

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Kelly Cristina Marigliani Melo

**MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E
SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO/APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA**

BELÉM

2009

LOMBADA

**KELLY CRISTINA
MARGLIANI MELO**

**MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM O
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA**

UFPA

V. I

Kelly Cristina Marigliani Melo

**MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES
COM O ENSINO/APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha.

BELÉM

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Melo, Kelly Cristina Marigliani

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8b/Xsampa-L2.png> Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna. / Kelly Cristina Marigliani Melo; orientadora, Myriam Crestian Cunha. --- - 2009.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2009.

1. Língua Portuguesa - Estudo e ensino. 2. Avaliação educacional. 3. Aprendizagem. I. Título.

CDD-20.ed.469.07

Kelly Cristina Marigliani Melo

**MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS
RELAÇÕES COM O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS
LÍNGUA MATERNA**

Dissertação entregue à banca examinadora de qualificação da UFPA como exigência parcial para obtenção do grau de mestrado em Lingüística, sob a orientação da professora doutora Myriam Crestian Cunha.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Orientadora

Profa. Dra. Walkyria Passos Magno e Silva

Profa. Dra. Livia Suassuna

Apresentado em: 28 / 08 / 2009

BELÉM

2009

RESUMO

MELO, Kelly Cristina Marigliani. Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna. Belém, 2009. Dissertação (Mestrado em letras - Linguística). Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará.

Nos anos 80, a crise vivenciada pela escola pública, materializada no aumento da repetência e da evasão escolar, teve como conseqüência uma maior conscientização por parte dos estudiosos da área de educação em relação à necessidade de melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Na área da avaliação escolar, essa crise, dentre outros problemas, fez com que os estudiosos dessa área criticassem o tipo de avaliação exclusivamente somativa, predominante nas práticas avaliativas tradicionais, e valorizassem a avaliação de cunho mais formativo. Surgiram então numerosas propostas de transformação das práticas avaliativas, dentre elas a avaliação autêntica, a democrática, a dialógica, a formativo-reguladora, a mediadora, a avaliação para conhecer e a participativa, geralmente pouco ou nada específicas no que tange ao ensino de línguas. A aparente multiplicidade de concepções avaliativas e as dificuldades que essa variedade suscita para o professor de português língua materna por si só justificam que seja empreendido um estudo no sentido de oferecer a este profissional melhor clareza conceitual e condições para integrar reflexão em língua e reflexões em avaliação. O objetivo deste trabalho é contribuir para melhor conhecer as noções que envolvem a concepção formativa de avaliação com vistas à integração de concepções mais atuais de avaliação no processo de ensino/aprendizagem de português língua materna, condição *sine qua non* para a renovação efetiva dessa área. A hipótese centra-se na idéia de que por trás dessas diferentes propostas, expostas nas modalidades de avaliação apresentadas pelas obras do corpus, há características que se interseccionam, ligando essas modalidades de avaliação entre si e à concepção formativa de avaliação. Essa pesquisa fundamenta-se, por um lado, nas concepções formativa e formadora de avaliação da aprendizagem¹ (NUNZIATI, 1990; ALLAL, BAIN & PERRENOUD, 1993; BONNIOL & VIAL, 2001), bem como nos estudos sobre autoavaliação e autorregulação da aprendizagem (ALLAL, 1993; PERRENOUD, 1993; PARIS & AYRES, 2000), e por outro, nas concepções que influenciam o ensino/aprendizagem do português, como as concepções de linguagem e as concepções de ensino/aprendizagem de línguas (GERALDI, 1984; BERTOCHINI & CONSTANZO, 1989; SOARES, 1998). Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como corpus obras impressas e acessíveis aos profissionais de educação brasileiros, as quais apresentam modalidades de avaliação que respondam ao critério principal de se apresentarem como uma alternativa à avaliação tradicional, favorecendo o processo de aprendizagem. Esta pesquisa aponta o desenvolvimento das competências avaliativas como meio de ampliação das competências discursivas e a avaliação formativa a serviço da aprendizagem da língua materna.

Palavras-chave: Modalidades de avaliação, avaliação formativa, ensino/aprendizagem de português.

¹ Ver a apresentação das concepções formativa e formadora nas páginas de 25-30.

RÉSUMÉ

MELO, Kelly Cristina Marigliani. Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna. Belém, 2009. Dissertação (Mestrado em letras - Linguística). Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará.

Dans les années 80, la crise de l'école publique, matérialisée par une augmentation de l'échec et de l'abandon scolaire, a eu comme conséquence une prise de conscience des chercheurs dans le domaine de l'Education quant à la nécessité d'améliorer le processus d'enseignement / apprentissage. Dans le domaine de l'évaluation scolaire, cette crise, entre autres répercussions, a amené les chercheurs de ce domaine à critiquer le type d'évaluation exclusivement sommative, qui prédominait dans les pratiques traditionnelles d'évaluation, et à valoriser une évaluation plus formative. De nombreuses propositions de transformation des pratiques d'évaluation ont alors surgi, parmi lesquelles l'évaluation authentique, l'évaluation démocratique, l'évaluation dialogique, l'évaluation formative-régulatrice, l'évaluation médiatrice, l'évaluation pour connaître et l'évaluation participative, souvent peu ou pas du tout spécifiques en ce qui concerne l'enseignement des langues. L'apparente multiplicité des modalités d'évaluation et les difficultés que cette variété crée pour le professeur de langue portugaise, suffisent à justifier une étude permettant d'offrir à ce professionnel une plus grande clarté conceptuelle et les moyens d'articuler entre elles la réflexion sur le langage et la réflexion en matière d'évaluation. L'objectif de cette étude est de contribuer à mieux connaître les notions associées à la conception formative de l'évaluation dans le but d'intégrer les conceptions les plus récentes de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage du Portugais Langue Maternelle, condition *sine qua non* pour la rénovation effective de ce domaine. L'hypothèse met l'accent sur l'idée que derrière les différentes propositions énoncées dans les modalités d'évaluation soumis par les oeuvres du corpus, il y a des caractéristiques qui se croisent, en liant ces modalités d'évaluation de l'autre et le concept d'évaluation formative. Cette recherche est fondée dans les concepts de l'évaluation formative et formatrice de l'apprentissage (NUNZIATI, 1990; ALLAL, BAIN & PERRENOUD, 1993; BONNIOL & VIAL, 2001, dans les études sur l'auto-évaluation et d'auto-régulation de l'apprentissage (ALLAL, 1993; PERRENOUD, 1993, PARIS E AYRES, 2000) et dans les notions qui influencent l'enseignement/apprentissage du portugais les concepts du langage et des conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues (GERALDI, 1984; BERTOCHINI e CONSTANZO, 1989, SOARES 1998). Cette étude a été réalisée par le biais d'une recherche bibliographique. Le corpus est composé d'ouvrages imprimés, accessibles aux professionnels de l'Education du Brésil et qui décrivent des modalités d'évaluation répondant au critère principal de se présenter comme une proposition alternative au modèle d'évaluation traditionnel, qui facilite le processus d'apprentissage. Cette recherche montre le développement des compétences d'évaluation en tant que moyen de développer les compétences discursives et l'évaluation formative au service de l'apprentissage de la langue maternelle.

Mots clés: Modalités d'évaluation, évaluation formative, enseignement/apprentissage du Portugais Langue Maternelle.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado saúde e condições de produzir este trabalho;

À professora Myriam Cunha, por ter me apresentado a área da avaliação formativa, por ter me ajudado a aprender parte do que sei hoje e por ter me estimulado a crescer academicamente, profissionalmente e pessoalmente;

Aos meus outros professores, em especial, ao professor José Carlos Cunha, pelo inestimável exemplo do que é ser professor;

À minha família, por ter me ajudado a me tornar a pessoa que sou hoje;

Aos meus sobrinhos, João Victor e Clarice, por me proporcionarem múltiplos momentos de felicidade e de descontração;

Ao Walber, pelo importante incentivo, apoio e paciência.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida orientadora de mais de meia década, Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha, como forma de reconhecimento pelo constante estímulo e auxílio na superação das minhas dificuldades e na minha evolução pessoal e acadêmica.

EPIGRAFE

“Mudar os pontos de vista sobre a avaliação implica mudar radicalmente muitas das percepções que temos sobre como ensinar para conseguir que os estudantes aprendam. Pensar na avaliação como eixo central do dispositivo pedagógico de um currículo é um ponto de vista nada habitual, mas é como acentuar um dos elementos curriculares que mais pode favorecer uma mudança na prática educativa dos professores e o êxito das aprendizagens” (JORBA & SANMARTI, 2003, p. 44).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação das funções da avaliação	31
Quadro 2: Características do corpus	57
Quadro 3: Retrospectiva das modalidades de avaliação analisadas	92
Quadro 4: Modalidades de avaliação quanto ao tipo de avaliação enfatizado	96
Quadro 5: Elementos de análise	121
Quadro 6: Verificação de nível de compreensão de inferências	122
Quadro 7: Perguntas sobre o conto “O dono do figueiral”	123
Quadro 8: Critérios de avaliação dos níveis	124
Quadro 9: Lista de comparação para avaliar a produção de textos nº 1	125
Quadro 10: Lista de comparação para avaliar a produção de textos nº 2	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS AULAS DE PORTUGUÊS	16
1.1. Avaliação da aprendizagem escolar	17
1.1.1. Modalidades e funções da avaliação escolar	18
1.1.2. Avaliação somativa	22
1.1.3. Avaliação formativa: origem e definições	25
1.1.4. Avaliação formativa: da concepção clássica à concepção formadora	32
1.2. O sujeito no centro da avaliação	38
1.2.1. Autoavaliação da aprendizagem	38
1.2.2. Autorregulação da aprendizagem	41
1.3. Concepções de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem e suas influências nas aulas de português	46
1.3.1. Concepções de língua/linguagem e o ensino/aprendizagem de português	46
1.3.2. O papel do professor nas diferentes abordagens de ensino	51
1.3.3. Uma abordagem interacional	53
1.4. Abordagens de ensino/aprendizagem de língua e avaliação da aprendizagem	57
1.4.1. Avaliação da aprendizagem na perspectiva tradicional de ensino	57
1.4.2. Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva interacional	59
CAPÍTULO 2 – NOVAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DELIMITAÇÃO E ANÁLISE	61
2.1. Tipo de estudo	61
2.2. Delimitação e descrição do corpus	62
2.3. Metodologia de análise do corpus	65
CAPÍTULO 3 - MODALIDADES DE AVALIAÇÃO EM ANÁLISE: O QUE SÃO E O QUE PROPÕEM?	67
3.1. Descrição e análise das propostas de avaliação.....	67
3.1.1. Avaliação autêntica	67
3.1.2. Avaliação democrática	73
3.1.3. Avaliação dialógica	75
3.1.4. Avaliação formativo-reguladora.....	77
3.1.5. Avaliação mediadora.....	81
3.1.6. Avaliar para conhecer	85
3.1.7. Avaliação participativa	88
3.2. Novas formas de avaliar ou apenas novas expressões	91
CAPÍTULO 4 – POR UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LM	98
4.1. Contribuições das modalidades de avaliação analisadas para o ensino/aprendizagem de português	98
4.2. Por uma avaliação a serviço da aprendizagem de português	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	120
Anexo 1: Elementos de análise	121
Anexo 2: Verificação de nível de compreensão de inferências	122
Anexo 3: Atividade de leitura e de verificação da compreensão escrita	123
Anexo 4: Critérios de avaliação dos níveis de compreensão da leitura	124
Anexo 5: Lista de comparação para avaliar a produção de textos nº 1	125
Anexo 6: Lista de comparação para avaliar a produção de textos nº 2	126

INTRODUÇÃO

Nos anos 60, os estudos realizados por Scriven (apud PETITJEAN, 1984) referentes à avaliação *somativa* e à avaliação *formativa* permitiram distinguir uma função social, desempenhada pela primeira, e uma função pedagógica, exercida pela segunda. A função social volta-se para “a certificação das aprendizagens realizadas e a seleção dos estudantes” (QUINQUER, 2003, p. 17). A função pedagógica é pautada na idéia de que as informações geradas no processo de avaliação podem ser usadas a favor da melhoria do desempenho dos avaliados sem esperar o final do processo de ensino/aprendizagem (contrariamente ao que acontece na avaliação somativa). Essa nova função era, inicialmente, da inteira responsabilidade do professor que deveria analisar, para cada aluno, quais eram os problemas encontrados na aprendizagem, propor novas explanações e novos exercícios para que as dificuldades fossem superadas e os erros não se instalassem definitivamente.

Essa concepção inicial de avaliação formativa, que exigia muito do professor e mantinha o aluno em uma atitude de passividade, foi criticada principalmente pela impossibilidade de implementá-la em turmas numerosas. Por esses motivos, pouco se avançou, até o início dos anos 80, no que concerne à avaliação da aprendizagem.

Segundo Zanchetta Júnior (2001), nos anos 80, no Brasil, aproximadamente 70% da população em idade escolar passou a freqüentar a escola, que, nesse período, não apresentava condições para atender a esse contingente e sofreu em consequência disso uma profunda crise. Esse quadro alarmante prolongou-se até os anos 90, mas, nesse período, houve maior conscientização em relação à necessidade de melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Na área da avaliação escolar, a conscientização em relação à necessidade de melhorar o processo de ensino/aprendizagem foi percebida, entre outros aspectos, pelo fato de, nas últimas décadas, os pesquisadores da área de avaliação elaborarem um discurso contrário às

práticas avaliativas tradicionais, rejeitando a modalidade somativa, e priorizarem a avaliação como dispositivo de regulação do ensino/aprendizagem (BONNIOL & VIAL, 2001). Com isso, surgiram várias propostas que se apresentavam como uma alternativa àquele tipo de avaliação e propunham avaliações com fins mais pedagógicos que burocráticos, que pudessem ser utilizadas para melhorar o processo de ensino/aprendizagem e não apenas para classificar e selecionar os alunos.

Com o surgimento dessas propostas, multiplicaram-se as denominações no intuito de enfatizar suas características específicas e de distinguir as novas propostas das práticas tradicionais de avaliação. Além da dificuldade criada, para os leigos, por essa multiplicidade, grande parte das produções acadêmicas que tratam da avaliação da aprendizagem é realizada na área das Ciências da Educação e, por isso, não se debruçam sobre a relação existente entre objetivos e objetos de avaliação, por um lado, e objetivos e objetos de aprendizagem específicos por outro. Essa lacuna cria outro problema para o não especialista em avaliação, na medida em que dificulta a inserção produtiva da avaliação nas atividades didático-pedagógicas, e, conseqüentemente, a mudança real do dispositivo de ensino/aprendizagem dessa disciplina.

De fato, postula-se aqui, com base em Cunha (1998), que a implementação de uma avaliação realmente formativa em um processo de ensino/aprendizagem específico, como por exemplo, o de português língua materna – foco deste trabalho – pressupõe não apenas a integração das questões relacionadas aos objetivos e objetos de avaliação, mas também as relacionadas aos objetivos de aprendizagem e à natureza dos objetos de aprendizagem de português.

Para Cunha (2000), o objetivo primeiro da aprendizagem da língua materna (daqui em diante LM) é o desenvolvimento de uma competência interacional. Segundo a autora, a

abordagem que melhor atende a esse objetivo é a interacional, pelo fato de ser uma abordagem que focaliza, em diferentes planos, a interação:

Por um lado, a interação caracteriza a atividade linguageira, objeto de aprendizagem; por outro, ela configura um eixo central em volta do qual podem se organizar, tanto do ponto de vista pedagógico quanto didático, as atividades de aprendizagem, de ensino e de avaliação em LM (CUNHA, 2000, p. 28).

Quando se trata de avaliar a aprendizagem em uma língua materna ou estrangeira, não há como dissociar as concepções e escolhas relativas à avaliação das concepções e escolhas que dizem respeito à língua/linguagem, ao ensino e à aprendizagem de uma língua. Logo, uma visão meramente tecnicista da avaliação (como a que prevaleceu durante muitas décadas) invalida a sua utilização como instrumento de apoio ao desenvolvimento de competências interacionais.

A multiplicidade de concepções avaliativas e as dificuldades que essa variedade suscita para o professor, em especial o de português língua materna, por si só justificam que seja empreendido um estudo no sentido de oferecer a este profissional melhor clareza conceitual e condições para integrar reflexões em língua e em avaliação.

Neste trabalho, com base na análise crítica das propostas de avaliação do corpus e nos estudos apresentados no referencial teórico, pretende-se responder às seguintes perguntas:

- As modalidades alternativas de avaliação analisadas podem ser consideradas propostas novas?
- Em que medida essas modalidades se coadunam com os pressupostos de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem de português?
- Quais as características de um processo de ensino/aprendizagem de língua materna que integre práticas formativas?

A hipótese deste trabalho centra-se na idéia de que por trás dessas diferentes propostas, expostas nas modalidades de avaliação apresentadas pelas obras do corpus, há

características que se interseccionam, ligando essas modalidades de avaliação entre si e à concepção formativa de avaliação. O objetivo geral deste trabalho, portanto, é contribuir para melhor apreender a concepção formativa de avaliação com vistas à descrição de concepções mais apropriadas de avaliação no processo de ensino/aprendizagem de português LM. Os objetivos específicos visados aqui consistem em:

- Elaborar uma tipologia atualizada das diversas variantes da avaliação da aprendizagem;
- Evidenciar relações epistêmicas entre as concepções analisadas na área de avaliação da aprendizagem e a concepção formativa de avaliação;
- Verificar eventuais relações epistemológicas das concepções de avaliação analisadas com as concepções de ensino/aprendizagem de línguas;
- Verificar quais dessas modalidades de avaliação se coadunam com os pressupostos de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem de português;
- Descrever as características de uma proposta de avaliação integrada a esses pressupostos;
- Discutir a importância de uma avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem de português LM.

Essa pesquisa fundamenta-se, por um lado, nas concepções formativa e formadora de avaliação da aprendizagem² (NUNZIATI, 1990; ALLAL, BAIN & PERRENOUD, 1993; BONNIOL & VIAL, 2001), bem como nos estudos sobre autoavaliação e autorregulação da aprendizagem (ALLAL, 1993; PERRENOUD, 1993; PARIS & AYRES, 2000), e por outro, nas concepções que influenciam o ensino/aprendizagem do português, como as concepções de

² Ver a apresentação das concepções formativa e formadora nas páginas de 25-30.

linguagem e as concepções de ensino/aprendizagem de línguas (GERALDI, 1984; BERTOCHINI & CONSTANZO, 1989; SOARES, 1998).

No capítulo 1 deste estudo, são apresentadas algumas noções referentes à avaliação da aprendizagem escolar, situando a concepção formativa em relação a outras concepções e enfatizando as modalidades de avaliação que favorecem a aprendizagem auto-regulada. Em seguida, discutem-se questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de português língua materna, tratando da influência das concepções de linguagem e das concepções de ensino/aprendizagem nesse processo, e da possibilidade da integração da avaliação formativa ao ensino de português LM. No capítulo 2, é apresentada a metodologia que norteou o estudo, o qual consiste em uma pesquisa bibliográfica que tem como corpus obras que apresentem uma nova modalidade de avaliação como uma alternativa à avaliação tradicional. A análise do corpus, realizada no capítulo 3, enfoca a descrição crítica das modalidades de avaliação com base nos critérios de análise definidos neste trabalho. No capítulo 4, discute-se sobre até que ponto as propostas apresentadas pelas obras analisadas podem favorecer uma mudança significativa nas práticas avaliativas e como se configura uma avaliação verdadeiramente para conhecer, autêntica, democrática, dialógica, formativo-reguladora, participativa e mediadora a serviço da aprendizagem de português.

CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

O primeiro capítulo deste trabalho, dividido em quatro partes, é destinado à apresentação e ao tratamento de alguns conceitos relacionados à avaliação da aprendizagem no contexto do ensino/aprendizagem de português língua materna.

Inicialmente, no subcapítulo dedicado à avaliação da aprendizagem escolar, a avaliação é tratada de forma mais geral, por meio da apresentação de algumas de suas funções e de suas modalidades. A modalidade somativa, amplamente predominante nas escolas brasileiras, é tratada a partir da exposição de suas vantagens e de seus limites. Outra modalidade de avaliação que ganha lugar de destaque é a formativa, apresentada tanto em sua concepção clássica, quanto em sua concepção mais atual, na qual recebe o nome de avaliação formadora.

No subcapítulo seguinte, aprofunda-se uma reflexão sobre os conceitos de autoavaliação e de autorregulação da aprendizagem, processos esses que a avaliação formativa procura favorecer nos aprendentes.

No terceiro subcapítulo, são apresentadas e discutidas as concepções de língua/linguagem e suas possíveis influências no processo de ensino/aprendizagem de português língua materna (LM), bem como as possíveis influências que determinadas abordagens de ensino podem exercer no comportamento do professor e do aluno em um contexto de ensino/aprendizagem. Parte-se da apresentação sucinta de algumas abordagens com especial atenção à abordagem interacional.

