

# PLANTANDO BOAS SEMENTES, COLHENDO BONS FRUTOS: a avaliação formativa enquanto meta do processo de ensino-aprendizagem de uma LE no contexto de uma escola bilíngüe<sup>1</sup>

*Bruna Lourenção Zocaratto  
Elisa Neves  
Helena Santiago  
Maria Eugênia Sebba F. de Andrade*

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo investigar a prática da avaliação formativa no contexto de uma escola bilíngüe. Para tanto, foi elaborado um arcabouço teórico acerca dos princípios básicos desta proposta de avaliação, posteriormente utilizado na análise dos dados coletados a partir de entrevistas e narrativas realizadas com os agentes envolvidos no processo. Os resultados mostraram que esse tipo de avaliação é possível de se realizar quando a política educacional na escola é consistente.

**Palavras-Chave:** Avaliação formativa, teoria, prática.

**ABSTRACT:** This paper aims to investigate the formative assessment into practice at a bilingual school setting. A theoretical framework was elaborated on the basic principles of this kind of assessment, later used for the data analysis collected from interviews and narratives which were conducted with the participants involved in the process. The results showed that this kind of evaluation is possible to be accomplished when the school educational policy is consistent.

**Key-Words:** Formative evaluation, theory, practice.

## 1 Introdução

A avaliação da aprendizagem há muito tempo vem sendo centrada no professor de maneira arbitrária e com vistas à obtenção de resultados meramente quantitativos; prioriza-se a análise final do produto, desconsiderando o processo que levou o aluno a determinado resultado e até mesmo sem considerar o seu nível sociocultural, seus interesses e sua afetividade. Nessa visão, os alunos passam por certo tipo de seleção natural, em que os mais fortes, isto é, aqueles que tiveram uma nota acima da média, são promovidos para um nível superior, enquanto outros que não obtiveram sucesso e tiraram nota baixa recebem como punição a reprovação. Neste caso, estes últimos são estigmatizados e conhecidos como “fracassados”; os outros seriam os vencedores.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como trabalho final do grupo de estudos “Avaliação da Aprendizagem”, ministrada pela professora doutora Maria Luisa Ortiz Alvarez no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Se no imaginário da sociedade somente existiu, durante séculos, a avaliação somativa ou do resultado, atualmente os esforços pedagógicos estão voltados para uma maior ênfase nas outras formas da avaliação, especialmente a formativa, já que se tornou evidente que o conhecimento não é rigorosamente mensurável e, além do mais, um único instrumento de avaliação não dá conta do complexo processo de ensino e aprendizagem. O objetivo da avaliação formativa não é classificar o aluno, e sim auxiliar o professor e os alunos no direcionamento dos esforços a fim de atingir um domínio total dos objetivos almejados.

As propostas curriculares e leis vigentes também primam por uma avaliação formativa, uma vez que esta se volta para formar e informar o aluno, em vez de simplesmente “enformá-lo.” De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a avaliação no processo de educação desempenha uma função que está muito além da visão tradicional, cujo enfoque está no controle do aluno, exercido por meio de notas e conceitos. Sua função é alimentar, sustentar e orientar as práticas pedagógicas e não limitar-se à constatação do nível do aluno, constituindo-se um meio pelo qual se procura compreender o que foi alcançado e o porquê. Trata-se de uma atividade que, baseada no diagnóstico, proporciona ao professor oportunidades para melhorar seu ensino e ao aluno retorno sobre sua aprendizagem.

Com base nessas colocações, iniciamos nossa discussão sobre as novas tendências da avaliação de aprendizagem no contexto escolar e logo em seguida passaremos a discutir os resultados levantados em um estudo cujo objetivo foi de investigar quais as concepções de uma professora e uma diretora acerca da avaliação formativa e também dos alunos sobre o momento de avaliação.

### ***1.1 Adubando a terra: por uma avaliação formativa***

Uma das principais características da avaliação formativa, além de sua função prioritariamente diagnóstica, é o envolvimento do aluno na escolha dos critérios e tomadas de decisões que concernem à dimensão avaliativa na operação de ensinar e aprender línguas. Segundo Souza (1997), a participação do aluno na avaliação é fundamental para sua integração no processo

educacional e para seu compromisso com a aprendizagem. Enquanto ele for mantido fora do processo, a avaliação continuará a ser um procedimento unidirecional centrado no poder julgador do professor e temido pelos discentes, que não buscam aprender com ela, mas, simplesmente, obter uma nota satisfatória que garanta a sua promoção.

