. Emprego o verbo minimizar, porque considero ser possível alterar essa situação a médio prazo, enquanto somente a longo prazo será possível resolver o problema do domínio satisfatório das habilidades de leitura e escrita na escola (e fora dela, naturalmente).

---

\* Professora do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem e do Curso de Letras do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso.  
E-mail: rohpetroni@uol.com.br