No último subcapítulo, discute-se a maneira como a avaliação é implementada em uma perspectiva de ensino tradicional e a maneira como se configura a avaliação em uma perspectiva interacional de ensino/aprendizagem dessa disciplina, procurando-se relacionar as concepções expostas anteriormente.

1.1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

É comum constatar que o ato de avaliar está presente em quase todas as atividades do ser humano. Avaliamos e julgamos, entre outras coisas, valores, comportamentos e atitudes pessoais, utilizando diversos critérios de referência para realizarmos as mais diversas atividades do dia-a-dia: verificamos se há algum perigo iminente para que possamos decidir se atravessamos ou não uma rua em determinado momento, provamos o prato que estamos confeccionando para decidir se está adequadamente temperado, relemos o relatório que ficamos de entregar a nosso chefe para ver se corresponde ao esperado etc. Logo, a avaliação pode ser entendida como parte da ação humana, que ocorre em todas as atividades, desde as menos complexas até as mais sofisticadas, e que fornece informações necessárias à execução da ação.

Na escola, a avaliação é vista como um dos elementos necessários ao funcionamento institucional. No mundo moderno, não podemos pensar em escola sem, entre outras coisas, objetivos, currículo, planejamento e avaliação. Desde os primórdios das práticas de ensino, há práticas de avaliação, embora nem sempre apareçam com esse nome. No entanto, o primeiro modelo sistemático de avaliação educacional só foi desenvolvido em 1942 por Ralph Tyler e melhor sistematizado em 1949 por este autor (apud SOUSA, 1997).

Nesse modelo, os objetivos da aprendizagem foram vinculados à avaliação. Para Tyler (apud QUINQUER, 2003), a avaliação consistia em um instrumento capaz de auxiliar no ajuste e no controle do processo de ensino/aprendizagem e de verificar a distância entre o que o aluno conseguiu realizar e o objetivo esperado. Tratava-se da utilização da avaliação quase que exclusivamente a serviço da verificação dos resultados da aprendizagem após o término das atividades pedagógicas (QUINQUER, 2003, p. 16):

Apesar de que para Tyler a avaliação contempla as funções de ajustar e realimentar o processo, na prática tende-se a convertê-la em um fato terminal, que se realiza quando concluída a etapa ensino-aprendizagem. Assim restringem-se muito as possibilidades de ação e

se situam os *resultados da aprendizagem* como alvo a ser atingido, dando-lhe importância inusitada (o grifo é da autora).

Neste subcapítulo, inicialmente, são apresentadas algumas modalidades e funções da avaliação da aprendizagem, com o objetivo de favorecer um melhor entendimento acerca das questões relacionadas a esse assunto, para que se possa discutir sobre as práticas avaliativas em LM, ressaltando pontos positivos e negativos. Após essa discussão, em contraponto à concepção tradicional de avaliação, serão tratadas as modalidades formativa e formadora de avaliação, nas quais a avaliação é concebida como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e como um dispositivo de ensino/aprendizagem capaz de servir à melhoria desse processo.

1.1.1. Modalidades e funções da avaliação escolar

Em 1967, ao estabelecer uma distinção entre diferentes objetivos e funções da avaliação, Scriven (apud SCALLON, 1988) propôs uma primeira tipologia da avaliação, introduzindo os termos de avaliação *somativa* e avaliação *formativa* para designar metodologias de avaliação de currículo. Essa distinção, pouco depois, foi adaptada à avaliação da aprendizagem, dando origem à classificação das diversas finalidades (ou funções) e modalidades da avaliação. Embora essas distinções já tenham sido amplamente divulgadas, elas merecem que nos demoremos um pouco na sua apresentação, antes de abordar de forma mais específica a que nos interessa particularmente aqui, a saber, a avaliação formativa.

O processo de avaliação da aprendizagem escolar pode ser realizado em diferentes momentos e visar funções bem distintas, o que permite definir diversos tipos de avaliação. Scallon (1988, p. 10), ao apresentar a variedade de objetivos atendidos pela avaliação, inicia a seguinte enumeração: "identificação dos alunos que apresentam dificuldades, classificação, prognóstico, informação aos pais, retroação ao aluno, motivação em vista da manutenção do

esforço, promoção etc"³. O autor (*Ibidem*, p. 11) mostra que, afinal, esses diferentes objetivos correspondem a duas finalidades primordiais: uma finalidade de sanção ou de reconhecimento social do aprendiz e uma finalidade de regulação da aprendizagem.

Outros autores lançam mão de outros termos para designar essas finalidades da avaliação. Reuchlin (apud PETITJEAN, 1984, p. 6), por exemplo, fala em uma finalidade social e em outra pedagógica. A avaliação com finalidade social tem o objetivo de atender às exigências sociais e ideológicas do sistema de ensino, informar o aluno e seus pais a respeito de sua aprendizagem, determinar quais alunos estão aptos a passar de ano e verificar, ao término do processo de ensino-aprendizagem, a aquisição de conhecimentos pelos alunos. Essa é a dimensão burocrática da avaliação, pois se materializa em um documento que comprove o desempenho escolar dos alunos.

Já a avaliação com finalidade pedagógica, segundo a autora, tem o objetivo de adaptar os procedimentos didáticos e as intervenções pedagógicas às necessidades do aluno, para melhorar, dessa forma, tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Cada uma dessas finalidades principais pode ser desenvolvida em um momento específico do processo de ensino/aprendizagem, segundo modalidades diversas, o que vai permitir delinear modalidades diferentes de avaliação. Como mencionamos acima, Scriven (apud BONNIOL & VIAL, 2001) estabeleceu uma primeira distinção entre duas modalidades: a avaliação *somativa* e a avaliação *formativa*. Para ele, a avaliação somativa é pontual, tem como objeto os produtos acabados, utiliza um referente externo e estabelecido previamente e possui a função de verificar a conformidade do produto. Já a avaliação formativa acontece durante o processo de ensino/aprendizagem, enfatiza os diferentes sujeitos da avaliação e tem a função de regulação dos procedimentos de formação.

³ « Repérage des élèves en difficulté, classement, pronostic, information aux parents, rétroaction à élève, motivation à l'effort soutenu, promotion, etc ».

Barlow (2006) apresenta uma classificação em quatro modalidades – *diagnóstica*, *prognóstica*, *somativa* e *formativa* – de avaliação. A primeira (avaliação diagnóstica), que ocorre antes da ação de formação, consiste no estabelecimento do perfil dos formandos, abrangendo seus pontos positivos e negativos, para estimar quais competências poderão ser usadas como pontos de apoio para a formação e quais ainda precisam ser desenvolvidas; a segunda (avaliação prognóstica) tem a função de verificar se os alunos estão preparados para iniciar determinada aprendizagem; a terceira (avaliação somativa) é caracterizada por verificar o desempenho dos alunos e atribuir-lhe uma nota e visa constatar o êxito ou o fracasso de uma formação ao seu término; a última (avaliação formativa) é utilizada antes e durante o processo de ensino/aprendizagem, com o intuito de preparar, de orientar e de melhorar a aprendizagem do aluno e a intervenção do professor.

Maccario (1988, p. 84) distingue dois tipos, no que chama de "avaliação pedagógica com destino social": a avaliação *preditiva*, que, situada antes da ação, permite "elaborar um prognóstico a respeito das chances de os alunos serem bem sucedidos em determinada área" (*Ibidem*, p. 79) e a avaliação *somativa externa*, situada após a ação, que permite estabelecer um balanço dos resultados obtidos. No que chama de "avaliação estritamente pedagógica", ele situa dois outros tipos de avaliação: antes da ação, a avaliação *diagnóstica*, que permite "conceber, construir e organizar a ação de formação" (*Ibidem*, p. 19); durante a ação, as informações comunicadas pela avaliação *formativa* "servem a adaptar as atividades de aprendizagem ao nível das crianças" (*Ibidem*, p. 81). Ainda no âmbito da avaliação estritamente pedagógica, ele acrescenta uma avaliação *somativa interna* que ocorre depois da ação e visa identificar os progressos realizados, orientando assim a continuação da formação.

Hadji (2001) observa que geralmente os tipos de avaliação são definidos com base no momento em cada um deles é utilizado em relação à ação de formação. Para ele, todavia, não basta considerar somente o momento em que a avaliação é implementada, pois mais

importante que isso é perceber para quê e por quem os resultados da avaliação serão utilizados. Esse autor considera que os diferentes tipos de avaliação podem se enquadrar em três grandes categorias: a prognóstica, a cumulativa (também chamada de somativa) e a formativa.

Se a avaliação ocorre antes do processo de formação, ela é chamada de avaliação prognóstica, a qual tem como função permitir um ajuste tanto no programa de ensino, por meio da adaptação do programa em função do que foi observado nos alunos, quanto da “orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais” (HADJI, 2001, p. 19). Essa categoria abrange os dois tipos que outros autores designam por avaliação preditiva e avaliação diagnóstica. Se a avaliação ocorre depois da ação, a avaliação é chamada cumulativa (ou somativa) e tem o objetivo de verificar, por meio das atividades socialmente significativas, se os alunos se apropriaram do que foi ensinado. Essa modalidade de avaliação tem finalidade certificativa. “Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o ‘certificado’ de formação” (*Ibidem*, p. 19); Se a avaliação se situa no centro da ação – então é denominada avaliação formativa porque tem a função principal de “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis ao processo de ensino/aprendizagem” que possam conduzir a um ajuste nesse processo por meio da adaptação dos conteúdos e da maneira de ensinar em função das características do aluno (*Ibidem*, p. 19).

Mais importante que conhecer os conceitos referentes às modalidades de avaliação e suas funções, é a conscientização de que elas não se excluem mutuamente, e sim se diferenciam em relação ao momento em que são utilizados e, principalmente, em função dos objetivos pretendidos.

1.1.2. Avaliação somativa

Petitjean (1984) define a avaliação somativa como uma avaliação externa, que acontece ao final de uma etapa de ensino/aprendizagem e que apresenta uma função de seleção e um caráter de certificação. O objetivo dessa avaliação, segundo a autora, é o de atribuir um nível aos indivíduos e classificá-los, por meio da notação, de modo a permitir uma tomada de decisão, como, por exemplo, decidir se o aluno irá ou não ser promovido à série subsequente.

A avaliação somativa, geralmente, realiza-se por meio de provas, testes, trabalhos, que são corrigidos, em comparação com uma escala de referência, e recebem uma nota ou um conceito, com intuito de informar o aluno, seus responsáveis, o professor, a escola e o sistema de ensino sobre o andamento do processo de aprendizagem de cada aluno. Dessa forma, essa modalidade de avaliação gera dados que possibilitam a esses indivíduos e a essas instituições conhecer a qualidade da aprendizagem que está sendo alcançada, para tomar decisões acerca do processo, verificar, classificar, notar, informar, certificar etc.

Bittencourt (2007) ressalta a importância da função de classificação exercida por essa modalidade de avaliação e defende que a quantificação e comunicação dos resultados obtidos no processo educativo é uma forma da instituição escolar conhecer os resultados que estão sendo produzidos, prestar contas à sociedade e buscar a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Classificar é preciso, importante e imprescindível. Mas não deve servir para legitimar punições e prêmios, aprovação ou retenção. Antes, respondendo, por fim, a questão *para que avaliar* há de servir para que a escola, a família, educadores, decidam o que fazer para que o estudante realmente aprenda (BITTENCOURT, 2007, p. 181).

Essa modalidade de avaliação é criticada por alguns autores (HOFFMAN, 2001; SALINAS, 2004; LUCKESI, 2005) não pela descrença em sua utilidade, mas pelo fato de ela ter se tornado amplamente predominante, a ponto de eliminar do cenário escolar a função pedagógica da avaliação.

Apesar de os estudos acerca da avaliação da aprendizagem terem evoluído no sentido de apontarem a avaliação como integrante do processo de ensino/aprendizagem, grande parte das instituições de ensino ainda pratica exclusivamente a avaliação somativa, como relata Bittencourt (2007, p. 130).

Embora seja destacado o seu papel como *processo* e ressaltada a preponderância dos “edificantes” aspectos qualitativos sobre os “famigerados” aspectos quantitativos, o que prevalece no cotidiano de nossas escolas é o caráter somativo das provas. [...] O somativo em detrimento ao caráter formativo ou de diagnóstico da verificação da aprendizagem é a prática que temos, mesmo quando se pretende estar de acordo com uma avaliação que se quer processual, contínua, qualitativa, inclusiva, politicamente favorável ao educando, reflexo e efeito de uma ação educativa crítica.

Essa prática está tão enraizada na educação brasileira a ponto da sociedade e de muitos profissionais do ensino conceberem sistematicamente a avaliação de forma restrita, direta e inseparavelmente relacionada aos termos: prova, nota, boletim, aprovação, reprovação, castigo, recompensa, e, o que é mais grave, concebê-la como a finalidade do ensino. Nesse contexto de ensino, estuda-se com o objetivo de tirar boas notas para passar de ano e, principalmente, após a conclusão do ensino médio, para passar no vestibular. Como denuncia Luckesi (2005, p. 17-18), no Brasil, a "pedagogia do exame" parece se sobrepor a qualquer outra:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’. [...] Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. [...] O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

A avaliação, na prática escolar, meio de verificação, de ajuste e de controle do processo de ensino/aprendizagem, passou a ser vista como a única finalidade real desse processo. Ela cumpre objetivos mais burocráticos que pedagógicos, uma vez que visa investigar, ao final de uma etapa didático-pedagógica, se os alunos atendem ou não às

exigências do sistema de formação. Assim, torna-se mais uma prática hierarquizada que impõe um poder julgador.

A avaliação escolar quando vista como instrumento de punição ou de recompensa traz prejuízos para o processo de ensino/aprendizagem, pois ela se constitui ferramenta capaz de concentrar nas mãos do avaliador o poder de apreciar, de punir, de disciplinar, de recompensar, de julgar, entre outros, além de colocar o aluno numa posição marginal e numa atitude passiva em relação a sua aprendizagem (BARLOW, 2006).

Todavia, os tipos somativo e formativo de avaliação não se excluem, apenas possuem finalidades diferentes. A adoção de procedimentos de avaliação formativa não pressupõe a extinção da avaliação somativa. Um mesmo instrumento de avaliação pode servir a essas duas modalidades, o que importa não é o instrumento em si, mas o uso que os sujeitos envolvidos na avaliação fazem dele.

A predominância da avaliação somativa sobre a formativa na maior parte do sistema educacional brasileiro não significa que não haja, por parte da escola, vontade de mudar e de melhorar as atividades avaliativas e, conseqüentemente, de favorecer a aprendizagem. Em muitos casos, essa mudança de concepção é dificultada pelo desconhecimento do professor (avaliador) sobre esse assunto, pois, apesar do número crescente de publicações enfatizarem o papel da avaliação na melhoria da aprendizagem, muitos cursos de licenciatura ainda não deram à avaliação o espaço merecido na formação do professor. Salinas (2004, p.10) observa que:

[...] apesar de nossa aprendizagem como estudantes sobre a avaliação, apesar de nossa formação como profissionais do ensino e apesar de avaliarmos desde o primeiro dia que entramos em uma sala de aula como professores, qualquer um que se dedique ao ensino pode reconhecer que a avaliação é uma das facetas da profissão que apresenta mais complicações e, portanto, que gera mais dúvida.

A prática avaliativa é condicionada não só pelas concepções de avaliação, mas também pelas concepções de ensino e de aprendizagem. Logo, não basta apenas aderir à

concepção formativa, como novo instrumental, é preciso mudar as práticas pedagógicas em seu conjunto. Para Nunziati (1990), a transformação das práticas pedagógicas é a última etapa do processo de mudança porque a transformação dessas práticas só pode ocorrer quando os professores se apropriarem dos meios de construir seus próprios dispositivos de avaliação.

Portanto, para todos os autores que advogam a favor dessa mudança, o passo inicial é mostrar à comunidade escolar que a avaliação pode deixar de ser vista simplesmente como uma questão técnica e de ser usada como instrumento de seleção e classificação, e adquirir uma concepção que contribua verdadeiramente para a aprendizagem do aluno, sendo utilizada como ferramenta de apoio à aprendizagem.

1.1.3. Avaliação formativa: origem e definições

Segundo Perrenoud (1999), nos anos 60, os defensores da "pedagogia do domínio" como Bloom e sua equipe acreditavam que pelo menos 80% dos alunos poderiam dominar 80% dos conhecimentos e das competências eleitas em algum programa. Essa afirmação baseava-se na idéia de que a organização do ensino de maneira individualizada, o ritmo e as modalidades de aprendizagem deveriam ser planejados em função dos objetivos definidos, e que, dessa forma, conseguir-se-ia favorecer a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Para esse autor, a avaliação, no contexto dessa pedagogia, passou a se constituir instrumento de regulação.

De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Sua função [...] não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Assim nasceu senão a própria idéia de avaliação formativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967), em relação aos programas, pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Ao transporem o conceito de avaliação formativa para o domínio da aprendizagem, Bloom e seus colaboradores Hastings e Madaus (apud ALLAL, BAIN & PERRENOUD,

1993) tinham como premissa a noção de uma avaliação que agisse a serviço da aprendizagem e que permitisse a adaptação da formação às necessidades dos estudantes.

Allal, Bain & Perrenoud (1993, p. 13-15) apresentam as quatro direções de desenvolvimento seguidas pelos trabalhos sobre avaliação formativa, que priorizam os seguintes aspectos:

- 1) Focalização na instrumentação: nesses estudos, a avaliação foi tratada sob o ângulo da confecção de ferramentas e instrumentos necessários a sua aplicação. Essa perspectiva foi apresentada em 1968 no primeiro artigo de Bloom que, inserido numa abordagem da pedagogia de controle, propunha uma instrumentação constituída de “testes formativos” seguidos de meios de superação das dificuldades demonstradas pelos alunos. Segundo esses estudiosos, vários autores enfatizaram as ferramentas e os instrumentos de avaliação (Bloom, Hastings & Madaus (1971); Tourneur, Noel & Honclaire (1975); Weiss (1982) *apud* ALLAL; BAIN & PERRENOUD, 1993).
- 2) Busca de fundamentação teórica: procurou-se integrar a avaliação formativa em um plano maior do processo de ensino/aprendizagem no contexto escolar. Alguns pesquisadores (Meyer & Phélut (1983); Garcia-Debanc & Mas (1987); Turco (1988) e integrantes da Comissão pedagógica do texto (1988) e do grupo EVA (1991)⁴ *apud* ALLAL ; BAIN & PERRENOUD, 1993) buscaram integrar a avaliação formativa a princípios teóricos da didática da disciplina a ser ensinada. Outros visaram integrar essa concepção de avaliação às teorias de aprendizagem e aos trabalhos da psicologia cognitiva — propôs-se uma passagem do uso de estratégias neobehavioristas para estratégias construtivistas e a ampliação do conceito de regulação (Allal (1979, 1988) *apud* ALLAL; BAIN & PERRENOUD, 1993). Seguindo outra vertente, outros pesquisadores (Cardinet (1986, 1988); Weiss (1991) *apud* ALLAL ; BAIN &

⁴ Grupo de pesquisa em avaliação do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas francês (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas – INRP).

PERRENOUD, 1993) estabeleceram a integração da avaliação formativa aos conceitos da psicologia social, concebendo essa avaliação como um processo de comunicação que se estabelece por meio da interação professor/aluno e aluno/aluno em sala de aula.

- 3) Análise das práticas efetivas de ensino: essa análise, além de considerar a relação professor/aluno, como o processo implícito de “negociação” que se estabelece entre eles (Chevallard (1986) *apud* ALLAL; BAIN & PERRENOUD, 1993), considerou fatores institucionais e psicológicos que podem interferir na prática docente e na maneira de ver a avaliação formativa (Grisay (1988); Perrenoud (1988) *apud* ALLAL; BAIN & PERRENOUD, 1993).
- 4) Ênfase no papel do sujeito da aprendizagem na avaliação: com a introdução de novos métodos didáticos, vários pesquisadores (Leselbaum (1982); Allal (1984); Comissão Pedagógica do Texto (1988); Nunziati (1990); Paquay, Allal & Laveault (1990) *apud* ALLAL ; BAIN & PERRENOUD, 1993) desenvolveram, por meio de um trabalho conjunto com os professores, procedimentos capazes de favorecer a autoavaliação e a avaliação entre pares, proporcionando a possibilidade de participação ativa do aluno em seu processo de formação.

Para Allal (1993), o conceito de avaliação formativa provoca uma inversão de perspectiva no que diz respeito às funções clássicas da avaliação, as quais se caracterizam, entre outras coisas, por uma regulação a serviço do sistema de formação. Essa regulação ocorre por meio de verificações, seja no início do processo (avaliação prognóstica), seja ao seu término (avaliação somativa). A inversão de perspectiva é explicada pelo fato de, em oposição à avaliação normativa, a modalidade formativa enfatizar o aluno, ao assegurar uma regulação a serviço da aprendizagem, proporcionada pela adaptação das situações didáticas e dos meios de intervenção em função das características e necessidades dos aprendentes.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa convida o professor a observar de forma mais metódica os aprendentes, a compreender melhor seu processo de aprendizagem, para ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas nas diversas situações didáticas com o objetivo de favorecer a aprendizagem (PERRENOUD, 1993). É o que ressalta Wegmuller (1993, p. 200), ao definir a avaliação formativa como:

[...] uma coleta de informações tendo em vista proporcionar uma ajuda ao aluno para que ele controle melhor suas aprendizagens e para que ele se desenvolva. [...] A função formativa da avaliação abrange três fases, distintas ou entremeadas: coletar informações sobre o desempenho do aluno, analisar e interpretar essa informação e agir no sentido de regular a aprendizagem do aprendente. A ação de regulação pode se situar em três níveis: no dos resultados da aprendizagem do aluno, no dos procedimentos e no da atitude do aluno diante da atividade⁵.