Mesmo em abordagens mais contemporâneas, que se dizem centradas na autonomia do aluno e levam em conta suas necessidades no planejamento do curso e na escolha de materiais e métodos, são raros os casos nos quais os alunos participam das decisões referentes à avaliação, cabendo a eles a conformação do resultado que lhe foi atribuído.

Xavier (1998/1999) afirma que a valorização excessiva da nota ao longo do processo de ensinar e aprender reforça a prática avaliativa classificatória e alimenta a cultura de ensinar e aprender para a nota. A avaliação, em vez de estar a serviço da aprendizagem, encontra-se a favor dos números, menções ou qualquer outro sistema adotado para avaliar seletivamente os alunos. Romão (2008) enquadra esse tipo de avaliação no grupo das “positivistas,” onde o que tem peso são o produto e o resultado do desempenho dos alunos. O autor (ROMÃO, 2008) não é a favor da extinção da função classificatória da avaliação, mas defende a ideia de que esta tem seu espaço na avaliação escolar.

A esse respeito, Rolim (2004, p. 57) também diz que não se trata de evitar a classificação, uma vez que a mesma é importante em um determinado momento no processo de ensino/aprendizagem, mas de ter a consciência de que essa forma de avaliar por si só tem se mostrado ineficaz em fornecer informações a respeito das dificuldades e progresso dos alunos. Para realmente avaliar a qualidade da formação, não basta coletar informações pontuais sobre o desempenho do aluno, ou seja, centradas no resultado; é preciso acompanhar e avaliar o processo todo, desde o planejamento do programa até a conclusão do curso, introduzindo as melhoras necessárias para garantir o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

Conforme Belam (2004), a avaliação implica tomada de decisões e acontece não só na etapa inicial ou final do curso, mas ao longo de todo o processo com o objetivo de orientá-lo e reorientá-lo de acordo com as dificuldades dos alunos, o que caracteriza a avaliação formativa. Essa autora

chama a atenção para a existência de outros termos que, apesar de suas diferentes designações, carregam um significado de avaliação em comum com os objetivos da formativa, sendo eles: qualitativa, contínua, dinâmica, construtivista ou de processo. Para ilustrarmos a diferença entre este tipo de avaliação e a avaliação somativa, ou classificatória, podemos recorrer a esta metáfora de Scriven (1991), criador do conceito de avaliação formativa: “Quando o cozinheiro prova a sopa, isto é uma avaliação formativa, quando é o convidado que a prova, esta é uma avaliação somativa”.

Além disso, se tomarmos o tempo como ponto de referência, também encontraremos diferenças entre a avaliação formativa e a somativa; a formativa acontece ao longo de todo o processo, enquanto que a somativa se aplica em momentos pontuais, normalmente no final do curso. Ruiz (2002, p. 13) ilustra os diferentes tipos de avaliação em função de sua finalidade e momento avaliativo na tabela<sup>2</sup>:

<b>Finalidade</b>	<b>Momento</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Decisões a tomar</b>
<u>Diagnóstica</u>	<i>Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar as características dos participantes (interesses, necessidades);</li><li>• Valorar a pertinência, adequação e viabilidade do programa;</li><li>• Identificar as características do contexto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Admissão, orientação, estabelecimento de grupos de aprendizagem;</li><li>• Adaptação-ajuste e implementação do programa.</li></ul>
<u>Formativa</u>	<i>Contínua</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Melhorar as possibilidades pessoais dos participantes;</li><li>• Dar informação sobre sua evolução e progresso;</li><li>• Identificar os pontos centrais no desenvolvimento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adaptação das atividades de ensino e aprendizagem (duração, recursos, motivação, estratégias, rol</li></ul>

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

		do programa; • Otimizar o programa no seu desenvolvimento.	docente).
<u>Somativa</u>	<i>Final</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aferir a consecução dos objetivos, assim como as mudanças ocorridas (previstas ou não);</li> <li>• Verificar o potencial de um programa de satisfazer as necessidades previstas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção, certificação, reconsideração dos participantes.</li> </ul>
<u>Impacto</u>	<i>Diferida</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aferir os resultados a médio ou longo prazo e os efeitos produzidos no contexto específico ao qual é voltada a formação;</li> <li>• Verificar se foram satisfeitas as necessidades articuladoras da formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção no contexto específico dos destinatários;</li> <li>• Articulação de futuras ações de formação;</li> <li>• Mudança de atitudes.</li> </ul>

**Tabela 2:** Tipos de avaliação e suas respectivas finalidades e objetivos

Na tabela apresentada, vemos as diferentes formas de avaliação propostas por Ruiz (2002) — diagnóstica, formativa, somativa, e de impacto. Poderíamos dizer que a avaliação passa por um ciclo de colheita: em um primeiro momento se semeia o campo, mediante uma avaliação de diagnóstico que nos informa sobre as necessidades e estilos de aprendizagem de nossos alunos; depois vem um período de irrigação e capinagem, durante o qual se utilizam vários instrumentos de avaliação formativa para garantir que a safra, ou seja, a formação progrida adequadamente; na hora planejada, se procede à colheita dos frutos, quer dizer, a uma avaliação somativa que nos informe sobre o grau de consecução dos objetivos; e, finalmente, se faz um balanço da safra desse ano, o que se corresponderia com a avaliação de impacto ou retroativa, para compreender onde houve erros e acertos, qual foi o efeito das ações no contexto específico e como se pode melhorar no futuro.

Xavier (1998/1999) destaca como uma das principais funções da avaliação formativa é a realização de diagnósticos. Segundo a autora, tem-se como ponto de partida a observação sistemática do professor, que faz uma análise das informações coletadas para, então, elaborar o diagnóstico. Caso não seja identificado nenhum problema, a ação pedagógica prossegue, no entanto, se esse diagnóstico não for positivo, o professor, por meio da reflexão, procura estratégias que possam preencher as lacunas encontradas ou solucionar as dificuldades emergentes. Após essa etapa, ele toma decisões a favor da aprendizagem dos alunos e ao seu crescimento profissional, iniciando todo o ciclo novamente, o que caracteriza a avaliação formativa como um processo contínuo e corrobora a idéia de Belam (2004). O aluno, por sua vez, também diagnostica sua própria evolução, introduzindo mudanças em suas estratégias de aprendizagem, quando necessário.

Scaramucci (2000/2001), em consonância com os autores supracitados, também argumenta a favor da função diagnóstica da avaliação, uma vez que a mesma resgata a sua dimensão educativa e beneficia as ações pedagógicas do professor e o progresso dos alunos na operação de ensino de língua(s). Segundo esta autora (SCARAMUCCI, 1993), a avaliação não deve ser feita com um único mecanismo, e sim mediante uma multiplicidade de instrumentos de avaliação — tais como observação sistemática, provas escritas ou orais, debates, trabalhos e autoavaliação dos alunos —, ou uma visão do processo sob ângulos diferentes, a fim de minimizar as chances de erro.

De acordo com Romão (2008, p. 62), a avaliação da aprendizagem com a finalidade diagnóstica se volta para “o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-metodológicos, ou até mesmo, de objetivos e metas.” Para Romão, a avaliação é um processo contínuo e ocorre paralelamente ao processo de ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, avalia-se para melhor formar (HADJI, 2001, p. 7-8), isto é, a avaliação deixa de ser encarada como uma prática pura e simplesmente burocrática e volta-se para a valorização do seu lado formativo, que prioriza “o conhecimento mais aprofundado de cada aluno e, por conseqüência, a melhoria da aprendizagem”.

## **1.2 Compreendendo o plantio e lançando as sementes: avaliação - as relações entre teoria e prática**

*“A avaliação não é neutra nem acidental.  
Ela carrega as intenções, ideologias, crenças  
e concepções de ensino e aprendizagem do professor”.*

Xavier (1998/1999, p. 99)

Partindo desta afirmação de Xavier, que aponta para a subjetividade da avaliação e os fatores que interveem no processo avaliativo, perguntamo-nos como se estabelecem as correspondências entre a teoria e a prática de avaliar. Esta é uma das questões que mais preocupam os pesquisadores sobre avaliação, já que, embora exista, nos discursos educativos, uma proposta de mudança e modernização do conceito de avaliação, encontram-se muitas dificuldades no que se refere à sua aplicação prática.