Além de procurar conhecer a situação da aprendizagem em curso, a avaliação formativa busca proporcionar uma reflexão, detectar as dificuldades e solucionar os problemas que interferem na aprendizagem do aluno. Esse tipo de avaliação deixa em segundo plano a verificação dos resultados após o processo de ensino-aprendizagem e prioriza a qualidade das atividades pedagógicas, pelo fato de elas constituírem verdadeiro *locus* da aprendizagem, auxiliarem no diagnóstico do que o aluno já domina e do que falta dominar e favorecerem a regulação da aprendizagem. Muitos autores, como Jorba & Sanmarti (2003) e Barlow (2006), enfatizam a importância do planejamento das seqüências pedagógicas na avaliação formativa.

Para Jorba & Sanmarti (2003, p. 30), “se um estudante não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas: a causa pode estar nas atividades que lhe são propostas”, haja vista que é por meio delas que o aluno é confrontado com o que já é capaz de realizar e com suas dificuldades, e é estimulado a refletir e a buscar estratégias

⁵ Do original: « une prise d'informations en vue d'apporter une aide à un élève pour qu'il maîtrise au mieux ses apprentissages et qu'il se développe. [...] la fonction formative de l'évaluation comporte trois phases, distinctes ou confondues: prendre de information sur les performances et démarches de l'élève, analyser et interpréter cette information, agir en régulant les apprentissages de l'apprenant. L'action de régulation peut se situer à trois niveaux: celui des résultats d'apprentissages de l'élève, celui de ses démarches, celui de son attitude face à la tâche ».

para superar essas dificuldades e obter êxito. Dessa forma, ele é levado a reestruturar seu conhecimento.

Barlow (2006) caracteriza a avaliação formativa como um tipo de avaliação inserida no processo de ensino/aprendizagem e que focaliza as atividades pedagógicas, visando adequar a seqüência de formação às características dos alunos:

A troca ocorre não no término da formação, mas durante seu processo: trata-se para o avaliador, de ajudar seus interlocutores a resolver melhor sua tarefa, fazendo um diagnóstico das dificuldades ou das estratégias em questão [...] trata-se de explorar ou identificar certas características do aprendiz [...] visando escolher a seqüência de formação mais adequada às suas características. Tais ações de avaliação têm como meta, visivelmente, ajudar e encorajar, e desenvolvem-se em um clima caloroso (BARLOW, 2006).

Para este autor, apesar de o professor ter o dever de informar o aluno sobre a qualidade de seus trabalhos e de ajudá-lo a melhorar, ele não é a única pessoa capaz de realizar o diagnóstico e favorecer a solução dos problemas. Além do professor, os companheiros de turma e o próprio aprendente precisam ocupar a posição de avaliadores, sob a forma de co-avaliadores e de autoavaliadores. A aprendizagem de um aluno deve ser otimizada por meio de atividades de coavaliação, nas quais um colega de turma possa ajudar o outro a se apropriar das normas e dos critérios de avaliação, como, em atividades de autoavaliação, nas quais o próprio aluno, seja utilizando os critérios definidos pelo professor sozinho ou em conjunto com a turma, seja utilizando os seus próprios critérios, é capaz de perceber suas dificuldades e de buscar soluções.

Bonniol & Vial (2001) entendem a avaliação formativa como um tipo de avaliação inter-relacionado às atividades pedagógicas e à concepção dos exercícios escolares e capaz de permitir modificações no dispositivo pedagógico que visem à melhoria dos procedimentos criados para alcançar os objetivos esperados. Esses mesmos autores (*Ibidem*, p. 221-223), ao analisarem a aplicação da concepção formativa de avaliação em sala de aula, constataram que ela se concretiza em três modalidades:

- 1) Avaliação pontual, que aconteceria sob forma de teste ou de exercício escrito após um primeiro momento de ensino/aprendizagem, com o intuito de informar aos professores e aos alunos se os objetivos foram alcançados ou não. Em seguida, são organizadas atividades de recuperação em função dos resultados obtidos;
- 2) Avaliação contínua, que ocorre de maneira interativa e integrada ao processo de ensino/aprendizagem, pois os processos avaliativos são mobilizados nas interações do aluno com o professor, com os colegas e com o material pedagógico. Busca-se identificar as dificuldades de cada aluno e as suas causas para que se possa produzir adaptações pedagógicas individualizadas;
- 3) Modalidades mistas, que abrangem tanto procedimentos de uma avaliação contínua e interativa, quanto de uma avaliação pontual.

A presença de modalidades mistas de avaliação, como observado acima, pode ser ocasionada pelas dificuldades encontradas pelo professor na aplicação de procedimentos formativos, já que a aplicação desses procedimentos exige muitas modificações na prática pedagógica cotidiana. Como, nem sempre, as mudanças, mesmo as positivas, são aceitas facilmente pela sociedade, o professor que busca utilizar um tipo de avaliação diferenciada, que age a serviço da aprendizagem como a avaliação formativa, precisa ter o cuidado de explicar aos demais envolvidos sobre o processo e os instrumentos que serão utilizados, e sobre as razões que justificam a implementação dessa nova prática pedagógica, para fazer avançar o processo de aprendizagem, além de torná-lo mais coerente, e para não ir de encontro com o que é legitimado socialmente.

Não podemos esquecer que, na maioria das vezes, a notação é valorizada pelas instituições de ensino e pela sociedade em geral. O sistema de ensino, a administração escolar, o mercado de trabalho, os pais e os próprios alunos exigem que a escola atribua uma nota que revele “exatamente” o desempenho de cada aluno no decorrer de sua escolarização. Se por um

lado, uma avaliação exclusivamente somativa, não é capaz de melhorar significativamente o processo de aprendizagem, por outro, uma exclusivamente formativa não atende satisfatoriamente às exigências do sistema de ensino. Essa realidade torna necessária a articulação das funções somativa e formativa da avaliação da aprendizagem.

Para melhor ilustrar a complementaridade entre esses tipos de avaliação e as funções que podem desempenhar, utilizamos o quadro de classificação proposto por Maccario (1988, p. 84) e adaptado por Cunha (1998, p. 115):

USUÁRIOS (Para quem?)	AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO SOCIAL (Administração escolar, pais, sociedade...)			AVALIAÇÃO COM DESTINAÇÃO PEDAGÓGICA (Professor, aluno, grupos de alunos...)		
	OBJETIVOS (Em vista do quê?)	Orientar a ação	Validar a ação	Validar, certificar	Conceber a ação	Regular a ação
FUNÇÕES (Para quê?)	Prognosticar chances de sucesso	Estabelecer avaliações intermediárias	Estabelecer um controle final	Analisar a situação	Melhorar condições de ens./aprend.	Identificar efeitos da formação
OBJETO (O quê?)	Aptidões, capacidades, potenciais	Competências, conhecimentos adquiridos (produto)		Perfil inicial	Processos de produção, interações aluno/situação de aprendizagem	Transformações ocorridas
MODALIDADES (Como?)	Avaliação prognóstica	Avaliação somativa (interna ou externa)		Avaliação diagnóstica	Avaliação formativa	Avaliação somativa (interna)
MOMENTO (Quando?)	Antes	Durante	Depois	Antes	Durante	Depois

Quadro 1

Quadro de classificação das funções da avaliação (CUNHA, 1998, p. 115)

Nesse quadro, as avaliações formativa e somativa são expostas com denominações, objetivos, funções, objetos diferentes. Porém, não são apresentadas de forma antagônica, uma vez que elas não se excluem, apenas funcionam para fins distintos. A avaliação formativa aparece como um tipo de avaliação que atua durante o processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo de regular a ação visando melhorar a aprendizagem dos alunos. Já a somativa aparece como uma avaliação que pode atuar durante ou após esse processo, estabelecendo

balizamentos acerca da ação de formação com vistas à continuidade (em caso de êxito) ou à modificação (em caso de fracasso) dessa ação.

1.1.4. Avaliação formativa: da concepção clássica à concepção formadora

Segundo Nunziati (1990, p. 48)⁶, a proposta inicial de avaliação formativa introduzida por Scriven propunha:

Aperfeiçoar as ferramentas de medida para melhor avaliar o domínio de objetivos mais cuidadosamente definidos. [...] especificar mais concretamente possível os objetivos imediatos, intermediários e os objetivos a longo prazo fixados [...]; fornecer informações sobre o processo de produção do aluno, e não apenas sobre o seu resultado. [...] adaptar o dispositivo pedagógico à realidade da aprendizagem. Regular a progressão pedagógica, reforçar os sucessos e lidar com os erros [...] A autoavaliação começava a aparecer, mas ainda não como elemento motor de todo o dispositivo de aprendizagem.

Essa proposta inicial preocupa-se em proporcionar uma regulação tanto no que diz respeito ao processo de formação – regulação com finalidade de controlar os objetivos didático-pedagógicos estabelecidos – quanto no que diz respeito ao processo de aprendizagem – regulação com finalidade de favorecer e acompanhar a progressão dos alunos. Porém, não prioriza o papel do aluno como sujeito de sua aprendizagem, uma vez que a responsabilidade pelo bom andamento do processo pedagógico é colocada nas mãos do professor, sendo este o principal agente desse processo. Nessa concepção – que Cunha⁷ chama de concepção clássica, a avaliação formativa não se diferencia muito da somativa, pois em ambas, o aluno é um indivíduo marginal do processo. Nessas condições, como observa Vial (2001, p. 226).

A avaliação formativa é reduzida à tomada de informação e às recuperações efetuadas durante a aprendizagem. O responsável pelo programa (o

⁶ Do original: « Affiner les outils de mesure pour mieux évaluer la maîtrise des objectifs plus soigneusement définis. A la volonté de préciser le plus concrètement possible les buts immédiats, intermédiaires ou à long terme que l'on se fixait, répondait logiquement le souci d'explicitier les critères d'évaluation. [...] D'apporter des informations sur la démarche de production de l'élève, et non sur le seul résultat de cette démarche. [...] adapter plus efficacement le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages. Réguler la progression pédagogique, renforcer les réussites, gérer les erreurs [...] L'auto-évaluation commençait à faire une timide apparition sans être encore l'élément moteur de tout le dispositif d'apprentissage ».

⁷ Comunicação pessoal de Myriam C. Cunha.

professor) desempenha o papel de um sistema de controle que deve regular o dispositivo realizado para fazê-lo tender à realização do programa anteriormente estabelecido (aqui, o sucesso escolar). A avaliação formativa é uma tecnologia da pedagogia do sucesso. Esses reajustes do dispositivo efetuados pelo professor são as únicas regulações consideradas. Nesse contexto, a autoavaliação não tem existência própria, pois consiste em fazer com que o aluno produza as informações que permitirão ao professor modificar o dispositivo. O único modelo da regulação é a regulação cibernética de conformidade ao programa, e o professor é o Grande Relojoeiro.

É somente em uma concepção posterior de avaliação formativa, chamada por seus defensores de avaliação formadora (NUNZIATI, 1990; VIAL, 1991), que o professor deixa de ocupar esse papel central e dá ao aluno a oportunidade de se tornar sujeito de sua aprendizagem. Na França, essa concepção de avaliação teve origem nos anos 70, na região de Aix-en-Provence, onde um grupo de professores definiu como objetivos prioritários: a representação correta, pelos alunos, dos objetivos esperados, o autocontrole e a planificação da ação (BALDY, 1991). Para distingui-la da concepção mais comportamentalista de avaliação formativa, esse grupo propôs denominá-la de “avaliação formadora”. Nunziati (1988, apud ABRECHT, 1991, p. 41) justifica a adoção da nova denominação nesses termos:

Em Aix-en-Provence, falamos em *avaliação formadora*, e não somente formativa, porque queremos chegar, para além das técnicas de medida ou de definição de objetivos, a um dispositivo pedagógico muito mais amplo que permita ao maior número ter êxito. Queremos fazer da avaliação não somente uma ferramenta de controle, mas uma ferramenta de formação, *da qual o aluno poderia dispor* para alcançar seus objetivos pessoais e construir seu próprio percurso de aprendizagem (os grifos são da autora)⁸.

Na concepção formativa temos uma avaliação inserida no processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo de coletar informações para adaptar as situações didáticas e as intervenções pedagógicas em função do aluno. Na formadora, temos uma avaliação que, além de compartilhar desse objetivo, busca também atuar como dispositivo de regulação interativa, priorizando o desenvolvimento no aluno de seu autocontrole. O

⁸ Do original: « Nous parlons à Aix-en-Provence d'*évaluation formatrice*, et non pas seulement formative, parce que nous voulons parvenir, au-delà des techniques de mesure, ou de définition des objectifs, à un dispositif pédagogique beaucoup plus large et permettant au plus grand nombre de réussir. Nous voulons faire de l'évaluation non pas simplement un outil de contrôle, mais un outil de formation, *dont l'élève disposerait* pour poursuivre ses objectifs personnels et pour construire son propre parcours d'apprentissage ».

autocontrole “corresponde a uma ‘avaliação’ contínua, frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente, da ação conduzida” (HADJI, 2001, p. 102).

Segundo Vial (1991), a avaliação formadora constitui um conjunto de práticas pedagógicas que tem como objeto os produtos, e, sobretudo, os procedimentos escolhidos pelos alunos para a resolução dos problemas com os quais são confrontados. Para esse autor, é essencial que o aluno saiba o que faz, no momento em que o faz, para que possa reajustar suas estratégias e adaptar seu produto de acordo com o que foi estabelecido previamente. Mais importante que conhecer os resultados, é coletar informações acerca do processo de ensino/aprendizagem para compreender as estratégias cognitivas que levaram o aluno a fazer determinadas escolhas durante o desenvolvimento de uma atividade tendo em vista buscar meios de favorecer a aprendizagem.

Na concepção de avaliação formadora, portanto, o desenvolvimento da capacidade autoavaliativa se tornou prioritário. Para Hadji (2001), a ação e o sujeito que age são as prioridades. Dessa forma, a regulação provocada pela ação do professor funciona como ajuda externa, segundo este autor (*Ibidem*, p. 103):

[...] para instrumentalizar de modo mais adequado o autocontrole, [...] incitando o aluno a formalizar suas análises pela produção de instrumentos que poderão servir de instrumentos de autobalço e de autonotação sem perder seu sentido de instrumentos de regulação.

A regulação, de acordo com Pigrau (2003), é favorecida, na avaliação formadora, no momento em que essa avaliação busca tornar os alunos “capazes de criar suas próprias estratégias e instrumentos que os tornem conhecedores de seus interesses, possibilidades, dificuldades e, sempre, do ponto da aprendizagem em que se encontram”. A autora chama a atenção para o fato de que o professor não é capaz de corrigir os trabalhos dos alunos, ele apenas pode detectar os erros, os acertos e as inadequações, uma vez que a correção só pode ser realizada por quem produziu a atividade. E quando se fala em correção, não se trata apenas da correção de desvios em relação a uma norma (correção ortográfica, concordância

nominal ou verbal etc), e sim de regulação da ação onde os problemas não se colocam somente em termos de certo ou errado, mas em termos de maior ou menor adequação.

A concepção formadora considera legítimos os objetivos de regulação pedagógica, de gestão de erros e de estímulo ao progresso dos alunos – presentes na avaliação formativa mais clássica – e busca integrar a esses objetivos, outros como: a apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação dos professores, a representação adequada dos objetivos de ensino/aprendizagem, a autogestão dos erros e o controle de estratégias de antecipação e de planificação da ação (NUNZIATI, 1990).

Mais que uma mudança na designação, trata-se, portanto, de uma mudança de concepção que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. O desenvolvimento da capacidade autoavaliativa deixa de ser apenas um meio necessário ao desenvolvimento da aprendizagem e se transforma em um objetivo de aprendizagem. Com isso, a avaliação inseriu-se em um processo de negociação que ocorre entre o professor e os alunos e passa a ser vista como responsabilidade de ambos.

No que diz respeito ao papel do professor, nesta concepção, este, apesar de continuar ocupando a posição de organizador e de estimulador do processo de formação, passa a dividir responsabilidades com os alunos por vê-los como sujeitos capazes de intervir ativamente em seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos negociam juntamente com o professor o desenvolvimento do processo pedagógico, participando assim do dispositivo de formação, como ressalta Vial (*apud* BONNIOL & VIAL, 2001, p. 318):

O formando não é mais o objeto a ser transformado, é um ator e o avaliador ajuda a comunicar suas estratégias para, eventualmente, responder a elas com aprendizagens. [...] O avaliador assume o papel de ‘regulador externo’, e destina-se a ajudar o outro a se regular [...] Os objetivos de aprendizagem não são mais programados apenas pelo formador, pois se trata de uma avaliação-negociação. Trata-se de reconhecer o potencial pessoal do formando para que ele se mobilize.

A participação dos alunos no dispositivo de formação por meio da avaliação-negociação estimula o professor/avaliador a buscar meios de ajudar o aluno a se comunicar, a

conhecer melhor suas dificuldades e potencialidades, a compreender suas estratégias de aprendizagem e a se desenvolver. Assim, a avaliação formadora é capaz de agir tanto no desenvolvimento da autorregulação dos alunos, quanto na regulação do trabalho do docente, haja vista que o professor, quando inserido nesse processo de negociação, tem a oportunidade de conhecer melhor cada aluno e, conseqüentemente, de melhor construir sua intervenção didática.

A implementação de uma proposta de avaliação que se fundamente na concepção formadora exige mudanças relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem em sua totalidade. Esse tipo de avaliação precisa de fato estar inserida em uma prática pedagógica que favoreça o processo de regulação interativa, isto é, uma regulação que aconteça por meio da observação e da intervenção em tempo real e diretamente ligada às interações didáticas propriamente ditas (PERRENOUD, 1999).

Nunziati (1990, p. 53) apresenta as bases do dispositivo de avaliação formadora resumidas nos cinco pontos que seguem abaixo:

- A necessidade de transformar as aulas em seqüências de aprendizagem que assegurem aos alunos o domínio dos conteúdos das disciplinas e a conscientização acerca dos objetivos das atividades e dos critérios de avaliação;
- a mobilização progressiva de planos de remediação do erro, nos quais o aluno exerça um papel essencial;
- a transformação dos comportamentos de correção – a mudança da visão de erro como elemento extremamente negativo a uma visão de erro como elemento positivo na dinâmica da aprendizagem;
- o recurso sistemático à autoavaliação;

- o trabalho em equipe, levando em conta as opções pedagógicas e as diferenças disciplinares, facilita o controle das operações de análise, de síntese e de avaliação.

Portanto, se nos conscientizarmos da “força” que as concepções formativas de avaliação exercem em relação à possibilidade de transformação e melhoria do processo de ensino/aprendizagem e buscarmos adotá-las, temos de ter em mente que a avaliação formativa é muito mais que conceitos ou noções, é um dispositivo de avaliação, que acarreta mudanças significativas na prática pedagógica na qual está inserido e que precisa ser favorecido e adaptado adequadamente às especificidades de determinado público e processo.

A denominação "avaliação formadora" parece não ter se imposto na literatura especializada. Porém, a nova orientação dada por essa concepção passou a influenciar significativamente as práticas pedagógicas (ver, por exemplo, as publicações do Grupo EVA). Segundo Cunha⁹, pode-se considerar que a expressão "avaliação formativa" passou a constituir uma verdadeira noção¹⁰, uma espécie de hiperônimo que designa a classe de operações avaliativas voltadas para a regulação da aprendizagem, qualquer que seja a fundamentação psicopedagógica adotada. A avaliação formadora não constitui um novo tipo de avaliação, mas chama a atenção para as condições teóricas e metodológicas necessárias à efetiva operacionalização da avaliação formativa, ampliando a concepção clássica e embasando-a em fundamentos mais coerentes com as funções e objetivos pretendidos.

⁹ Comunicação pessoal de Myriam C. Cunha.

¹⁰ Chardenet (1997, p. 34), que analisa em sua tese de doutorado a noção de avaliação, vale-se da definição de noção proposta pelo *Office de la langue française du Québec*: "unidade de pensamento constituída por um conjunto de caracteres atribuídos a um objeto ou a uma classe de objetos, que pode ser expressa por meio de um termo ou de um símbolo".

1.2. O SUJEITO NO CENTRO DA AVALIAÇÃO

Nesse subcapítulo dedicado à aprendizagem autorregulada, são expostos e discutidos os conceitos de autoavaliação e de autorregulação da aprendizagem. O primeiro será tratado de forma ampla, abrangendo também a coavaliação e a avaliação mútua. O segundo será tratado como processo interrelacionado à autoavaliação. Embora os processos de autoavaliação e de autorregulação estejam inteiramente ligados, o tratamento separado desses conceitos, em dois tópicos deste subcapítulo, justifica-se para facilitar a exposição teórica.

1.2.1. Autoavaliação da aprendizagem

Nunziati (1990) define a autoavaliação como uma avaliação feita pelo aluno de seu próprio trabalho, que pode ou não ser seguida de notação. A autoavaliação “acompanha todo o desenvolvimento da ação. Fala-se, então, de autocontrole, espécie de olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz, guiado por seu próprio sistema de pilotagem” (*Ibidem*, p. 53)¹¹. Segundo essa mesma autora, a organização da autoavaliação pode acontecer em duas fases: uma fase seria dedicada à apropriação dos critérios e a outra à organização do funcionamento da autoavaliação:

A primeira pressupõe pausas na seqüência de aprendizagem cada vez que uma noção ou uma técnica for experimentada. O aluno é convidado a dizer quais são os critérios de determinada noção, ou quais operações compõem o *savoir-faire* estudado. Os critérios assim definidos serão muito pontuais e muito detalhados. Ao final da aprendizagem, eles serão traduzidos em denominadores comuns. A segunda diz respeito às atividades de autoavaliação propriamente ditas, à escolha do momento em que ela será exigida, à forma que receberá – que não será de modo algum uma distribuição de mais ou de menos em uma lista de critérios, segundo se pense tê-los respeitados ou não. O interesse da autoavaliação está na passagem indispensável pela verbalização ou pela escrita pessoal que exige uma reformulação do critério e uma comparação real com o trabalho efetuado (NUNZIATI, 1990, p. 63)¹².

¹¹ Do original: « Elle accompagne tout le déroulement de l'action. On parle alors d'autocontrôle, sorte de regard critique sur ce qu'on fait pendant qu'on le fait, guidé en cela par son propre système interne de pilotage ».

¹² Do original: « La première suppose des arrêts dans la séquence d'apprentissages chaque fois qu'une notion ou une technique est expérimentée. L'élève est invité à dire quels sont les critères de détermination de la notion, ou

Essa descrição foca nos procedimentos didático-pedagógicos que servem tanto à apropriação dos critérios e operações envolvidas nos *savoir-faire* a serem estudados e desenvolvidos, quanto à organização dessa modalidade de avaliação do ponto de vista institucional, fase na qual se determinará quando e como ela será realizada.

Outro modelo do processo autoavaliativo é aquele formulado por Towler & Broadfoot (*apud* PARIS & AYRES, 2000, p. 71), que se centra nas estratégias e nos processos cognitivos mobilizados durante a autoavaliação. Segundo esses autores, o processo autoavaliativo é constituído pelas quatro etapas expostas abaixo, que podem se dar de forma mais ou menos imbricada:

- 1) A etapa do conhecimento: é o procedimento inicial desse processo. Os alunos relembram experiências passadas e examinam seus trabalhos.
- 2) A da análise ou da compreensão: é nesta etapa que eles procuram compreender o estado real do trabalho e reorganizá-lo.
- 3) A da avaliação: nesta, os alunos emitem julgamentos sobre a qualidade de seus trabalhos e elaboram explicações pertinentes sobre suas dificuldades.
- 4) A da síntese: ocorre uma incorporação pelos alunos dos conhecimentos novos aos que eles já possuem e formulam novos objetivos.

A transformação da prática de sala de aula tradicional em uma prática pedagógica que favoreça a autoavaliação, buscando o desenvolvimento do sujeito, como aprendente e como ser social, acarreta esforço e trabalho, mas é capaz de proporcionar uma grande melhoria no processo de aprendizagem, pois o aluno, quando é capaz de se auto-avaliar, consegue aprofundar seus conhecimentos, progredir e assumir a responsabilidade por sua

quelles opérations composent le savoir-faire étudié. Les critères ainsi définis seront très ponctuels et détaillés. En fin d'apprentissage, ils seront traduits sous forme de dénominateurs communs. La deuxième concerne les activités d'auto-évaluation proprement dites, le choix du moment où elle sera exigée, la forme qu'on lui donnera et qui ne sera en aucun cas une distribution de plus ou de moins sur une liste de critères, selon qu'on pense les avoir ou non respectés. L'intérêt de l'auto-évaluation est dans le passage obligé par la verbalisation ou l'écriture personnelle qui oblige à une reformulation du critère, et à une comparaison réelle avec le travail effectué ».

aprendizagem, tornando-se bem menos dependente da ajuda do professor (MELO, 2005; PORTAL, 2008). A auto-avaliação é fundamental tanto para o desenvolvimento escolar do educando, quanto para a evolução pessoal do indivíduo, pois ela constitui uma capacidade de reflexão, de objetivação, de ação e de motivação para um progresso pessoal.

No início do processo de desenvolvimento da capacidade autoavaliativa, o aprendiz precisa ser ajudado por uma pessoa mais experiente, professor ou colegas, para que, nessa interação, aprenda a adotar o distanciamento necessário para avaliar suas capacidades e seu desempenho escolar, a construir o referencial necessário para a realização das tarefas e seja capaz de progredir de maneira autônoma.

Allal e Michel (1993) ressaltam a importância da ajuda externa no desenvolvimento dessa capacidade e distinguem três modalidades que apresentam um caráter autoavaliativo em uma situação didática:

- 1) Autoavaliação em sentido estrito: o aluno avalia sua própria aprendizagem ou o produto decorrente desta, por meio de um referencial externo, como, por exemplo, seguindo instruções, consultando dicionários e apoiando-se em grades de avaliação. Seu comportamento autoavaliativo pode se converter em autorregulação, na medida em que faz com que ele reflita sobre um determinado produto e seja capaz de agir em função do que foi observado nessa avaliação;
- 2) Avaliação mútua: os alunos, agrupados em pares ou em grupos de mais alunos, avaliam-se mutuamente no que diz respeito à aprendizagem e aos produtos resultantes dela, por meio de um referencial externo. A interação entre os alunos induz à reflexão e, conseqüentemente, favorece a autorregulação de cada aluno;
- 3) Coavaliação: o aluno, ao ter acesso à avaliação feita pelo professor ou por outra pessoa inserida na situação didática, confronta sua autoavaliação com aquela avaliação. A autorregulação é estimulada pela comparação entre as duas avaliações.

Essas autoras definem a autoavaliação como o conjunto de comportamentos autorreguladores que estão diretamente relacionados aos objetivos pedagógicos, às atividades exigidas, aos critérios de apreciação utilizados pelo professor, pela instituição, pela cultura e pelo meio. Como veremos a seguir, os processos autoavaliativos tais como foram descritos aqui, envolvem, necessariamente, processos autorregulativos.

1.2.2. Autorregulação da aprendizagem

De acordo com Perrenoud (1999, p. 97), favorecer a autorregulação da aprendizagem é “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos”.

No processo de ensino/aprendizagem, cada aluno, por se constituir sujeito que aprende, regula, em menor ou em maior grau, seus processos cognitivos de forma consciente ou inconsciente. Apesar de o processo de regulação ocorrer espontaneamente em cada pessoa, ele precisa ser estimulado para se tornar mais preciso e tornar possível uma autoavaliação mais produtiva. É o que defende Perrenoud (*Ibidem*, p. 96):

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma autorregulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação.

Para Allal (1993), quando o aluno é confrontado com uma tarefa que precisa realizar, seu comportamento autorregulativo é ativado em uma rede funcional de representações acerca do objeto de aprendizagem, dos processos de produção e das operações de regulação metacognitivas, que constituem uma espécie de interface entre suas representações e o processo de produção. De acordo com Allal (1993, p. 88), as operações de regulação metacognitiva compreendem três fases:

a) Fase de antecipação, na qual ocorre a organização das representações do aluno no sentido de orientar suas ações para a realização de uma dada tarefa.

b) Fase de controle: na qual ocorre um processo contínuo da comparação do estado presente do produto com o estado pretendido.

c) Fase do ajuste: essa fase tem origem em consequência da operação de controle, pois se o controle mostrar que há uma divergência entre o produto obtido e o pretendido, nessa fase, ocorre a modificação ou a reorientação do processo de produção. Se o produto obtido estiver igual ao estado pretendido, a etapa de ajuste será desnecessária.

Essas fases abrangem, portanto, a representação dos objetivos, o planejamento das ações, a construção dos critérios de avaliação, a autorregulação e a própria avaliação.

Fons e Weissman (2003) consideram a autorregulação como um elemento-chave na aprendizagem. Para elas (*Ibidem*, p. 75), “a autorregulação consiste em se dar conta das modificações que a pessoa deve fazer nas estratégias que utiliza para alcançar um objetivo proposto e, conseqüentemente, atuar”. Para essas autoras, à medida que o aprendente vai progredindo no desenvolvimento da autorregulação, ele vai se tornando cada vez mais autônomo, capaz de ajustar suas estratégias de aprendizagem e de configurar sua forma pessoal de aprender.

No contexto institucional de ensino/aprendizagem, para que o aluno se torne capaz de se dar conta de suas estratégias de aprendizagem e ajustá-las, por meio da autorregulação, ele precisa ser motivado e ajudado a desenvolver essa competência. Cabe então à escola e ao professor conscientizarem-se da importância da autorregulação no desenvolvimento escolar e pessoal do aluno e favorecerem práticas pedagógicas que permitam esse desenvolvimento.

Nessa mesma perspectiva, Jorba & Sanmarti (2003) apresentam como objetivo fundamental da autorregulação da aprendizagem o de fazer com que o aluno construa seu próprio sistema de aprendizagem e que seja capaz de melhorar de forma progressiva. Para os

autores, isso só é possível quando se cria um ambiente educativo onde aconteçam a comunicação dos objetivos, o domínio das operações de antecipação e planejamento da ação, e sejam priorizadas situações didáticas que favorecem a interação e as estratégias de avaliação (autoavaliação, coavaliação e avaliação mútua).

Dessa forma, o desenvolvimento da autorregulação é estimulado em um espaço educativo no qual haja a preocupação em se estabelecer, além do que foi acima citado por estes autores: a motivação para a aprendizagem, o planejamento de atividades com o objetivo de estimular o aluno a aprender efetivamente, a ascensão do aluno como sujeito da aprendizagem, a apropriação pelo aluno dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação.

A apropriação dos critérios de avaliação pelo aluno provocará mudanças em suas representações e facilitará a adequação de suas atividades às exigências de produção, uma vez que haverá maior apreensão, pelo aluno, daquilo que é desejável ou não fazer para realizar determinada tarefa, como, por exemplo, escrever um relatório, realizar uma entrevista, apresentar um seminário etc.

Segundo Maccario (1991, p. 43), a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos gera dois tipos informações de retorno que favorecem a autorregulação:

[...] as informações provenientes dos resultados da ação (autoavaliação) que possibilitam verificar a conformidade do produto em relação ao produto pretendido e as informações provenientes da própria ação que permitem assegurar sua adequação tendo em vista o resultado que se espera obter.

No processo de aprendizagem formal, as regulações podem ser dirigidas tanto pelo professor, quanto pelos próprios alunos. Allal (1993) apresenta uma distinção entre três tipos de regulação provenientes da ação do professor:

- 1) As regulações estimuladas pelas situações didáticas, que englobam toda a estrutura da situação, desde os conteúdos, o comando das tarefas, o material utilizado até a organização interpessoal do trabalho. Esse tipo de estímulo à regulação é caracterizado

como indireto, por não se constituir conseqüência direta da intervenção do professor, mas da organização da situação didática;

- 2) As regulações resultantes da gestão das atividades pelo professor, as quais devem ser construídas com o objetivo de favorecer a regulação global e a autonomia dos alunos frente às tarefas propostas em sala de aula;
- 3) As regulações resultantes da intervenção direta do professor junto a um aluno ou a um pequeno grupo de alunos. O objetivo desse tipo de intervenção, direta e individualizada, é levar o aluno a refletir e a buscar soluções para os problemas encontrados.

A importância em favorecer o desenvolvimento da capacidade autorregulativa está no fato dessa capacidade proporcionar ao aluno maior autonomia e menor risco de fracasso escolar, uma vez que o sujeito que se autorregula tem maiores condições de guiar sua aprendizagem, com base em representações adequadas, construídas ao longo das atividades, nos seus objetivos e nos critérios de avaliação, e se torna mais independente da supervisão do professor.

Paris e Ayres (2000) apresentam algumas características da dinâmica motivacional e cognitiva observada nos alunos que dirigem suas próprias aprendizagens. Esses alunos caracterizam-se, entre outros aspectos, por serem capazes de escolher os objetivos a serem alcançados, de aceitar os desafios, de buscar o êxito, de saber utilizar os recursos de que dispõem, de controlar suas aprendizagens, de se ajudarem mutuamente. Para eles, o aluno é capaz de auto-regular sua aprendizagem na medida em que desenvolve esforços estratégicos para alcançar objetivos determinados.

O desenvolvimento da autorregulação exige, além da sensibilização da instituição de ensino para um trabalho diferente do tradicional e da dedicação do professor, a responsabilização e a motivação do aprendente para que ele também se engaje nesse processo.

Segundo Paris e Cross (*apud* PARIS & AYRES, 2000), a integração da cognição, da motivação, e do afeto é a essência da aprendizagem autorregulada. Em outras palavras, essa integração é descrita como a combinação do poder e do querer, realizada quando os alunos refletem sobre o trabalho antes, durante e depois da atividade. Sem dúvida, um trabalho torna-se muito mais produtivo para todos se há motivação. O interesse está em criar um ambiente em que os alunos se sintam motivados para realizar as tarefas e se envolvam no projeto de aprendizagem.

A escola pode exercer um importante papel no desenvolvimento dos processos autorregulativos, uma vez que se constitui espaço formal de aprendizagem. Por isso, o interesse está em integrar aos seus já consagrados objetivos de ensino/aprendizagem o desenvolvimento da competência autorregulativa. Porém, essa competência não se exerce no absoluto e sim em sintonia com os objetos didáticos (objeto de ensino, de aprendizagem e de avaliação) priorizados nas atividades de sala de aula. Esse desenvolvimento só pode ser estimulado ao mesmo tempo em que se busca a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências específicas. Nas aulas de língua portuguesa, a autorregulação vai ser desenvolvida, portanto, em consonância com o desenvolvimento das competências languageiras. Visando à articulação das práticas autoavaliativas, com sua ênfase autorreguladora, com as práticas de ensino/aprendizagem da língua materna é que procuraremos agora dar maior atenção a essas últimas.

1.3. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E DE ENSINO/APRENDIZAGEM E SUAS INFLUÊNCIAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS

A mudança das práticas efetivas nas aulas de português exige, além de mudanças nas práticas avaliativas, reflexão acerca das concepções de linguagem e das concepções de ensino/aprendizagem que fundamentam essas práticas e influenciam a elaboração dos objetos didáticos em português. Sem articulação entre esses diversos planos, os objetos de avaliação podem não ter relação nenhuma com os objetivos da aprendizagem, o que invalida então a avaliação (ver CUNHA, 2006). Neste subcapítulo, são apresentadas e discutidas essas concepções e suas possíveis influências no processo de ensino/aprendizagem do português LM, dando destaque para a apresentação de uma abordagem interacional no ensino/aprendizagem dessa disciplina.

1.3.1. Concepções de língua/linguagem e o ensino/aprendizagem de português

Apesar de não haver uma relação unívoca entre uma concepção de língua/linguagem e uma metodologia de ensino/aprendizagem específica, sabe-se que a prática do professor de português língua materna é, de certa forma, fundamentada em sua concepção do que é uma língua e do que o aprendente precisa saber para “dominá-la”. O fato de o professor ver a língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma de interação influencia na maneira de ensinar essa língua, na seleção dos conhecimentos prioritários que levarão o aluno ao domínio pretendido e na delimitação dos objetivos de aprendizagem. Logo, a adoção de uma concepção de língua/linguagem coerente com os estudos atuais da área da linguagem proporciona uma visão mais adequada acerca dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e dos objetos de ensino, de aprendizagem e de avaliação nele construídos.

Geraldi (1984) apresenta três concepções de língua/linguagem:

- 1) A língua como expressão do pensamento, norteia, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a língua como tal, somos levados a acreditar na existência de uma semelhança de estrutura entre a linguagem e o pensamento. "Presume-se – como frisa Travaglia (1996, p. 21) – que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever "bem". Uma prática pedagógica fundamentada nessa concepção caracteriza-se, portanto, por priorizar conceitos e normas gramaticais e por ter como alvo o domínio da metalinguagem que pretende dar conta da descrição da organização da língua.
- 2) A língua como instrumento de comunicação enfatiza o código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) pelo qual uma mensagem pode ser codificada pelo emissor e, posteriormente, decodificada pelo receptor. O ensino de português língua materna caracteriza-se, nessa concepção também, pela ênfase no estudo da terminologia gramatical, embora a visão normativa da gramática tenha sido substituída, pelo menos em tese, pela visão mais descritiva oriunda da linguística estrutural. Nessa concepção, porém, o funcionamento do código continua sendo analisado fora de seus contextos de uso.
- 3) A linguagem como forma de interação é concebida como um lugar de interação humana, uma vez que é por meio dela que o sujeito que fala age sobre o ouvinte de forma a constituir novos compromissos e vínculos, ele pratica ações por meio da linguagem. Influenciado por essa concepção o professor de português busca tornar o processo de ensino/aprendizagem mais produtivo e significativo em relação às necessidades reais dos aprendentes, conscientizando-os da importância de saber utilizar as modalidades escrita e oral da língua nas interações sociais reais.

A concepção de linguagem como forma de interação está relacionada aos pressupostos pragmáticos, que vêem a língua como forma de ação, e sócio-interacionistas, que vêem a língua como um produto coletivo e histórico e como um fenômeno interativo e dinâmico (SANTANA, 2004). O ensino de português, nessa perspectiva, procura enfatizar, além dos conhecimentos linguísticos, a apropriação de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento da competência discursiva e o uso da língua nas práticas sociais.

Em uma perspectiva histórica, observa-se a longa predominância da concepção da língua como expressão do pensamento. Segundo Clare (2000), no Brasil, o ensino da língua materna, no decorrer do século XIX, estava intimamente relacionado à tradição de teoria e análise originada na filosofia grega que embasava essa concepção. Apesar de, no início do século XX, nascerem e se difundirem novas teorias linguísticas, o ensino de língua materna continuou fundamentado na tradição gramatical, com o intuito de preservar a homogeneidade da língua padrão, desprezando, dessa forma, a heterogeneidade das variantes linguísticas.

Soares (1998), ao tratar da história da escola e do ensino de português no Brasil, mostra-nos que, desde o período colonial até os anos 1950, a função do ensino do português estava focada nas normas e regras do funcionamento da língua padrão, com ênfase na gramática normativa e nos textos literários. Inicialmente, os conteúdos referentes à língua eram ensinados aos alunos durante as aulas de Gramática, Retórica e Poética. A disciplina “Língua Portuguesa” foi criada somente no final do século XIX e continuou tendo como foco o estudo da gramática e as atividades de leitura e produção escrita a partir dos textos literários.

Pode-se concluir que, em todo esse período, a concepção de língua que informava o ensino do português foi a concepção de língua como *sistema*: ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical (SOARES, 1998, p. 55).

Com a democratização do ensino e, conseqüentemente, com o acesso da população socialmente desfavorecida à escola, o ensino da Língua Portuguesa precisou ser reformulado,

já que anteriormente servia a membros das classes mais privilegiadas, que tinham acesso a práticas de letramento diversificadas, em seu ambiente social, o que supria as deficiências do ensino. Clare (2000) apresenta a sanção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 5692/71 como marco que concretizou as transformações desse ensino. Nesse documento, a língua passou a ser concebida como instrumento de comunicação e de expressão da cultura brasileira, por isso, a disciplina Língua Portuguesa passou a ser denominada "comunicação e expressão" no ensino fundamental. Passou-se de um ensino da língua como sistema para um ensino de língua como instrumento de comunicação, que também focalizava o sistema. "Já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico [...], mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens" (SOARES, 1998, p. 57).

Na realidade, os objetos didáticos, em sala de aula, continuaram sendo voltados para o sistema e para o domínio da metalinguagem. Segundo esta autora, na LDB nº. 9394/96, a língua é apresentada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, valorizando-se, dessa forma, pelo menos teoricamente, todas as modalidades expressivas.

Porém, segundo esta autora, é somente a partir dos anos 1980 e 1990, com a chegada das ciências linguísticas à escola, que o ensino do português — pelo menos teoricamente — começa a se libertar da concepção de linguagem até então adotada, dando espaço a uma concepção mais interacional.

[...] o aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vivem (SOARES, 1998, p. 59).

Sob a ótica de uma perspectiva interacionista, fundamentada na concepção de língua como forma de interação, o ensino de português começa então a ser repensado. Abandona-se a idéia de que o processo de ensino/aprendizagem deve levar o aluno a memorizar os conteúdos linguísticos ou metalinguísticos e enfatiza-se o uso real da língua. Em outras

palavras, focaliza-se mais o discurso. Para isso, esse processo deixa de priorizar somente os conhecimentos gramaticais e passa a enfatizar também conhecimentos semânticos, textuais e pragmáticos, entre outros que são exigidos para o bom funcionamento discursivo.