Álvarez Méndez (1998) sugere que, para inovar as práticas avaliativas, deve partir-se de uma premissa fundamental: deixar as formas e mudar os usos. Segundo o autor, não adianta inventar novas técnicas e recursos milagrosos para garantir bons resultados, já que o problema está na sua aplicação nos sistemas educativos existentes, devido, em grande parte, à quantidade de trabalho que isso acarretaria para todo mundo envolvido.

Uma maneira de preparar o terreno para tais mudanças seria a desburocratização do processo avaliativo. Esta medida, segundo autores como Xavier (1998/1999), promoveria o lado formativo da avaliação, garantindo prazos maiores para o professor desenvolver com calma um trabalho que beneficie o crescimento dos alunos. Mas, para esta mudança ser possível, Rolim (2004) aponta para a necessidade de uma formação adequada do docente que permita sua reflexão sobre os hábitos, costumes e expectativas que interiorizou ao longo de sua experiência como professor e aluno em torno da avaliação.

Um aspecto fundamental do processo avaliativo é a necessidade de integrá-lo ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como uma parte constituinte da Operação Global de Ensino, tão importante quanto o planejamento, o método e a preparação de materiais. Levando em conta o que foco da avaliação da aprendizagem passa a ser no processo, é essencial fundamentar o processo avaliativo em estratégias integradas baseadas no

currículo do centro e nos objetivos de aprendizagem. No entanto, Rolim (1998) salienta que a avaliação e o ensino vêm sendo tratados como processos distintos e, deste modo, acabam sendo orientados por abordagens diferentes.

Na mesma linha, Álvarez Méndez (1998) aponta que é frequente a deturpação do significado e o escopo da avaliação, que é, acima de tudo, uma questão ética, não apenas técnica. Segundo o autor, a busca excessiva pela objetividade faz com que se perca a consciência de que a avaliação é, essencialmente, um ato de justiça, e torna-se um exercício rotineiro para quem a exerce, que não olha para suas consequências nas pessoas avaliadas. Ao confundir objetividade com justiça, o profissional docente se exime de suas responsabilidades morais. Assim sendo, concordamos com Álvarez Méndez no sentido de que examinamos muito, mas avaliamos muito pouco.

Visto todo o anterior, concluímos que, para fazer uma mudança efetiva nas práticas avaliativas, não basta mudar os instrumentos de avaliação: é preciso uma mudança profunda de atitude. Para tanto, tem de se investir na reflexão conjunta de professores, coordenadores, pais e alunos para adequar sua cultura de avaliar e ser avaliado ao novo paradigma de avaliação.

## **2 OS PROCEDIMENTOS DA COLHEITA DOS FRUTOS: A NATUREZA E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa inserida no paradigma qualitativo, pois não se preocupa em elaborar hipóteses a fim de serem ou não testadas por meio dos dados levantados e também pelo fato de não priorizar a quantificação dos dados registrados. Ao contrário, seu foco está em uma metodologia de análise interpretativista, que, segundo Denzin e Lincoln (2006), tem como objetivo situar o pesquisador no cenário natural de seu objeto investigativo e envolvê-lo em uma série de situações de forma a interpretar o(s) fenômeno(s) em termos dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa. Para tal, há uma variedade de práticas interpretativas que se interligam, na tentativa de melhor compreender o assunto de interesse do pesquisador.

Para coleta dos dados, realizamos uma entrevista com a diretora da escola com o intuito de identificar suas concepções sobre o que seja avaliação

e o que se espera do professor da escola com relação a essa etapa do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pedimos à professora participante que fizesse uma narrativa escrita sobre sua experiência com os processos avaliativos, bem como uma entrevista com o objetivo de perceber até que ponto existe congruência entre a sua fala e a da diretora da escola, uma vez que todos os professores devem priorizar o lado formativo da avaliação. Por fim, pedimos aos alunos que fizessem um desenho sobre como se sentem ao serem avaliados, visando identificar suas percepções sobre o que é avaliação e, deste modo, identificar se há encontro entre a filosofia da escola e a prática avaliativa do professor. Após a narrativa visual, gravamos a explicação dos alunos sobre os desenhos feitos.