Apesar de essas tentativas de mudança no que diz respeito à maneira de conceber a língua/linguagem e, conseqüentemente, de ensiná-la, infelizmente, ainda podemos encontrar com certa facilidade em muitas instituições, um ensino da língua centrado na palavra, nas classes gramaticais e nas estruturas sintáticas, realizado de forma completamente descontextualizada e isolada, podendo ou não utilizar um texto, do qual, em alguns casos, são extraídos apenas fragmentos que correspondem ao conteúdo trabalhado.

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar — linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente (ANTUNES, I., 2003, p. 19).

Apesar dos avanços na área das ciências da linguagem e do ensino/aprendizagem de línguas, o processo de ensino/aprendizagem de português língua materna pouco melhorou, em grande parte das escolas brasileiras. O ensino dessa disciplina ainda é marcado pela presença de aulas excessivamente expositivas destinadas à transmissão de conteúdos, como terminologias, classes gramaticais, realização da “consagrada” redação escolar (que de escolar tem tudo, pois é produzida por exigência da escola e para a escola), regras de colocação pronominal, de regência, de concordância, o texto como instrumento de trabalho de conteúdos gramaticais, entre outros. Acrescentam-se frequentemente a esses conteúdos novos conhecimentos teóricos oriundos dos estudos textuais e discursivos, cujo domínio, como o que acontecia com os conhecimentos gramaticais anteriormente valorizados, é considerado pré-requisito para o desenvolvimento da competência discursivo-textual dos alunos, como, por exemplo, as noções de coesão e de coerência, trabalhadas em torno de conceitos que, em

alguns casos, ignoram suas aplicações textuais. Mantém-se, pois, objetos didáticos de mesma natureza (trata-se de "conhecimentos sobre"), que serão objeto de avaliação também.

1.3.2. O papel do professor nas diferentes abordagens de ensino

Dependendo da associação que se faz entre a concepção de ensino/aprendizagem e a concepção de língua/linguagem adotadas, o papel do professor pode assumir diferentes feições. Ele pode se comportar como transmissor de informações, como controlador do processo, como facilitador ou mediador do processo de construção do conhecimento.

Na chamada concepção tradicional de educação, em que, são focalizados objetos didáticos que são conhecimentos, o professor age, predominantemente, como transmissor de informações e concebe a aprendizagem como um processo de memorização e assimilação dessas informações.

Segundo Machado Jr. (2003), na abordagem tradicional de ensino:

O professor é o transmissor e o aluno é um receptor passivo de informações. Esse pensamento está ligado ao 'mundo das idéias', um dos princípios do filósofo grego Platão: a essência do ser humano é imutável e está dentro do homem. O professor, baseado nisso, ensina ao aluno apreender o conhecimento pela razão, sem levar em consideração sua interação social. O foco nessa relação professor-aluno são as idéias individuais do próprio professor.

O ensino da língua materna, quando pautado nessa concepção, prioriza mais a forma pela qual o aluno se expressa, que suas capacidades discursivas, pois ensinam-se conhecimentos de natureza descritiva sobre a língua, relativos às classificações gramaticais, em vez de se buscar o desenvolvimento das competências interacionais, isto é, o uso da língua em situações de interação. O aluno é reduzido a mero receptor de informações; ele deve receber os conteúdos considerados essenciais à aprendizagem da língua.

Segundo Zanchetta (2001), em grande parte das instituições, o ensino de português nos moldes tradicionais ainda é praticado até hoje. Esse tipo de ensino é favorecido pelo fato

de ele ser cumulativo e se adequar a um dos grandes objetivos da escola atual, principalmente da escola particular, fazer com que seus alunos sejam aprovados no vestibular.

Descaracterizado, o ensino tradicional sobrevive. Na escola básica particular, ele é evidente: os pais associam as boas escolas privadas ao ensino enciclopédico que se via no passado, antes da expansão da escola pública; observe-se ainda que, apesar da pragmatização dos conteúdos, o perfil cumulativo do ensino tradicional se ajusta ao objetivo da escola particular: aprovar os alunos nos exames vestibulares (Zanchetta, 2001, p. 34).

A transmissão do conhecimento também é o método privilegiado na abordagem comportamentalista de ensino, a qual tem como grande representante Skinner. Mizukami (1986) apresenta essa abordagem relacionada à transmissão de conhecimentos, bem como de comportamentos éticos e culturais, de práticas sociais. O conhecimento é visto como resultante da experiência do indivíduo e o comportamento como algo que deve ser modelado a partir dos reforços positivos e/ou negativos de acordo com os padrões que se pretende instalar, manter ou modificar no aluno.

A perspectiva de ensino muda no construtivismo piagetiano, no qual, segundo Sitta (2005), “o educador não é o detentor do saber, mas o facilitador do processo de aprendizagem. O aluno [...] é o agente ativo que constrói conhecimento. A relação professor/aluno deve ser de respeito mútuo e cooperação”. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de mediador na apropriação do conhecimento pelos alunos, ajudando-os a desenvolver suas inteligências. Na abordagem construtivista de Piaget, portanto, o conhecimento é considerado como uma construção contínua e resultante da interação entre o sujeito e o objeto. Segundo Moreira (1983), as teorias de Piaget são de grande importância para o ensino. Este autor, baseado nessas teorias, define ensinar como:

Ensinar (ou, em um sentido mais amplo, educar) significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela procurando o reequilíbrio (equilíbrio majorante) se reestruture cognitivamente e aprenda. O mecanismo de aprender da criança é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente procurando um novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação). O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo.

Outra abordagem que privilegia a interação, mas não só do sujeito com o meio, e sim dos sujeitos entre si, pela mediação da linguagem, é o sóciointeracionismo. O professor que fundamenta sua prática nessa abordagem favorece o processo de construção do conhecimento por meio da interação com seus alunos. Nessa perspectiva, o ensino de língua não se reduz à aprendizagem de palavras, expressões e textos sem função social, pois o que se pretende é o desenvolvimento de uma competência discursiva complexa. À luz dessa abordagem, cujo defensor-mor é o Vygotsky (1989) as atividades discursivas escolares devem ser orientadas pelas práticas discursivas sociais, pois “a escola é o lugar privilegiado da interação social, lugar onde se desenvolve, se manipula e se dá polimento ao instrumento determinante de toda a interação: a linguagem” (PERRAUDEAU, 1996, p. 37)¹³.

Nessa abordagem, o aluno abandona a posição de receptor de conhecimentos e passa a ocupar o papel de participante ativo de seu desenvolvimento, para que possa, com a colaboração do professor ou de um par mais avançado na construção do conhecimento, vencer a distância que separa o seu nível efetivo de conhecimento de seu nível potencial, distância essa que o Vygotsky (1989, p. 89) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal.

1.3.3. Uma abordagem interacional

Preocupar-se com uma visão de língua/linguagem condizente com os estudos pragmáticos e discursivos e com uma concepção da aprendizagem – e conseqüentemente – do ensino afinada com o sócio-interacionismo permite definir alguns princípios gerais do que Cunha (2000) propõe chamar de "abordagem interacional de ensino/aprendizagem da língua materna", isto é,

um conjunto de princípios e de pressupostos teóricos inter-relacionados que permita ao professor orientar-se [na complexidade constitutiva das atividades languageiras e das situações de

¹³ Do original: "L'école est le lieu privilégié de l'interaction sociale, lieu où se développe, se manipule, se polit l'instrument déterminant de toute interaction: le langage".

ensino/aprendizagem da língua materna], para melhor estruturar e direcionar sua intervenção (*Ibidem*, p. 27).

A implementação de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem de português acarretaria deixar de lado um ensino excessivamente expositivo acerca de conhecimentos sobre a língua e adotar uma concepção pragmática de linguagem associada à concepção sociointeracionista de aprendizagem.

Nas situações de interação, o professor ocuparia tanto o papel de mediador da atividade de linguagem entre os alunos produtores e seus interlocutores reais, quanto o de mediador da aprendizagem que se busca estimular.

Nas aulas de língua portuguesa, a abordagem interacional, por enfatizar as situações de interação, parece mais adequada ao desenvolvimento das competências de linguagem. Pelo fato de a linguagem se materializar em atividades constitutivamente interativas, o processo de ensino/aprendizagem que busca favorecer seu desenvolvimento não pode ignorar sua dimensão interacional.

Segundo Perrenoud (*apud* ANTUNES, C., 2007, p. 18) o termo competência, em educação, diz respeito à “faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos – que inclui saberes, informações habilidades operatórias e principalmente as inteligências – para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas”. Antunes (*Ibidem*, p.18) faz uma releitura do conceito apresentado acima e define o aluno competente como “aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula”.

Tardif (2006, p. 50) define competência “como um saber agir complexo que se apóia na mobilização e na combinação eficazes de uma variedade de recursos internos e externos

dentro de um conjunto de situações”¹⁴. Segundo este mesmo autor, a decisão de optar por uma formação centrada no desenvolvimento de competências exige que os sujeitos adotem uma clara definição do que seja competência levando em consideração a natureza das situações de aprendizagem de uma área específica.

No contexto do ensino/aprendizagem do português LM, uma das definições de competência que nos interessa, é a de competência de comunicação. Segundo Oliveira (2003), o conceito de competência de comunicação, desenvolvido por Dell Hymes, diz respeito ao “conhecimento prático do código linguístico e das regras psicológicas, sociológicas e culturais que permitem o emprego apropriado deste em situação”.

Neste sentido, aprender uma língua não consiste apenas em aprender as regras gramaticais, mas também as regras de comunicação que levam em consideração a situação na quais os enunciados são produzidos, as relações entre os interlocutores e as suas intenções comunicativas (OLIVEIRA, 2003, p. 49).

Baltar (2005) prefere falar em competência discursiva, por considerar o termo mais apropriado que o de competência de comunicação de Dell Hymes, pelo fato de que toda interação verbal acontecer em um mundo discursivo. Esse autor (*Ibidem*, p.11) define a competência discursiva como:

[...] a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens. Desde a apropriação dos elementos cotextuais dos gêneros textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades linguísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem: o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interação, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente. Assim, parece que esta concepção de competência discursiva nos permite entender o jogo social que é jogado nas atividades de linguagem entre os falantes de uma língua dentro de uma comunidade linguística dada, ou melhor, dentro das diversas instituições que existem em uma dada sociedade.

De acordo com Perrenoud (1999, p.166), não é possível desenvolver e avaliar competências sem colocar o aprendente em situações nas quais ele seja estimulado a

¹⁴ Do original: « [...] une compétence est définie comme un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

mobilizar suas aquisições, a perceber seus limites e a ultrapassá-los. Esse autor fala da dificuldade em padronizar situações-modelo que estimulem o desenvolvimento de competências, pelo fato da construção e do planejamento das atividades serem realizadas em função das necessidades e do nível de desenvolvimento real de competências observado na turma.

Infelizmente, o desenvolvimento de competências linguageiras ainda não se tornou concretamente objetivo prioritário nas aulas de português. Um dos caminhos que podem levar à mudança desse quadro é a passagem da prática pedagógica de uma abordagem tradicional a uma abordagem interacional, que busque favorecer o desenvolvimento dessas competências, adotando dispositivos pedagógicos interacionais, entre eles a avaliação.

É fácil perceber, portanto, que o modo como se concebe a avaliação também não é significativo se não for associado a uma visão coerente de língua e de aprendizagem. Eis o motivo pelo qual estudos relativos à avaliação que ignoram essa correlação com as concepções língua/linguagem e com as concepções de ensino e de aprendizagem da língua dificilmente podem sustentar sozinho mudanças significativas no fazer pedagógico, como veremos mais detalhadamente a seguir.

1.4. ABORDAGENS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A maneira como a avaliação da aprendizagem é concebida e praticada no processo de ensino/aprendizagem está relacionada, entre outros aspectos, às características da dinâmica desse processo. As práticas avaliativas inscrevem-se diretamente na perspectiva de ensino na qual estão inseridas. Neste subcapítulo, são apresentados dois sub-tópicos que dizem respeito, respectivamente, à maneira como se configura a avaliação em uma perspectiva tradicional de ensino e à maneira como se configura a avaliação em uma perspectiva interacional.

1.4.1. Avaliação da aprendizagem na perspectiva tradicional de ensino

Na perspectiva tradicional de ensino, os objetos de avaliação são delimitados a partir do que se adota como objetos de ensino e de aprendizagem. Os “conhecimentos, objetos de ensino, que devem ser ‘aprendidos’ – e, portanto, são transformados em objetos de aprendizagem – é que se constituem em objetos de avaliação” (CUNHA, 2006, p. 66). Quando, por exemplo, são adotados conteúdos gramaticais de forma descontextualizada, os objetos de avaliação tendem a se assemelhar aos objetos de ensino e a se coadunar com objetivos de domínio de conhecimentos: trata-se, então, de verificar se houve memorização dos conhecimentos gramaticais. A avaliação que é realizada perde então a funcionalidade, pois não é capaz de informar nada a respeito dos verdadeiros objetivos de aprendizagem almejados, que geralmente são expressos em termos de desenvolvimento da competência discursiva.

No ensino de língua portuguesa, passamos muito tempo avaliando conteúdos fragmentados e descontextualizados. Avaliávamos e ainda avaliamos, em muitos casos, se os alunos sabem definir, classificar, aplicar regras gramaticais. Hoje, em decorrência das mudanças provocadas pelos estudos sobre a linguagem, observamos a necessidade de avaliar melhor se os alunos conseguem agir linguisticamente, ou seja, se eles estão ampliando as capacidades de compreender e de produzir textos orais e escritos, dentre outros objetivos menos centrais (LEAL, 2003, p. 20).

Podemos reconhecer, por exemplo, que o professor de português tem o papel, entre muitos outros, de ensinar a variedade padrão da língua, a qual se constitui uma ferramenta a serviço da cidadania. Em uma perspectiva tradicional, essa incumbência é entendida como exposição de conhecimentos teóricos relativos a diversos níveis de descrição dessa variedade. O que é objeto de avaliação, nessa perspectiva, são os mesmos conteúdos que foram objetos de ensino e devem ser objetos de aprendizagem, na medida em que se pretende que o aluno aprenda o que o professor ensinou, isto é, que retenha os conhecimentos que lhes foram expostos.

As atividades avaliativas que prevalecem nessa perspectiva são as provas e as listas de exercícios repletas de questões sobre a língua, como por exemplo, as que exigem a comprovação de conhecimentos terminológicos, a identificação de categorias gramaticais e de tempos verbais nos textos ou em frases descontextualizadas.

Os estudos na área da linguagem apontam para a transformação do processo de ensino/aprendizagem de português, que possivelmente deixa de ter, na prática, um objeto único de ensino, os conhecimentos sobre a língua padrão, e passa a integrar a este o desenvolvimento de competências de linguagem, com a implementação de atividades que estimulem os alunos a refletirem sobre o uso da língua e os tornem competentes para usá-la nas diversas situações sociais de comunicação. Em outras palavras, os esforços avaliativos, em uma perspectiva formativa, vão no sentido da regulação desse fazer complexo que é a atividade linguageira, deixando em seu devido lugar a apropriação dos conhecimentos (o saber sobre):

Quando o ensino, visando o desenvolvimento de competência de linguagem, implementa verdadeiras atividades de comunicação, a própria atividade reflexiva adquire outra dimensão: em primeiro lugar, ela não se dá mais apenas sobre objetos metalinguísticos [...], mas sobre objetos metalinguageiros em toda sua complexidade, sobre a atividade de linguagem em si e sobre as ações que ela permite desempenhar (CUNHA, 2000, p. 41).

No entanto, nas aulas de português existe também o compromisso de favorecer a apropriação de conhecimentos que ajudem os alunos a desenvolver as competências linguageiras, para que sejam capazes de agir socialmente por meio da linguagem.

1.4.2. Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva interacional

A abordagem interacional privilegia os processos de interação reguladora entre os sujeitos envolvidos nas atividades, da mesma forma que favorece a regulação das atividades e, em sentido amplo, da aprendizagem pelo professor e pelos próprios alunos (autorregulação). “A interação apresenta-se como objeto de estudo e meio de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fonte e condição da regulação e autorregulação necessárias para qualquer aprendizagem” (CUNHA, 2000, p. 34).

Portanto, essa abordagem está inserida em uma concepção de ensino/aprendizagem que considera a avaliação formativa como parte integrante do dispositivo pedagógico e como elemento de apoio no desenvolvimento de competências discursivas. A avaliação integrada ao processo de ensino/aprendizagem da LM tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências linguageiras na medida em que as atividades propostas, fundamentadas na concepção formativa de avaliação e construídas em função das necessidades e dos interesses reais da turma, provocam o confronto do aluno com suas dificuldades de produção e de recepção textual em contextos autênticos, para que elas sejam percebidas, e estimulam o aluno a mobilizar esforços cognitivos para superar as dificuldades encontradas no âmbito de situações comunicativas específicas.

De acordo com Perrenoud (1999), quando o indivíduo, em uma dada situação de comunicação, é confrontado com suas dificuldades de produção, ele é levado a se autorregular. Para esse autor, uma didática que aposta na regulação por meio da comunicação busca, sempre que possível, colocar os alunos em interação, em situações de confronto, de

troca permanente, de decisão, que os estimulem a argumentar, a se justificar, a se expor, a agir por meio da linguagem. “A interação social leva o indivíduo a decidir, a agir, a se posicionar, a participar de um movimento que o ultrapassa, a antecipar, a conduzir estratégias, a preservar seus interesses” (PERRENOUD, 1999, p. 112).

Pereira (2001) considera que, ao se adotar uma abordagem interacional, a prática da avaliação formativa pode ser uma das modificações necessárias na intervenção pedagógica, já que essa abordagem atribui ao aluno um papel ativo na aprendizagem e, por isso, busca desenvolver as capacidades autoavaliativas e favorecer a apropriação dos critérios de avaliação. Para a autora, a avaliação formativa – em uma concepção mais atual – relaciona-se diretamente a uma perspectiva interacional, uma vez que nessa perspectiva a reflexão sobre a aprendizagem constitui-se um pré-requisito para a compreensão e para a implementação de atividades de ensino/aprendizagem em língua materna que tenham o objetivo de desenvolver a competência interacional. É nessa perspectiva, portanto, que procuraremos focar os diversos tipos de avaliação analisados na seqüência desse trabalho.

CAPÍTULO 2: NOVAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DELIMITAÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo é exposta a metodologia utilizada na produção deste trabalho. O primeiro subcapítulo é destinado à apresentação do tipo de estudo que foi empreendido. O subcapítulo seguinte é composto da exposição dos critérios utilizados na delimitação do corpus e das obras que o compõem, cabendo ao último, a apresentação dos elementos de análise das obras do corpus.

2.1. Tipo de estudo

O presente estudo caracteriza-se como teórico segundo a classificação de Demo (2000), pois se trata de uma pesquisa focada na reconstrução de “teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (ibid., p. 20).

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica que permitiu, primeiramente, desenvolver o referencial teórico necessário à base de análise. Foram consultadas diversas obras de referência, mais especificamente na área da avaliação escolar, sendo que muitas já publicadas há algum tempo, que permitiram aprofundar o percurso histórico sobre a avaliação formativa traçado no capítulo 1.

A pesquisa bibliográfica também serviu de base para o estudo exploratório que nos levou, em seguida, a selecionar o corpus a ser analisado. Segundo Andrade (2002, p. 19),

São finalidades da pesquisa exploratória proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

De fato, uma vez escolhido o tema da avaliação formativa no ensino de línguas e delimitado o interesse pelas múltiplas manifestações dessa modalidade nos escritos especializados, foi preciso constituir uma lista de todas as propostas de avaliação da aprendizagem que poderiam ser agrupadas nesse campo semântico. A consulta a bibliotecas da área de Ciências da Educação e, principalmente, a busca pela Internet (trabalhos acadêmicos, obras comercializadas por diversas editoras etc) permitiram elaborar uma lista das modalidades de avaliação que apareciam como propostas novas ou diferenciadas em relação à avaliação tradicional, pelo menos em sua designação.

Finalmente, a pesquisa bibliográfica prosseguiu com uma reflexão analítica a respeito das propostas selecionadas. O corpus escolhido foi submetido a uma demorada leitura crítica para que pudesse ser verificada a hipótese avançada no início desse trabalho.

Na área de ensino/aprendizagem de línguas, estudos bibliográficos não fazem parte das metodologias de pesquisa atualmente mais mobilizadas. No entanto, a necessidade de se empreender estudos visando uma maior sistematização teórica aparece claramente a qualquer pessoa que se dedicar a estudar as publicações sobre avaliação da aprendizagem, pois a carência em obras desse teor é grande.

2.2. Delimitação e descrição do corpus

A primeira lista de obras construída após a fase exploratória da pesquisa era extensa e heterogênea demais para constituir um corpus adequado a uma pesquisa em nível de Mestrado. Foi preciso limitar essa heterogeneidade escolhendo alguns critérios de composição do corpus. Em uma primeira leitura, foram selecionadas para a análise nove obras, porém, após a escolha dos critérios de composição, duas modalidades de avaliação foram retiradas do corpus por não corresponderem a esses critérios: uma é a denominada “avaliação integral por

processos”¹⁵, por ser publicada em espanhol, e a outra é a “avaliação emancipatória”¹⁶ por tratar da avaliação apenas no âmbito de programas de ensino.

Os critérios finalmente retidos para a composição do corpus foram os seguintes:

- tema das obras: apresentarem-se como uma alternativa à avaliação da aprendizagem tradicional, favorecendo o processo de aprendizagem;
- obras em português, embora várias fossem traduzidas de outras línguas: esse corpus é composto de obras impressas e acessíveis aos profissionais de Educação brasileiros;
- tempo de publicação no Brasil: privilegiaram-se obras publicadas a partir de 1998, ano de publicação dos PCN para o Ensino Fundamental, pelo motivo exposto a seguir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, na versão agosto/1998, apresentam a avaliação da aprendizagem como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente através da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1998).

Pelo fato de esse documento ter grande abrangência e relevância em todo o território nacional e apresentar uma concepção de avaliação que se opõe à concepção tradicional, o ano de sua publicação foi escolhido, simbolicamente, como ponto de partida para a seleção do corpus da pesquisa. A escolha de obras publicadas a partir dessa data não se baseia na ilusão de que esse documento tenha influenciado diretamente todas as obras do corpus, mesmo porque duas delas são estrangeiras, mas se baseia no fato de esse documento ter divulgado,

¹⁵ Estévez Solano (1997)

¹⁶ Saul (1995)

entre outras coisas, novas diretrizes para a avaliação da aprendizagem apoiadas em uma concepção mais formativa de avaliação.

Foram selecionadas e analisadas sete obras, das quais três, publicadas por uma grande editora brasileira, foram traduzidas do espanhol para o português – Méndez (2002); Batalloso (2003), e Condemarín e Medina (2005). As obras selecionadas para integrarem o corpus apresentam as seguintes nomenclaturas: avaliação dialógica, avaliação mediadora, avaliação para conhecer, avaliação participativa, avaliação democrática, avaliação formativo-reguladora e avaliação autêntica.

O quadro proposto abaixo sintetiza informações relativas às obras: tema, publicação, autor(es):

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	PAÍS DE PUBLICAÇÃO ORIGINAL	AUTORES
Avaliação dialógica	1998	Brasil	ROMÃO, José Eustáquio (Graduado em História e Doutor em Educação).
Avaliação mediadora	2001	Brasil	HOFFMAN, Jussara (Graduada em Letras e Mestre em Educação pela UFRJ – Diretora da Editora Mediação).
Avaliação para conhecer	2002	Espanha	MÉNDEZ, Juan Manoel Alvarez (Professor de didática na Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madrid).
Avaliação participativa	2003	Brasil	DILIGENTI, Marcos Pereira (Graduado em Engenharia Civil; Mestre e Doutor em Educação).
Avaliação democrática	2003	Espanha	BATALLOSO, Juan Miguel (Orientador IES Alcarria. La Puebla del Rio, Sevilha).
Avaliação formativo-reguladora	2004	Brasil	SILVA, Janssen Felipe da. Doutor em Educação – Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática pedagógica da UFPE).
Avaliação autêntica	2005	Chile	CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra (Professoras da Pontifícia Universidade Católica do Chile).

Quadro 2: Características do corpus

2.3. Metodologia de análise do corpus

Com base em leituras prévias e estudos preliminares começados durante nosso último ano de Iniciação Científica¹⁷ e desenvolvidos no Mestrado, foi elaborada um quadro¹⁸ permitindo observar elementos julgados fundamentais na apreciação da natureza real das diversas propostas de avaliação. Os elementos de análise escolhidos dizem respeito:

- Aos sujeitos da avaliação;
- À função da avaliação;
- Aos objetivos da avaliação;
- Aos destinatários da avaliação;
- Aos instrumentos privilegiados na avaliação;
- Às características enfatizadas pelos autores;
- Ao momento da avaliação;
- À adoção ou não de procedimentos de autoavaliação;
- À complementaridade entre as funções formativa e somativa da avaliação;
- À representação das tarefas avaliativas pelos sujeitos da avaliação;
- Às concepções de ensino e de aprendizagem de língua que fundamentam as propostas de avaliação.

O objetivo da escolha desses elementos é permitir avaliar melhor essas propostas à luz da fundamentação teórica acerca da avaliação da aprendizagem.

Durante a leitura das obras, os quadros de análise foram preenchidos com as informações que as propostas de avaliação ofereceram. O preenchimento desse quadro tinha por finalidade proporcionar uma visão panorâmica e facilitar a comparação crítica das propostas de avaliação entre si e delas com a concepção formativa de avaliação.

¹⁷ Melo (2007)

¹⁸ Ver quadro de análise na página I dos anexos.

Em seguida, foi realizada a descrição de cada proposta de avaliação – levando em consideração os elementos de análise já expostos – seguida de uma avaliação crítica dessas propostas. Pretende-se ainda verificar até que ponto essas propostas de avaliação podem proporcionar ao professor de português meios para efetuar mudanças significativas em seu arcabouço pedagógico.

CAPÍTULO 3: MODALIDADES DE AVALIAÇÃO EM ANÁLISE: O QUE SÃO E O QUE PROPÕEM?

Neste capítulo, serão descritas e analisadas as propostas de avaliação presentes nas obras do corpus. No primeiro subcapítulo, essas modalidades de avaliação são descritas e analisadas. No subcapítulo seguinte, sintetizamos essa análise em um quadro e destacamos retrospectivamente essas modalidades procurando, entre outros aspectos, responder a uma das perguntas da pesquisa: as modalidades alternativas de avaliação analisadas podem ser consideradas propostas novas?

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

Neste subcapítulo, são expostas e analisadas individualmente, as sete modalidades de avaliação presentes no corpus. Na apresentação, que segue a ordem alfabética, buscou-se, várias vezes, o apoio nas palavras do próprio autor, para melhor fundamentar as considerações feitas acerca de cada obra. A descrição e a análise dessas propostas priorizam as informações que dizem respeito aos critérios de análise do corpus – já apresentados no subcapítulo 2.3.

3.1.1. Avaliação autêntica

A avaliação autêntica – defendida por Condemarín & Medina (2005) – tem como função proporcionar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Por isso, ela é concebida como “um aspecto inseparável do ensino e da aprendizagem, constituindo, portanto, uma *atividade formadora*, que permite regular as aprendizagens; ou seja, compreendê-las, retroalimentá-las e melhorar os processos envolvidos nelas” (CONDEMARÍN & MEDINA, 2005, p. 13).

O principal objetivo dessa proposta de avaliação é melhorar a aprendizagem por meio do ajuste constante das atividades pedagógicas baseado nas informações coletadas em sala de aula. Ela está a serviço da aprendizagem, pois “mais que medir ou julgar uma experiência de aprendizagem, ela permite intervir a tempo [...] para que a experiência seja bem sucedida” (*Ibidem*, 2005, p. 13).

Segundo essas autoras, o conceito da avaliação autêntica é derivado da avaliação formativa. Para elas, uma das contribuições provindas da avaliação formativa é a visão da avaliação como processo capaz de retroalimentar a aprendizagem e estimular no aprendente a regulação, para que possa, com a ajuda do professor, progredir em seus saberes, utilizar as atividades para aprender de acordo com suas dificuldades e possibilidades e tomar consciência de seu processo de aprendizagem.

Entre as características mais marcantes da avaliação autêntica, destacamos as seguintes:

- Constitui um processo participativo na medida em que os alunos assumem o papel de co-participantes do processo de aprendizagem, por meio da autoavaliação e da coavaliação feita pelos colegas de turma e pelo professor;

Essa avaliação é construída pelo professor e pelos alunos: A fim de que a avaliação seja um processo participativo, os professores, em conjunto com seus alunos, devem elaborar seu próprio sistema de avaliação, cujas metas se refiram aos objetivos de aprendizagem e às experiências consideradas desejáveis (*Ibidem*, p. 15).

- É multidimensional, pois por meio da avaliação busca-se obter informações acerca do processo de aprendizagem e do seu produto, ao mesmo tempo em que se busca situar o nível de competência dos alunos em um contexto específico;
- Centra-se nos pontos fortes, ajudando os alunos a identificarem o que sabem e o que são capazes de realizar com a ajuda dos colegas; por favorecer a equidade educativa,

propõe diferenciar os aprendentes para atender às necessidades educativas de cada aluno ou grupo de alunos;

- É coerente com as atuais concepções da aprendizagem da linguagem oral e escrita. Com efeito, a avaliação autêntica “apóia-se em um modelo que integra os modelos holístico¹⁹ e de destreza²⁰ a partir de um ponto de vista estratégico sobre a leitura e a escrita” (COLLINS, BROWN & SPIRO, *apud* CONDEMARÍN & MEDINA, 2005), que se materializam na área da linguagem e da comunicação na avaliação das competências dos alunos durante a leitura e a produção de textos autênticos de gêneros variados, dentre outras atividades.

A avaliação autêntica atua como uma ferramenta de conscientização para os aprendentes a respeito dos seus processos de aprendizagem, bem como oportunidade destes manifestarem a apropriação de conhecimentos e de competências. Para o professor, ela representa a oportunidade de envolver os alunos na sua própria avaliação por meio da elaboração conjunta de critérios, de perceber os estilos de aprendizagem desses alunos, de pensar a respeito de novos instrumentos avaliativos que se apliquem à linguagem e à comunicação e a respeito de sua prática educativa com o objetivo de melhorá-la.

A autoavaliação é vista, nessa modalidade de avaliação, como parte vital do processo de ensino-aprendizagem, pois o desenvolvimento da competência autoavaliativa favorece o

¹⁹“O modelo holístico afirma que a melhor avaliação da leitura, assim como dos processos de escrita, ocorre quando os professores observam e interagem com os alunos enquanto eles lêem e produzem textos autênticos com propósitos definidos, tais como responder uma carta, redigir uma felicitação, elaborar um cartaz ou planejar um trabalho de classe” (SMITH, 1986; GOODMAN, 1986, *apud* CONDEMARÍN & MEDINA, 2005).

²⁰ O modelo de destreza tem como principal meta “assegurar um determinado rendimento entre os alunos, obtido mediante uma sequência de instruções que inclui uma série claramente identificada de sub-destrezas, ordenadas da mais simples a mais complexa. Essa lógica quando não se integra à perspectiva holística, tende a conceituar e, portanto, a avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita como um conjunto de mecanismos ordenados do mais simples ao mais complexo que devem ser aprendidos de maneira sequenciada, em vez de concebê-los como processos integrados e complexos de construção e comunicação de significado de contextos representativos” (CONDEMARÍN & MEDINA, 2005, p. 19).

desenvolvimento de estratégias de controle e monitoração dos processos cognitivos nos alunos, e os leva a conscientizarem-se de seu processo de aprendizagem.

A autoavaliação também é coerente com o caráter multidirecional da avaliação autêntica e pode ser estimulada mediante diversas técnicas, tais como registros de leituras e escritas independentes, automonitoramento da leitura por meio de listas de comparação, diários de aprendizagem, entre outras. Para que a autoavaliação seja efetiva é preciso estabelecer objetivos, propósitos e critérios claros que permitam ao aluno formular juízos sobre seu próprio rendimento, saber até onde avançar e o que se espera dele em uma determinada situação (CONDEMARÍN & MEDINA, 2005: p. 15).

A avaliação autêntica não condena e nem exclui a utilização de provas elaboradas pelo professor, pois elas podem ser consideradas, dependendo do modo como forem usadas, uma forma de enxergar quais os conhecimentos apropriados e as competências desenvolvidas pelos alunos. É ressaltado apenas que as provas não podem ser adotadas como o único tipo de instrumento avaliativo e única fonte de informação.

Dentro desta avaliação plural, as provas elaboradas pelo professor são úteis na medida em que constituem um meio para avaliar uma competência específica ou para controlar se uma informação, seja de natureza narrativa ou expositiva, foi processada adequadamente pelo leitor. A elaboração dessas provas constitui uma competência profissional que requer estudo, tempo, prática e reflexão (*Ibidem*, p. 121).

As autoras defendem a idéia de que a avaliação deve ocorrer por meio da observação das diversas atividades realizadas pelos alunos no dia-a-dia da sala de aula, como por exemplo, no momento em que os alunos ouvem ou se expressam, produzem um projeto, participam das atividades, consultam a biblioteca etc. Essa observação, de forma mais significativa do que as provas, possibilita a coleta de um maior número de informações reais a respeito do desenvolvimento das competências dos alunos.

À luz desta perspectiva atual, confirma-se que a melhor avaliação da linguagem oral ou escrita ocorre quando ela se ancora na autenticidade de tarefas, textos e contextos, e não na avaliação limitada de destrezas e conhecimentos isolados (*Ibidem*, p. 20).

A avaliação é entendida como parte natural do processo de ensino-aprendizagem, por isso ela é empregada nas atividades diárias realizadas pela turma. Nas aulas de língua materna, a avaliação autêntica ocorre “toda vez que um aluno está em contato com a palavra,

lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada” (*Ibidem*, p. 13-14). Para essas autoras, avaliar é o primeiro passo para aprender: avaliar a expressão oral para aprender a tomar a palavra, avaliar a leitura para aprender a ler, avaliar a escrita para aprender a escrever.

No que diz respeito à expressão oral²¹, as autoras ressaltam que a perspectiva apresentada pela avaliação autêntica contempla, além do que já é verificado pela avaliação tradicional (verificação do número de palavras empregadas, da extensão das orações, da habilidade para enumerar fatos, da descrição de situações etc), as funções da linguagem, as chaves semânticas, sintáticas, fonológicas, pragmáticas e os tipos de discurso utilizados pelos alunos em diversos gêneros orais. Para elas, a observação e o registro do desempenho dos alunos nas situações comunicativas constituem uma estratégia avaliativa privilegiada. Na sala de aula, esse desempenho pode ser observado tanto em situações espontâneas – conversas informais, perguntas, compreensão da fala do outro – quanto em situações intencionais – histórias de família, grupos de discussão, debates, círculos de idéias, informes orais sobre livros etc.

Ao enfatizarem a aprendizagem da leitura, as autoras destacam a importância da adoção de procedimentos que permitem visualizar, antes, durante e após a leitura, a construção do significado do texto pelo leitor²². Antes da leitura, são priorizados procedimentos que estimulam a ativação e o desenvolvimento de conhecimentos prévios, como discussões, comentários, guias de antecipação. Durante a leitura, o interesse principal está em observar o processamento do significado do texto, por meio do nível de compreensão de inferências e previsões²³ e de perguntas e respostas sobre o que o aluno leu²⁴. A avaliação

²¹ As autoras conceituam a expressão oral como a habilidade para falar e ouvir em situações comunicativas. Portanto, ao tratarem da expressão oral, incluem a competência de compreensão oral.

²² Ver quadro de critérios de avaliação dos níveis de compreensão da leitura na página IV dos anexos.

²³ Ver quadro de nível de compreensão de inferências na página II dos anexos.

da construção do significado do texto realizada depois da leitura age a serviço da detecção das necessidades e do desenvolvimento de habilidades para que o aluno seja capaz de processar, comentar, recapitular, expressar-se etc. Para isso, são indicados por elas procedimentos de recordação ou paráfrase²⁵, organogramas gráficos, leitura crítica e círculo literário.

Condemarín & Medina (2005), ao tratarem da aprendizagem da escrita ou da produção de textos escritos enfatizam a importância de integrar a avaliação ao trabalho realizado para promover essa aprendizagem, por meio da elaboração conjunta por professores e alunos dos critérios de avaliação²⁶, que constituem objetivos de aprendizagem. Para elas, ler, analisar os problemas de escrita, revisar e reescrever textos produzidos pelos próprios alunos na sala de aula, individualmente ou coletivamente e, de preferência, estimulados por um projeto de escrita, são atividades necessárias ao desenvolvimento da competência escrita.

Na apresentação da avaliação autêntica, as autoras não se detiveram em expor a aplicação dessa proposta em uma série específica de forma sequenciada. Elas optaram por apresentá-la de forma a contemplar especificamente as competências de linguagem e de comunicação do ponto de vista da leitura, da escrita e da expressão oral como objeto de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, em diversos níveis de ensino.

A obra aqui analisada apresenta algumas experiências de avaliação realizadas em diferentes países²⁷, além de diversas propostas de atividades e fichas de avaliação que podem ajudar o professor e os alunos na sua implementação em sala de aula, na melhor observação

²⁴ Ver exemplo de quadro de atividade de perguntas e respostas sobre a leitura de um texto na página III dos anexos.

²⁵ A paráfrase é apresentada por Condemarín & Medina (2005) como uma técnica de avaliação que compreende dois tipos: a qualitativa, que avalia a compreensão do texto e os elementos incluídos pelo leitor, e a quantitativa, que avalia a quantidade de texto recordado e parafraseado. Ver em anexo critérios de avaliação dos níveis de paráfrase.

²⁶ Ver listas de comparação nº1 e nº2 para avaliar a produção de texto nas páginas V e VI dos anexos.

²⁷ Tratam-se das seguintes experiências: o projeto de uma equipe de educadores australianos (Hancock; Turbill & Cambourne, 1994), o projeto de uma equipe de educadores de Rhode Island (Snider; Skawinski & De Vito, 1994), o projeto de educação básica de Kamehameha – Havaí (KEEP), três projetos de educadores espanhóis: o do Centro Trabenco, o do Instituto Veritas e o do Centro Miguel Hernández, e o projeto de uma escola chilena (Apud CONDEMARÍN E MEDINA, 2005).

do processo de produção e do produto referente às atividades de linguagem, na elaboração dos critérios de avaliação e no desenvolvimento de competências de linguagem.

3.1.2. Avaliação democrática

A avaliação democrática – defendida por Batalloso (2003) – enfatiza a comunicação dos procedimentos e das escolhas realizadas em toda a avaliação. Segundo esse autor (*Ibidem*, p. 50) a avaliação democrática tem a função de “assegurar a possibilidade de refletir e questionar criticamente as práticas usadas pelos agentes que intervêm nos processos”.

Essa modalidade de avaliação, dita "democrática", caracteriza-se pela transparência, na medida em que seus defensores consideram necessário informar o aluno a respeito de sua evolução, de seu processo de aprendizagem e dos critérios utilizados na avaliação; tendo em vista o estímulo à motivação, consideram-se mais os aspectos positivos da aprendizagem, apoiando-se nestes para a superação dos aspectos negativos; pela participação e pela negociação, estimula-se a inserção dos alunos na seleção ou na gestão de temas etc.

O objetivo dessa modalidade é fazer um diagnóstico das necessidades dos alunos e das disfunções do processo educativo para, assim, para reconduzir o processo e proporcionar a melhoria dos resultados. A avaliação democrática auxilia o professor na organização ou na recondução do processo de ensino-aprendizagem e o aluno nos processos referentes à conscientização a respeito de sua aprendizagem.

Batalloso (*Ibidem*, p. 50) defende a efetiva participação do professor e dos alunos na avaliação, pois, para ele,

Os princípios de liberdade e participação levados à avaliação significariam a garantia do direito dos alunos de serem informados, orientados e ajudados em suas dificuldades de aprendizagem e de intervirem nos processos de avaliação, com sugestões e iniciativas concretas. [...] uma avaliação que não permita a participação dos alunos e não proporcione a possibilidade de intervir na escolha de meios e instrumentos não é democrática e sequer pode ser considerada educativa.

Essa proposta concilia as funções formativa e somativa da avaliação, pois apesar de apresentar a avaliação como contínua, o autor não condena a realização atividades de verificação (provas, testes, trabalhos etc), desde que esta ocorra por meio da utilização de métodos alternativos e coerentes com o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Batalloso (2003), a coleta de informações deve ser realizada pelo professor com a efetiva participação do grupo de alunos e ocorrer por diferentes métodos e diversos instrumentos. Para ele, possibilitar a intervenção dos alunos na definição de critérios e instrumentos de avaliação significa “assumir como atividade educativa a necessidade de uma autoavaliação do próprio aluno e do grupo” (*ibidem*, p. 51).

No conjunto da proposta de avaliação democrática, Batalloso (*Ibidem*), apesar de utilizar o termo autoavaliação apenas uma vez, deixa claro que a participação do aluno nas práticas avaliativas é, a todo o momento, estimulada para permitir, de forma efetiva, a apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação, dos objetivos esperados, das metas pretendidas e do que lhes será exigido. O trabalho conjunto de ajuda entre os alunos também é ressaltado como uma estratégia de aprendizagem produtiva.

A participação dos alunos na avaliação democrática é apresentada como algo inerente a essa proposta de avaliação. Não se pode realizar uma avaliação democrática sem a efetiva participação dos sujeitos envolvidos, por isso essa participação é estimulada constantemente pelo professor e pela escola, podendo ir desde a negociação das atividades, de calendários, do planejamento, preparação e correção das provas até à divisão de responsabilidades e compromissos assumidos pelos alunos.