### **3 A TERRA E OS AGRICULTORES: O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Fizeram parte do universo de nosso estudo dez alunos do segundo ano do ensino fundamental, na faixa etária de 7-8 anos, uma professora de inglês da turma regular, e a diretora de uma escola bilíngue do Distrito Federal. A escolha desse cenário se deu em razão de dois fatores principais. Primeiro, apesar de existirem várias pesquisas que envolvam a avaliação, a maioria delas são realizadas em escolas públicas/privadas monolíngües, sendo escassos os trabalhos voltados para escolas bilíngües. Segundo, a opção por esse contexto aconteceu também devido ao fácil acesso que tivemos para a realização dessa pesquisa.

A escola em questão foi fundada em 1980. Atualmente, possui dois campi, sendo um deles uma chácara que atende a Educação Infantil, de 2 a 6 anos, e o outro que atende o do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Existem quatro realidades distintas na escola com relação ao nível de inglês e português dos alunos que ingressam: turmas regulares de *inglês* e *português* voltadas para alunos que possuem o nível exigido para cada série; turmas de ESL (*English as a Second Language*) e PSL (*Portuguese as a Second Language*) que são para alunos que precisam aprimorar seus conhecimentos na língua para acompanhar a turma regular.

O principal objetivo dos fundadores era o de criar uma escola onde se pudesse atingir a unidade e a fraternidade entre crianças de várias nações, em um ambiente seguro, sadio e feliz. A escola é baseada em três princípios, os quais são a base filosófica para todas as práticas pedagógicas. O primeiro diz respeito à “unidade dos seres humanos”, ou seja, as crianças devem se sentir parte de uma grande família. O segundo princípio é a eliminação de todo tipo de preconceito, seja ele nacional, racial, religioso e social. E o terceiro é a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

A escola também se preocupa com o ensino de aspectos morais e éticos, boas maneiras, cortesia, respeito pelo próximo, entre outros. No que se refere ao desenvolvimento acadêmico dos educandos, a escola pretende desenvolver as múltiplas capacidades e competências dos alunos; desenvolver pensamento crítico e criativo e habilidades de resolução de problemas e bilingüismo.

#### **4 COLHENDO E SABOREANDO OS FRUTOS: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO CAMPO**

De modo geral, foi possível perceber que a filosofia da escola é baseada nos princípios da avaliação formativa. Segundo a professora de inglês do segundo ano, a avaliação acontece por meio de outros instrumentos além da prova final, tais como envolvimento em sala, participação, trabalhos escritos, ditados, avaliação oral, entre outros, o que caracteriza o tipo de avaliação supracitada. Essa fala é complementada pela resposta da diretora na entrevista ao ser questionada sobre como a escola enxerga o processo avaliativo da aprendizagem de línguas:

O processo é multifacetado, com processos internos e tem processos externos, através de exames e testes padronizados. Atualmente vamos investir em um teste que se chama *Measure of Academic Process*, que vai medir o progresso acadêmico em proficiência de idioma três vezes ao ano. *Assessment* é parte de um sistema na escola, então a cada nível, os professores devem cumprir todos os parâmetros colocados nos mapas curriculares, ensinar todos os parâmetros curriculares, e todos os objetivos em seus testes, e tem um coordenador que assessora que se isso acontece.

Quando perguntamos à diretora o que entende por avaliação formativa, ela enfatizou a importância do retorno imediato aos alunos sobre o seu desempenho de forma que ele aprenda a partir da avaliação, pois, em suas palavras, “a avaliação não é um fim quando é formativa, é um meio para melhorar a compreensão e o desempenho do aluno.” A professora afirma que a avaliação é um processo de aprendizagem, considerando todas as atividades realizadas em sala e atribuindo à prova final a função de termômetro que a informa se a aprendizagem está ou não se realizando.

*Professora:* É a avaliação que define como a criança está depois de um processo de aprendizagem, usando como base de avaliação tudo o que foi feito em sala de aula, usando como critério o comportamento, envolvimento, participação da criança, produção em sala de aula e no final uma avaliação formal só pra professora ver se o aprendizado está acontecendo ou não.

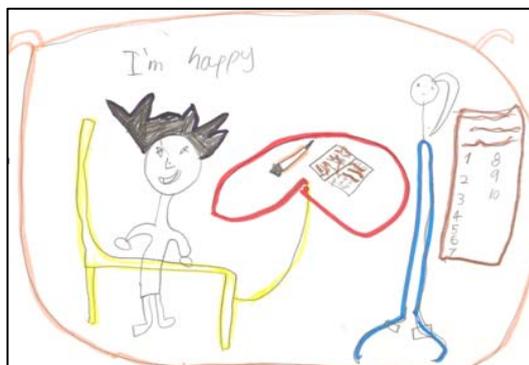
Além disso, foi possível perceber um reforço da função retroativa da avaliação, pois, de acordo com a professora, a avaliação serve para que ela saiba se seu trabalho está bem feito e o que precisa ser melhorado.

*Professora:* Pra ... é um termômetro. Pra mim, professora. Pra saber se eu to fazendo meu trabalho bem feito e no que eu preciso melhorar. Às vezes eu vejo por uma avaliação que a criança não entendeu nada, então eu refaço a avaliação ou faço a avaliação oralmente, pra testar se o problema foi na avaliação ou se o problema foi na criança.

Essa ideia explicita o caráter diagnóstico da avaliação, uma vez que dependendo das informações às quais o professor tem acesso, ele pode buscar meios de tratamento para que as dificuldades sejam superadas e as lacunas preenchidas.

Ao realizar a pesquisa com os alunos, percebemos que eles se sentem co-participantes do processo avaliativo. Seus desenhos demonstraram que o único momento em que percebem a avaliação é quando fazem o ditado. Todos os alunos representaram os seus sentimentos com relação a essa etapa do processo de ensino/aprendizagem relacionada ao ditado, sendo que as demais atividades, incluindo provas feitas ao longo do bimestre não foram associadas como formas de avaliação. Paradoxalmente, o ditado não vale nota. Na

entrevista, a maioria dos alunos demonstrou um sentimento positivo ao fazerem os testes e os ditados e um deles, inclusive, mencionou que se sente feliz porque aprende mais.



Cumprе ressaltar que, no ensino fundamental, os instrumentos de avaliação não visam à nota, sendo atribuído um valor final com base em todas as atividades realizadas pelos alunos ao longo do bimestre.

Os resultados também evidenciaram outro aspecto fundamental da avaliação formativa que é a participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente. Ao ser questionada sobre o fato de informar os alunos e a família acerca dos objetivos e das funções da avaliação, a diretora diz que:

Não é somente importante, é essencial. Porque a educação deve ser em colaboração entre a escola, alunos, professores e pais, todos devem ser conscientes, na medida de suas possibilidades, da razão e do propósito da avaliação e das metas dessas avaliações. Então tem que ter muita participação de todos os setores, para que a avaliação cumpra seus propósitos.

Por meio dos dados coletados, percebemos que é indispensável um compromisso de todos os agentes na busca por uma qualidade na educação, o que é reforçado por uma política interna consistente.

## **5 CONCLUSÃO**

Após a relação dos dados coletados na pesquisa com a teoria existente acerca da avaliação formativa, foi possível concluirmos que a escola pesquisada está no caminho certo para alcançar o real objetivo dessa prática. A escola se propõe a conceber a avaliação como diagnóstica em alguns momentos, valoriza a função retroativa, permite a participação dos alunos no processo avaliativo, fornece retorno imediato aos alunos sobre seu desempenho e, além disso, possibilita uma relação estreita e direta com a família sobre os critérios da avaliação, bem como o desempenho dos educandos.