Em suma, a avaliação democrática fundamenta-se em uma concepção de educação como um processo de ajuda mútua entre os indivíduos que buscam a construção e o desenvolvimento das práticas pedagógicas não excludentes, incluindo nestas, as práticas formativas de avaliação da aprendizagem. Apesar de essa proposta não se fundamentar

explicitamente na concepção formativa de avaliação, ela apresenta várias características que são contempladas nessa concepção, como por exemplo, a avaliação de caráter contínuo, a participação do aluno na avaliação, a divisão de responsabilidades, a explicitação dos critérios de avaliação e o estímulo à motivação.

3.1.3. Avaliação dialógica

A avaliação dialógica – defendida por Romão (1998) – enfatiza, como seu nome indica, o diálogo entre os professores e seus alunos. Ela se fundamenta nas concepções da escola cidadã e da educação libertadora, que vêem o conhecimento como um processo de descoberta coletiva e a avaliação como mais um momento de aprendizagem.

Essa avaliação funciona como uma atividade que busca conhecer as necessidades, as potencialidades, os limites e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Para Romão (1998), a função da avaliação dialógica é propiciar ao professor, por meio dos resultados observados, uma reflexão sobre o processo educativo, para, em seguida, possibilitar a intervenção do professor e do aluno nesse processo de aprendizagem.

Dependendo do processo de avaliação adotado, pode-se recuperar a reflexão sistemática sobre o planejamento escolar, sobre metas e objetivos, sobre métodos, sobre técnicas, sobre procedimentos, sobre instrumentos de medida e sobre a própria avaliação. Resgata-se, enfim, a possibilidade de verificação do próprio desempenho dos diversos atores escolares, abrindo espaço para o replanejamento e para a correção de rumos. Aliás, que outras finalidades tem a avaliação senão estas? (*Ibidem*, p. 22).

Dessa forma, ela proporciona ao professor uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a possibilidade de revisão de seus procedimentos e de sua prática, da mesma forma que proporciona ao aluno a oportunidade de conscientizar-se do seu processo de aprendizagem por meio da reflexão e do diálogo.

O objetivo principal dessa avaliação é a análise conjunta dos resultados, tendo em vista a escolha e a adequação dos procedimentos didático-pedagógicos a serem aplicados.

Nessa proposta, defende-se que a avaliação deve ser elaborada, negociada e analisada coletivamente, entre o professor e a turma, visando à adequação das atividades seguintes às necessidades da turma.

Não negociar com os alunos a elaboração da avaliação significa impor, arrogantemente, a interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem como verdade indiscutível. Ao mesmo tempo em que se considera que os instrumentos de avaliação elaborados sejam perfeitos e infalíveis (*Ibidem*, p. 110).

Segundo o autor, a avaliação dialógica compreende as seguintes etapas:

- Identificação dos objetos e objetivos de avaliação: precisa-se determinar o que se pretende avaliar e o que se quer atingir com o planejamento;
- Constituição, negociação e estabelecimento de padrões: a avaliação da aprendizagem acarreta a comparação do desempenho dos alunos com padrões determinados. Assim, é necessário determinar quais critérios servirão de referência;
- Construção de instrumentos de medida e avaliação: destina-se à elaboração de questões de provas. Estas devem ser formuladas de maneira a permitir medir o que é pretendido e corrigir com maior precisão;
- Procedimento de medida e de avaliação: que diz respeito ao momento de aplicação e correção da prova, com o registro de seus resultados;
- Análise dos resultados: todas as etapas anteriores servem a esta, que é a mais importante, pois fornecerá informações acerca do processo de aprendizagem dos alunos que permitirão ao professor tomar decisões referentes ao andamento do processo com o intuito de melhorá-lo.

A modalidade de avaliação proposta por Romão (1998) é centrada na elaboração de "instrumentos de medida", com a finalidade de verificar os resultados, não para fins burocráticos, mas para direcionar e retroalimentar o processo a partir da análise conjunta entre professor e aluno dos resultados obtidos. Segundo esse autor, “quando se fala em

‘instrumentos de medida’ está se falando em ‘instrumentos de avaliação’. Ninguém mede algo por medir, mas para estabelecer comparações, de modo a tomar decisões a seguir” (*Ibidem*, p. 110).

O autor, por meio da apresentação da avaliação dialógica, fornece ao professor informações a respeito de um tipo de avaliação mais pontual, baseado na elaboração apropriada de testes, na construção das escalas de valores com as quais serão comparados o desempenho dos alunos e na análise, dialogada com os alunos, dos resultados obtidos. Essa modalidade de avaliação enfatiza a qualidade das respostas, levando em conta o grau de exigência das tarefas e os padrões e critérios construídos e negociados conjuntamente entre o professor e os alunos, e do que foi feito em sala de aula. A avaliação, para fins de qualificação, ocorre ao término de uma etapa pedagógica.

Além da avaliação diagnóstica permanente, para alertar o aluno sobre mudanças de rumo e de estratégias, no decorrer do próprio processo de aprendizagem, é conveniente, sempre ao final de uma determinada unidade – qualquer que seja a concepção que tenha presidido à organização curricular, a verificação do nível alcançado pelos alunos nela [...] A avaliação ao final de uma unidade didática constitui-se uma espécie de terminalidade parcial (*Ibidem*, p. 81-82).

Apesar de essa modalidade de avaliação enfatizar a produção de instrumentos de avaliação que se restringem a provas ou a questões de exercícios analisadas em comparação com padrões de referência e que recebem uma notação, ela se diferencia da avaliação tradicional pelo fato de também favorecer o diagnóstico permanente por meio da análise dos resultados da aprendizagem com o objetivo de melhor conhecer o processo e nele intervir. Pode-se dizer, portanto, que ela se reveste de um caráter formativo.

3.1.4. Avaliação formativo-reguladora

De acordo com Silva (2004), a avaliação formativo-reguladora tem como principal função coletar informações referentes a diversos fatores que afetam a aprendizagem dos alunos. Essa avaliação, que se caracteriza como constituinte do processo de

ensino/aprendizagem e como integradora, funciona como uma ferramenta mediadora que integra e regula a prática do professor e as aprendizagens dos alunos, fornecendo informações ao professor e aos alunos acerca desse processo.

A razão de ser da avaliação está em acompanhar interativa e regulativamente se os objetivos pedagógicos estão sendo atendidos. Os processos avaliativos visam aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e também de avaliar através da coleta do maior número possível de informações que sejam relevantes para a melhoria da qualidade social do trabalho pedagógico (*Ibidem*, p. 58).

Esse autor apresenta a avaliação formativo-reguladora como um processo sistemático de acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem tendo em vista a detecção e compreensão das necessidades dos aprendentes para ajudar o professor a produzir situações didáticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Segundo Silva (*Ibidem*), essa proposta tem caráter formativo, na medida em que reconhece a importância de retroalimentar o processo pedagógico com o intuito de favorecer, permanentemente, o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aprendente. Para ele, “isso só é possível graças à natureza constante do processo avaliativo, cruzando o trabalho docente na perspectiva de colaborar para a contínua desconstrução e reconstrução em função do crescimento do aluno” (*ibidem*, p. 62).

A avaliação formativo-reguladora representa para o professor um momento de “conhecer para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-la e as estratégias que coloca em funcionamento” (MÉNDEZ, 2002, p. 14 *apud* SILVA, 2004). Para o aprendente, ela representa o momento de tomada de consciência de sua trajetória de aprendizagem e criação de suas próprias estratégias de aprendizagem.

A coleta de informações deve acontecer por meio de diversos instrumentos avaliativos adequados ao processo de ensino/aprendizagem, ao público e à natureza dos conteúdos curriculares para que haja um melhor entendimento do processo de ensino/aprendizagem e,

consequentemente, uma melhor intervenção no mesmo. Para o autor, os instrumentos que estimulam a autonomia e a cooperação entre os aprendentes precisam ser implementados, como por exemplo, procedimentos de autoavaliação e avaliação mútua.

A interpretação dos resultados observados é responsabilidade do professor, bem como a comunicação ao aluno dessa interpretação, que, para Silva (*ibidem*, p. 71), “incentiva o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia nos aprendentes, principalmente se possibilitarmos a eles mecanismos de sua autoavaliação e autogerenciamento”. Essa proposta de avaliação enfatiza a importância da comunicação dos resultados, tanto os parciais, quanto os finais.

A comunicação parcial reguladora acontece durante o processo de ensino/aprendizagem e tem como principais destinatários o professor e o aluno. Os resultados parciais são chamados reguladores pelo fato de conscientizarem o aprendente acerca do seu percurso de aprendizagem e o estimularem a regular a própria aprendizagem, por meio da criação de estratégias para a superação de suas dificuldades.

Já a comunicação final integrativa é realizada ao término de uma etapa pedagógica para verificar o processo de ensino/aprendizagem em comparação com os objetivos e critérios previamente estabelecidos e identificados. Para o autor, essa comunicação tem como principais destinatários os pais, a secretaria de educação e a equipe docente da unidade escolar, e alia a função de quantificação ao parecer descritivo e interpretativo do que foi realizado com o intuito de guiar ações futuras. Portanto, essa avaliação não exclui a aplicação de uma avaliação destinada à certificação e à promoção dos alunos. Esta pode ocorrer ao final de uma etapa pedagógica, como por exemplo, bimestres, semestres, série e ciclos, com o objetivo de fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos à equipe docente e à instituição.

Tanto o professor, quanto o aluno são destinatários da avaliação formativo-reguladora. Este utiliza constantemente as informações provenientes da avaliação para conhecer melhor o que é capaz ou não de fazer durante as atividades, o que o ajuda a tomar consciência da situação na qual se encontra sua aprendizagem e a criar suas estratégias de aprendizagem. Aquele utiliza as informações acerca do processo educativo para adaptá-lo em função das necessidades dos alunos e para torná-lo mais estimulante à aprendizagem.

Essa proposta de avaliação apóia-se na concepção de um processo educativo em que o reconhecimento da diversidade existente na escola e da importância do diálogo são relevantes.

Para Silva (*ibidem*, p. 37):

A aprendizagem em que a escola e os profissionais da educação precisam investir é a que denominamos de significativa ou construtiva [...] A aprendizagem significativa ou construtiva acontece em um processo dialético em que os saberes, as crenças e os valores preexistentes (pré-compreensão) na estrutura cognitiva do indivíduo vão se contaminando e transformando a si e ao novo conhecimento, produzindo novos pontos de ancoramento na estrutura cognitiva.

Para Silva (*Ibidem*, p. 66), “é fundamental saber qual o chão epistemológico em que a ação docente está firmada e qual a direção que ela aponta” para que se possa implementar uma avaliação constante, sistemática e contínua. A proposta formativo-reguladora é apresentada como uma avaliação que tem como um de seus procedimentos selecionar e produzir instrumentos de avaliação que considerem a natureza dos conteúdos curriculares, entre outros aspectos.

O segundo procedimento é escolher e construir uma diversidade de instrumentos avaliativos pertinentes às etapas do processo de ensino e de aprendizagem e da natureza dos conteúdos curriculares [...] a escolha e a construção dos instrumentos avaliativos precisam respeitar a natureza epistemológica dos conteúdos curriculares, a etapa do trabalho pedagógico e os níveis sociocognitivos dos aprendentes (*Ibidem*, p. 65-66).

No entanto, essa modalidade de avaliação, apesar de enfatizar a importância de considerar a natureza do objeto de ensino/aprendizagem na criação de instrumentos de

avaliação, não é apresentada em um contexto específico, com objetos de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação determinados.

3.1.5. Avaliação mediadora

Segundo Hoffman (2001), “uma avaliação [...] que se projeta e vislumbra o futuro, tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos”. Nessa perspectiva, a avaliação mediadora busca subsidiar o professor e a escola para melhor compreender os limites e possibilidades dos alunos e aplicar ações subseqüentes para favorecer o seu desenvolvimento. Seu objetivo, portanto, é permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem, para que este possa, assim, ser ajustado pelo professor.

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro tem por objetivo acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo o processo, estratégias pedagógicas. Visa, portanto, o encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do ‘objeto avaliado’ (*Ibidem*, p. 20-21).

A finalidade da avaliação mediadora é possibilitar ao professor o diagnóstico das necessidades e das possibilidades dos aprendentes para adequar as atividades tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de Hoffman (*Ibidem*) está diretamente relacionada à expressão “avaliar para promover” – outra denominação utilizada pela autora nessa obra para se referir à avaliação que busca favorecer a melhoria da aprendizagem. Está explícito nessa proposta que a avaliação mediadora atua a serviço da regulação do processo de ensino/aprendizagem. De acordo com a própria autora, a avaliação mediadora fundamenta-se na concepção formativa. Segundo afirma, o termo “mediadora” está sendo utilizado por ela, desde os anos 90, apenas para ressaltar o papel mediador do professor na avaliação contínua.

Fundamentada nos estudos de Piaget e de Vygotsky, essa modalidade de avaliação enfatiza a interação e a mediação no processo de construção do conhecimento. No que diz

respeito à teoria de Vygotsky, a avaliação mediadora enfatiza a importância da mediação no desenvolvimento do indivíduo²⁸. Da teoria de Piaget, essa proposta de avaliação empresta a noção de que o sujeito constrói o conhecimento por meio de um processo de interação dialética com o objeto do conhecimento²⁹.

Por envolver trocas permanentes entre o professor e os alunos, a proposta é, pois, fundamentalmente dialógica:

Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber (*Ibidem*, p. 78).

Na avaliação mediadora, o compromisso do professor está em “agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas” (*Ibidem*, p. 18). Para isso, ele precisa organizar e investigar experiências significativas de aprendizagem, tendo em vista a aplicação de procedimentos didático-pedagógicos adequados ao desenvolvimento de seus alunos.

De fato, essa perspectiva de avaliação representa, para o professor, um elemento de reflexão sobre o que foi expresso pelos alunos e sobre sua própria prática docente. Para o aluno, essa avaliação proporciona uma oportunidade de reorganizar os conhecimentos e refletir sobre seu processo de aprendizagem.

²⁸ Reig e Gradolí (apud HOFFMAN, 2001, p. 78), citando Vygotsky, apresentam a mediação como “um processo de ‘transvase’ de informação a partir de um sistema de representação (o professor, com um conteúdo, uma estrutura informativa e um código) a outro sistema de representação (o aluno, que processa ativamente tal informação). A mediação se produz, em primeiro lugar, fora do aluno, por meio dos agentes culturais que atuam como mediadores externos ao resumir, valorizar e interpretar a informação a transmitir. O aluno capta e interioriza a informação relacionando-a e interpretando-a mediante a utilização de estratégias de processamento que atuam como mediadores internos”.

²⁹ “Para Piaget, o sujeito constrói a si mesmo em um processo de interação dialética com o meio sociocultural. [...] Na visão dialética, a mediação se dá pela antítese, pelo confronto, que ocorre na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. [...] O objeto da interação do aluno pode ser o professor, a noção estudada, o colega, um texto lido. Todos eles serão considerados mediadores, uma vez que serão elementos de ‘objetivação’ do pensamento do aluno, acarretando, pela abstração reflexionante, a construção de novos significados. (HOFFMAN, 2001, p.78)

A finalidade da avaliação, no sentido de mobilização, representa, essencialmente, adequar novas propostas e situações-problema suscitados (a novidade) às necessidades e possibilidades dos alunos, de forma que tenham condições de se engajar na busca de novos conhecimentos porque lhe são significativos, ou seja, estão, de certa forma, relacionados ao que já conhecem e/ou representam desafios possíveis de serem enfrentados em termos de suas estruturas cognitivas (continuidade) (*Ibidem*, p. 87).

Por esse motivo, ela ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, considerando-se todo o percurso, pois “quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo rumos adequados a cada aluno” (*Ibidem*, p. 62).

Nessa proposta de avaliação, o planejamento das atividades pedagógicas é realizado com base nas necessidades e interesses do aluno e da turma percebidos na avaliação por meio da observação constante e atenta do professor. Essa observação contínua é auxiliada pelas informações coletadas por meio dos instrumentos de avaliação, que são utilizados com uma função mais pedagógica que classificatória.

Segundo a autora, a característica classificatória ou seletiva não reside no instrumento de avaliação em si, mas sim no uso feito professor das respostas dos alunos. Por isso, são as intenções avaliativas do educador que definem o tipo de instrumento a ser usado ou o modo como o instrumento será usado. Os instrumentos avaliativos, quando diversificados em sua natureza, como, por exemplo, registros, tarefas, testes, desenhos, trabalhos, entre outros, proporcionam ao professor um olhar mais completo do processo de aprendizagem dos alunos. A qualidade dos instrumentos de avaliação é diretamente proporcional à possibilidade de o professor adequar suas ações educativas ao grupo de alunos.

O conjunto dos instrumentos avaliativos analisados favorecerá uma visão processual e complementar dos conhecimentos expressos pelos alunos. Se bem articulados, atuarão como instrumentos avaliativos mediadores da construção de sentido, pelo educador, sobre a evolução do aprendiz (*Ibidem*, p. 110).

A avaliação mediadora não leva em conta o uso exclusivo e classificatório de provas bimestrais e finais. No entanto, ela não consiste somente na observação das aprendizagens, “é mais exigente e rigorosa para alunos e professores, porque suscita a permanente análise do pensamento em construção, o que significa muitas tarefas individuais e a análise imediata do professor” (*Ibidem*, p.109).

Nessa proposta, é considerada relevante a adoção de procedimentos de autoavaliação, os quais são inseridos nas atividades cotidianas da sala de aula, pois acredita ser fundamental para o desenvolvimento do aluno levá-lo a refletir e fazer descobertas sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Práticas de autoavaliação, na perspectiva mediadora, têm por finalidade a evolução do aluno em termos de uma postura reflexiva sobre o que aprende, as estratégias de que se utiliza e sobre sua interação com os outros. Tais práticas não se reduzem a processos de autocontrole de condutas, em momentos determinados por professores ou escolas. Mas se desenvolvem mediadas por posturas igualmente reflexivas dos educadores (*Ibidem*, p. 114).

No entanto, apesar de a avaliação mediadora ser implementada em função dos alunos, o professor exerce o papel de único responsável por buscar informações referentes à aprendizagem dos alunos e de único destinatário dessas informações, pois é ele quem precisa delas para guiar o processo.

No decorrer da apresentação da proposta de avaliação mediadora, no que diz respeito à participação efetiva do aluno na sua avaliação, o espaço destinado à discussão sobre a implementação de práticas autoavaliativas é significativamente pequeno. Hoffman (*Ibidem*) apresenta a autoavaliação como processo contínuo de conscientização do aluno em relação a sua própria aprendizagem que deve ser estimulado pelo professor e critica os processos de autoavaliação praticados na escola, pelo fato de estes se transformarem em processos de autonotação e de autosentença de atitudes e de relações interpessoais e serem aplicados, em muitos casos, ao final do período letivo.

Em suma, a autoavaliação é apresentada de forma superficial e ampla, concebida de forma a abranger todo o processo, não levando em conta sua aplicação numa área de conhecimento específica, o que dificulta, assim, a reflexão dos leitores e a utilização de práticas autoavaliativas em sua prática de sala de aula.

A autora, na obra em análise, não contextualiza a avaliação mediadora em uma determinada área de conhecimento, apenas sob a forma de exemplos para a elaboração de tarefas avaliativas descontextualizadas, como: uma tarefa de gramática para a oitava série, uma de física para o Ensino Médio, um relatório de estudo etc. Porém, ela enfatiza a importância de considerar as características das diferentes situações de aprendizagem no momento de planejamento e ajuste das intervenções pedagógicas. Para que o professor seja capaz de observar e de interpretar as diversas dimensões de aprendizagem presentes nas variadas situações de sala de aula, sua prática “precisa estar embasada em estudos sérios sobre teorias de aprendizagem, sobre os caminhos científicos de cada área de estudos” (*Ibidem*, p.68).

3.1.6. Avaliação para conhecer

Segundo Méndez (2002), a avaliação para conhecer destina-se a agir a serviço dos alunos e de suas aprendizagens. Para esse autor, os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem precisam conhecer para agir de forma válida, por isso, uma avaliação para ser educativa deve ser formativa, contínua, individual, processual, participativa e compartilhada. Como pontua o autor (*Ibidem*, p. 63),

Avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. [...] quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. [...] Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados.

Essa modalidade de avaliação apresenta uma clara feição formativa, ou seja, ela está a serviço da formação do aluno e visa conhecer para garantir o desenvolvimento e a evolução dos aprendentes. Ela estimula os processos de autoavaliação e coavaliação, no momento em que favorece a participação do aprendente em atividades de sala de aula que estimulam a reflexão sobre os processos de aprendizagem e sobre os critérios de avaliação.

A avaliação proposta por Méndez (*Ibidem*) baseia-se em uma concepção de aprendizagem que vê o aluno como um sujeito capaz de aprender de forma ativa e dinâmica, e a construção do conhecimento como um processo ativo, participativo e social. Por isso, essa avaliação considera que o aprendente tem responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, é ele quem precisa querer e decidir aprender.