Percebeu-se também que toda a comunidade escolar trabalha em prol de uma mesma meta quando se trata de avaliação. Os professores buscam integrar a avaliação ao processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo de forma a tornar o momento avaliativo significativo aos alunos. Nessa perspectiva, os alunos não percebem a avaliação como algo dissociado de todo o processo educativo, pelo contrário, eles entendem que a avaliação pode ocorrer em todos os momentos da rotina escolar; seja na hora das rodas de conversa, ao completar exercícios, ao ler uma história, etc. Vale pontuar que ficou evidente na narrativa visual que todos os dez alunos pesquisados mencionaram apenas o momento do “Spelling Bee” como uma avaliação. Ao compreendermos melhor a situação, percebemos que isso se dá devido à cobrança individual de cada criança ao querer acertar todas as palavras no ditado.

Concretizar os princípios da avaliação formativa na prática é algo possível e viável, basta estar disposto a enfrentar os desafios e acreditar que as mudanças só acontecem quando as pessoas se dedicam e se esforçam para fazer o melhor aos seus alunos, que é promover o real aprendizado da língua estrangeira.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo consistiu em observar se existia uma correspondência entre a teoria e a prática no universo de nossa pesquisa. O universo foi delimitado com base nas nossas limitações temporais, que não nos teriam permitido ampliar o escopo a um número maior de informantes. Dada a natureza da investigação qualitativa, que não visa à generalização e sim ao estudo aprofundando da realidade observada, consideramos que nosso objetivo foi atingido, principalmente no que diz respeito ao cotejo das concepções da diretora da escola e da professora escolhida para o estudo. Acreditamos que os resultados foram o suficientemente positivos para atrair novas investigações.

Depois de ter realizado diversas leituras sobre questões relacionadas com crenças, cultura de avaliar e tipos de avaliação mais praticados no Brasil, nossas expectativas foram amplamente superadas. Esperávamos encontrar práticas avaliativas que não refletissem, na realidade, a proposta teórica da escola, como ocorreu em outros centros educativos estudados previamente por outros pesquisadores.

Como foi constatamos, a avaliação é muito influenciada por uma cultura de avaliar baseada em experiências prévias, crenças e pressupostos que não são fáceis de mudar. Levando em conta a longa tradição da avaliação somativa e classificatória, podemos afirmar que a realidade com que nos deparamos nesta escola nos injetou um otimismo inesperado, já que vimos que é possível trabalhar com uma avaliação formativa bem sucedida e relegar as notas a uma posição secundária. Qual é a chave para conseguir uma mudança efetiva nas práticas avaliativas? O que a escola em questão fez de diferente para atingir uma inovação bem sucedida, enquanto existem tantos casos falidos de renovação na avaliação de aprendizagem? É possível usar esta escola como modelo para propagar a mudança entre outros centros do país e até do exterior? Esperamos que estas perguntas sirvam para avançar na procura de soluções que implementem um modelo de avaliação condizente com o atual paradigma de avaliação.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **La evaluación en la enseñanza de la Lengua**. In: *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 1998, p. 189-213.
- BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. 2004, 169f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. 1998.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.
- HADJI, C. **Avaliar para melhor formar**. Revista Educação, jan. 2001, pp. 7-9.
- ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de LE (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação de mestrado, Campinas: IEL, Unicamp, 1998.
- ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. In: ROTTAVALL, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004, pp.139-163.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica – desafios e perspectivas**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RUIZ, C. **Evaluación de la formación**, In: *Formación de formadores*, Curso de postgrado. Grupo CIFO. UAB, 2002.
- SCARAMUCCI, M. R. V. **Propostas curriculares e exames vestibulares potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação de ensino de LE (inglês)**. *Contexturas* 5, APLIESP, 2000/2001, pp. 97-109.
- SCARAMUCCI, M. R. V. **Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. In: *Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*, n. 4, 1998/1999, p. 115 – 124.
- SCARAMUCCI, M. R. V. **Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas**. In: *Anais Outras Palavras*. V Semana de Letras, Maringá, 1993.
- SCRIVEN, M., **The Methodology of Evaluation**, *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago: Rand McNally, 1967; *Evaluation Thesaurus*, Newbury Park: Sage, 1991.
- SOUZA, Sandra M. Z. L. **Avaliação escolar e democratização: o direito de errar**. AQUINO, Júlio Groppa (org.). In: *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 125-37.
- XAVIER, R. P. **Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem**. In: *Contexturas* 4, APLIESP, 1998/1999, pp. 99-114.