No entanto, apesar de o autor apresentar o aluno como participante da própria avaliação e o professor como sujeito disposto a compartilhar as responsabilidades da avaliação e a aprender com os alunos, predomina na obra a idéia de que o professor continua a ocupar o papel de grande responsável por perceber as necessidades e analisar a qualidade das aprendizagens dos alunos para informá-los e tomar as decisões adequadas ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação. Para ele, cabe a cada professor conhecer bem o processo para que possa intervir adequadamente de acordo com o contexto de aprendizagem específico.

Dessa forma, nessa perspectiva, apesar de a autoavaliação e a coavaliação constituírem dispositivos de aprendizagem que dão ao aluno a oportunidade de observarem o comportamento, o raciocínio, as produções, as respostas e as estratégias de aprendizagem dos outros alunos, esses procedimentos não parecem ocupar uma posição central em relação à totalidade dos processos formativos empreendidos.

O estímulo a processos formativos é priorizado na produção das atividades pedagógicas: o que importa é conhecer sobre o ensino e a aprendizagem, interpretar, analisar e valorizar as informações coletadas para diagnosticar, tomar decisões, intervir de maneira

adequada, favorecer o progresso do aluno, otimizar a aprendizagem. Para tornar possível essa observação aguçada, é aconselhada, além da diversificação dos instrumentos avaliativos (provas, entrevistas, observação, trabalhos e tarefas, exposições, diálogo, diários, pastas de trabalho, exercícios em aula etc), a reflexão acerca do uso dos resultados demonstrados por esses instrumentos.

Os instrumentos utilizados na avaliação adquirem uma função formativa na medida em que são utilizados para fins de formação e não de notação. Para Méndez (*Ibidem*, p. 98), “o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele. Mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova”. Em outras palavras, uma avaliação planejada delimita que objetos avaliar e como avaliá-los – o tipo de tarefa produzida, os resultados esperados etc – e que decisões serão tomadas a partir da observação do processo de aprendizagem.

A avaliação para conhecer prioriza o caráter formativo das tarefas e não condena a aplicação de avaliação para fins de controle. Para o autor, “o equilíbrio entre os extremos pode ser obtido transformando o tempo de aula em tempo de aprendizagem, e a avaliação em parte integradora nas tarefas de aprendizagem” (*Ibidem*, p. 86). Ele ressalta que, em nenhum caso, a preocupação com os exames deve condicionar e dirigir a aprendizagem. Nessa perspectiva, ao contrário do que acontece tradicionalmente, a avaliação é integrada ao processo de ensino/aprendizagem e age a serviço da promoção da aprendizagem.

O tempo de aula — transformado em tempo de aprendizagem facilitado, estimulado, ajudado, orientado pelo ensino — deve converter-se em uma oportunidade simultânea de avaliação. Não devem ser atividades distintas se, com elas, queremos a apropriação do saber e a emancipação que dá acesso à cultura e à ciência (*Ibidem*, p. 93).

Essa modalidade de avaliação não é apresentada pelo autor de forma situada em um contexto curricular específico, nem apropriada a uma sala de aula determinada; não são oferecidas propostas ou relatadas experiências que sirvam de exemplo de aplicação. Porém, a

exposição de suas características realiza-se por meio de um substancial aparato teórico que trata de maneira integrada questões referentes à avaliação da aprendizagem, ao currículo, à didática e aos conteúdos de aprendizagem. O tratamento dessas questões na obra é capaz de estimular um pensamento crítico e reflexivo no professor sobre a importância da transformação, que não se limita somente à avaliação, mas se estende a toda a estrutura que a envolve.

3.1.7. Avaliação participativa

Segundo Diligenti (2003), a avaliação participativa é assim denominada pela função que tem de estimular a união entre professores e alunos para um trabalho conjunto, de instigante perspectiva pedagógica. Para que se efetive essa união o processo de ensino-aprendizagem precisa favorecer a participação, pois somente um contexto participativo é capaz de estimular a “co-responsabilização avaliativa” (*Ibidem*, p. 76). Essa modalidade de avaliação caracteriza-se por resgatar a união, a solidariedade, a humanização, a co-responsabilização e a consciência social.

A avaliação participativa atua a serviço das aprendizagens dos alunos, com o objetivo de torná-los participantes ativos de seus processos de aprendizagem e de seus processos avaliativos. As provas, bem como outros instrumentos de avaliação, como trabalhos extraclasse e seminários, são construídos pelos professores e pelos alunos, por meio da negociação dos conteúdos estudados de acordo com o grau de relevância para as futuras atividades profissionais e para a continuidade do curso. Após a realização de uma prova escrita pelo aluno, o professor responsabiliza-se por revisar e corrigir essa prova e apresentar uma sugestão de conceito a cada aluno, que poderá ser revisto, tendo em vista a atribuição consensual de um conceito final. Essa avaliação exige muita observação do professor para

focalizar desde a frequência e o interesse dos alunos, até a capacidade de participação do aluno no grupo e o reconhecimento da importância do trabalho pelo aluno.

Apesar de Diligenti (*Ibidem*) apresentar a avaliação participativa como diferente da avaliação tradicional, aquela é realizada somente ao término de uma etapa pedagógica em um momento pontual e comunga do mesmo instrumento privilegiado nesta: a prova escrita. No entanto, para o autor, “as provas escritas deixam de tornar-se elementos de separação e de oposição entre alunos e professores para resignificarem-se em um trabalho conjunto de aproximação” (*Ibidem*, p. 76). A avaliação participativa inclui em seus instrumentos o momento da elaboração da prova, que se assemelha a uma aula de revisão. Durante essa aula, são selecionados, por um grupo de trabalho, formado pelo professor e por seus alunos, os conteúdos julgados mais importantes e significativos para a continuidade do curso e para a futura atividade profissional. Com isso, essa avaliação tem o objetivo de excluir o caráter impositor da avaliação tradicional e conquistar a participação, a união e o diálogo entre o professor e seus alunos.

Para Diligenti (*Ibidem*, p. 82), que situa suas reflexões no campo da geometria,

Compreender e trabalhar a ciência como um processo, em movimento, permeável a diversas interpretações, instiga a interação aluno/professor/conhecimento e o seu indispensável ato dialógico na construção de saberes [...] Ao refutar um maniqueísmo pedagógico no estudo da nossa geometria, negando-nos a reduzi-la a conceitos de bom/mau, certo/errado, aprovado/reprovado, verificamos possibilidades mais amplas de descobertas e uma positiva maior flexibilização nos aprendizados.

A avaliação apresentada por este autor recebe a denominação de participativa por enfatizar a participação dos alunos no processo avaliativo, buscando a corresponsabilização avaliativa entre professor/aluno e aluno/aluno. Essa proposta de avaliação estimula a produção de situações de aprendizagem mais comprometidas socialmente e a intervenção dos participantes do processo como sujeitos de suas histórias.

Nessa proposta, a avaliação é exposta como uma atividade pedagógica que não se restringe à aplicação de eventuais provas escritas, abrangendo também seminários, trabalhos extraclasse e a observação de elementos como: a frequência nas aulas, o interesse pela aprendizagem e a capacidade solidária do aluno diante do grupo de trabalho. Entretanto, é explícito o destaque dado à prova escrita como instrumento avaliativo privilegiado.

Dessa forma, apesar de a avaliação participativa defender a idéia de uma avaliação processual e contínua e enfatizar a participação dos alunos no processo avaliativo, essa participação parece ser realizada em momentos pontuais em uma perspectiva somativa: no momento da aula de elaboração da prova, no qual se realiza a escolha dos conteúdos mais relevantes e significativos pelo professor juntamente com os alunos; no momento da prova escrita; no momento posterior à prova, no qual é feita a revisão das avaliações escritas pelo professor, e no momento da discussão realizada entre o professor e cada um dos alunos, de forma individualizada, tendo em vista a atribuição conjunta de cada conceito.

Portanto, se por um lado a avaliação participativa apresenta-se como uma prática avaliativa diferente da tradicional ao estimular a participação do aluno e a corresponsabilização avaliativa, por outro lado, ela permite, em momentos destinados à verificação da aprendizagem, apenas uma participação parcial do aluno, já que é o professor o responsável por guiar o processo, mostrar as dificuldades e discutir com cada aluno a atribuição de um conceito. Essa proposta de avaliação assemelha-se à concepção clássica de avaliação formativa, pois apesar de a avaliação agir a serviço da regulação da aprendizagem e enfatizar a responsabilização do aluno nesse processo, este continua sendo orientado e guiado pelo professor, que é visto como principal responsável pela tomada de decisões acerca desse processo. Além do mais, ela se configura muito mais como verificação da aprendizagem do que como dispositivo de aprendizagem.

3.2. NOVAS FORMAS DE AVALIAR OU APENAS NOVAS EXPRESSÕES?

A grande maioria das modalidades de avaliação expostas no subcapítulo anterior surgiram como novas formas de avaliar a aprendizagem, que apresentam noções relacionadas à concepção formativa de avaliação e pretendem vir de encontro ao modelo tradicional. Essas modalidades recebem novas e diferentes denominações, o que dá origem a uma rede de conceitos, que em determinados pontos se entrecruzam e em outros divergem.

Essa rede de conceitos pode contribuir para a prática do professor, uma vez que lhe oferece maior número de informações sobre o processo avaliativo e o estimula a refletir sobre suas práticas e, até mesmo, a levar novas sugestões para sua sala de aula. No entanto, a multiplicação de conceitos e terminologias também pode causar confusão no professor, em especial no professor de língua portuguesa, pelo fato de ele não ser preparado, no meio acadêmico, para lidar com questões desse tipo e pelo fato de a maioria dos autores não abordarem o ensino/aprendizagem de línguas em particular.

Isso acontece, entre outros fatores, pelo fato de grande parte dos estudos realizados sobre a avaliação da aprendizagem serem feitos por profissionais da área de educação, por isso, a maioria deles não considera questões específicas de outras áreas, como por exemplo, as da área da linguagem, mas vê a avaliação do/no processo de aprendizagem de uma forma genérica, no sentido que diferentes competências podem ser desenvolvidas por meio de um mesmo tipo de trabalho. Pensar dessa forma seria considerar que um tipo de trabalho que obteve sucesso no desenvolvimento de competências matemáticas, por exemplo, obteria igual sucesso em relação ao desenvolvimento das competências languageiras.

Por esse mesmo motivo, pouco se diz, de certa forma, sobre a aplicabilidade das propostas em um processo de ensino-aprendizagem determinado, como por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna ou estrangeira – com a notória exceção da avaliação autêntica.

No quadro 2 abaixo, são ilustradas, de maneira recapitulativa, as modalidades de avaliação analisadas, com ênfase em algumas de suas características para efeito de comparação entre elas.

ASPECTOS OBSERVADOS	Ênfase no/na	Responsáveis pela avaliação	Instrumentos privilegiados	Espaço para a autoavaliação	Relação com a avaliação somativa	Relação com concepções de ensino/aprendizagem
MODALIDADES						
Autêntica	Autenticidade das atividades avaliativas	Professor e alunos	Observação da realização de atividades de preferência autênticas	Considerada vital	Todas essas modalidades são apresentadas como compatíveis com a avaliação somativa, ocorrendo em momentos diferentes. Os instrumentos de avaliação podem inclusive ser os mesmos, só que usados para fins diferentes	Fala-se em competências e conhecimentos na aprendizagem da língua oral e escrita
Democrática	Transparência do processo avaliativo	Professor e alunos	Diversificados	Fala-se na conscientização dos alunos		Não mencionada
Dialógica	Diagnóstico das dificuldades	Ênfase maior no professor	Não mencionados	Não enfatizada		Não mencionada
Formativo-reguladora	Estratégias de aprendizagem dos alunos	Interpretação dos resultados como responsabilidade do professor (participação do aluno)	Os que estimulam nos alunos autonomia e cooperação	Presente no dispositivo de avaliação		Não mencionada
Mediadora	Mediação da aprendizagem do aluno	Ênfase maior no professor apesar da referência às trocas	Diversificados	Valoriza-se a capacidade reflexiva dos alunos sobre suas estratégias		Não mencionada Fala-se apenas em conhecimentos
Para conhecer	Avaliação como meio de construir o conhecimento	Professor e alunos	Diversificados	Auto e coavaliação são enfatizadas		Não mencionada Fala-se muito em conhecimentos
Participativa	Participação do aluno na avaliação somativa	Ênfase maior no professor	Provas escritas	Fala-se em co-responsabilização avaliativa, mas não se enfatiza a autoavaliação		Trata-se de uma avaliação somativa participativa

Quadro 2: Retrospectiva das modalidades de avaliação analisadas

Na avaliação *democrática*, por exemplo, fica claro que é assegurada a transparência do processo avaliativo e que a função da avaliação é diagnosticar as disfunções do processo para melhor adequá-lo a realidade da turma. Os responsáveis pela avaliação são o professor e os alunos, que são estimulados a se conscientizarem acerca do próprio processo de aprendizagem.

Na avaliação *dialógica*, por sua vez, o diagnóstico das dificuldades parece ser necessariamente realizado pelo professor. Não se trata, em momento algum, de processos autoavaliativos suscetíveis de transformar a capacidade de diagnosticar em verdadeiro objetivo de aprendizagem, isto é, em condição *sine qua non* para que haja, de fato, regulação dialógica.

Em outras modalidades, como a *mediadora* e a *participativa*, a contradição entre, por um lado, uma pretensa co-responsabilização do aluno e a valorização das trocas e, por outro, o silêncio sobre o papel do aprendente nesse processo indica que não se está muito longe de uma concepção clássica de avaliação formativa em que, afinal, o papel principal é assumido pelo professor.

Outra observação importante diz respeito à ausência quase total de reflexão sobre o tipo de objetos de aprendizagem e, portanto, de objetos de avaliação levados em conta. A palavra genérica de “conteúdos” ou a, mais específica, de “conhecimentos”, aparecem frequentemente no discurso, mas não há uma reflexão sobre a necessidade de se determinar claramente a natureza dos objetos didáticos antes de empreender propostas de mudanças nas práticas avaliativas. Na maioria das obras analisadas, percebe-se a ausência de uma reflexão mais profunda sobre as especificidades desses objetos e sua natureza (são conteúdos de tipo mais declarativo ou são competências mais complexas envolvendo certos conhecimentos e habilidades?), o que torna as propostas muito vagas.

A única modalidade de avaliação analisada que é especificamente voltada para o desenvolvimento de competências na área da linguagem e da comunicação é a avaliação autêntica. Essa avaliação integra-se ao desenvolvimento de competências. A turma é levada, primeiramente, a refletir sobre as características dos produtos da expressão oral, da leitura, da escrita, para, em seguida, expressar-se oralmente, aprender a ler e a escrever. Além disso, ela mostra de forma clara e explícita as bases teóricas nas quais se fundamenta, tais como:

avaliação formativa, teoria do esquema, construtivismo, perspectiva sociocognitiva e prática pedagógica reflexiva. Dessa forma, a avaliação autêntica proporciona ao professor de línguas maior possibilidade de reflexão e de aplicação de uma avaliação inserida no desenvolvimento de competências languageiras que as outras modalidades analisadas.

É importante ressaltar que não se está questionando aqui a qualidade das obras analisadas, mas sim, o quanto cada uma delas é capaz de, por si só, auxiliar um professor de línguas sem bases teóricas referentes à avaliação a refletir e a transformar suas práticas avaliativas em uma ferramenta de apoio à melhoria de seu ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem de seus alunos.

Ao analisarmos as propostas trazidas por essas modalidades de avaliação em comparação com o que acontece na prática avaliativa escolar, percebemos que a maioria delas se configura de fato como proposta nova. Nessa categoria encontram-se a *avaliação autêntica*, que se centra na autenticidade das atividades para a aprendizagem significativa da linguagem e da comunicação; a *avaliação democrática*, que favorece a negociação e a participação do aluno nesse processo; a *avaliação formativo-reguladora*, que privilegia a regulação interativa; a *avaliação mediadora*, que enfatiza o papel mediador do professor no processo de ensino/aprendizagem, e a *avaliação para conhecer*, que pretende conhecer melhor o processo de ensino/aprendizagem para melhor intervir.

Em contrapartida, a *avaliação dialógica* e a *avaliação participativa* não se sustentam como propostas novas, mesmo se continuarmos adotando como referência de comparação a avaliação praticada predominantemente nas escolas. A primeira, por ser apresentada como uma proposta de avaliação que privilegia a modalidade somativa, buscando apenas torná-la melhor formulada e mais participativa. A segunda, por enfatizar a elaboração de provas, exercícios ou questões com o intuito de produzir resultados mais precisos e quantificáveis. O fato de essa modalidade analisar os resultados com o objetivo de melhor adequar os

procedimentos de formação às necessidades do aluno não a torna uma proposta nova, apenas lhe dá um caráter formativo.

No entanto, ao compararmos as características dessas modalidades de avaliação com as características da avaliação formativa, observamos que elas não se constituem propostas novas, mas, com exceção da *participativa*, apresentam em maior ou em menor grau, de forma explícita ou não, características de uma avaliação formativa.

Nas modalidades *autêntica*, *democrática*, *formativo-reguladora* e *para conhecer*, a avaliação fundamenta-se na concepção formativa mais atual, que busca a compreensão, a regulação e a retroalimentação do processo de ensino/aprendizagem, favorecendo de maneira significativa a autoavaliação dos alunos e dando ao aluno a oportunidade de conhecer e intervir ativamente em sua aprendizagem³⁰.

Já nas modalidades *dialógica* e *mediadora*, a avaliação fundamenta-se na concepção formativa clássica, pois apesar de compartilharem o objetivo de verificar para compreender o processo e intervir adequadamente, buscando melhorar a qualidade das aprendizagens, nelas, o professor continua sendo o responsável pela avaliação. Isso parece claro na dialógica. Porém, na *mediadora*, essa compreensão é dificultada, pois o fato de o discurso dar, pontualmente, uma importância à autoavaliação “mascara”, de certa forma, o papel do professor como grande responsável pela avaliação. Quanto à avaliação participativa, ela parece nem sequer ter a pretensão de ser formativa.

A maioria dessas modalidades – exceto a avaliação *participativa* e a *dialógica*, por escolherem a prova como instrumento avaliativo privilegiado – opõe-se a uma avaliação exclusivamente somativa e estimulam a utilização de práticas avaliativas escolares mais reflexivas, autênticas, democráticas, reguladoras, mediadoras, enfim mais formativas.

³⁰ Ver item 1.1.5. “Avaliação formativa: da concepção clássica à concepção formadora”. Págs. 28-33.

No quadro abaixo, podemos observar as modalidades de avaliação sendo classificadas em três colunas, que dizem respeito respectivamente: à avaliação somativa, à formativa tradicional e à formativa “mais atual” (de cunho "formadora"). A posição ocupada por cada uma delas significa que é dentro daquela classificação que o conjunto de suas características melhor se encaixa, o que não quer dizer que elas não possuam características, mesmo que pouco enfatizadas, que as interseccionam a uma outra classificação.

Modalidade	Avaliação somativa	Avaliação formativa tradicional	Avaliação formativa "mais atual"
Autêntica			
Democrática			
Dialógica			
Form.-regulad.			
mediadora			
Para conhecer			
Participativa			

Quadro 4: Modalidades de avaliação quanto ao tipo de avaliação enfatizado

No que diz respeito à coerência dessas modalidades com a abordagem interacional, a grande maioria delas pode ser aplicada em um processo específico de ensino/aprendizagem em sintonia com essa abordagem. Isso é possível pelo fato de essas modalidades apresentarem similaridades com essa abordagem, tais como: a visão de avaliação como dispositivo de aprendizagem, a intervenção pedagógica formativa, a ênfase na interação e na negociação, e o apoio no desenvolvimento de competências por meio da interação formativa, mediadora, reguladora. Apenas a *participativa* e a *dialógica* não se mostram coerentes com uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem de português língua materna, pois, apesar de pretenderem privilegiar a interação e a negociação, isso parece acontecer somente em momentos pontuais do processo – nos momentos destinados ao planejamento, à aplicação da avaliação somativa e à análise conjunta pelo professor e pelos alunos dos resultados.

Em suma, as modalidades de avaliação analisadas, apesar de fornecerem ao professor de português, em maior ou menor grau, fundamentação teórica que possibilita a

implementação de uma avaliação de cunho mais pedagógico, elas (exceto a autêntica) não contemplam as questões referentes às especificidades dos objetos de ensino e de aprendizagem de português língua materna. Observada essa necessidade, no capítulo seguinte, discute-se sobre as características de um processo de ensino/aprendizagem de português que privilegie práticas formativas no desenvolvimento de competências languageiras.

CAPÍTULO 4: POR UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LM

O presente capítulo trata da avaliação formativa no âmbito do ensino/aprendizagem de português língua materna, apresentando essas noções de maneira inter-relacionada e discutindo sobre a possibilidade de implementação de uma avaliação formativa em um processo de ensino/aprendizagem de português inscrito em uma abordagem interacional.

Este capítulo apresenta-se dividido em dois sub-capítulos. O primeiro procura sistematizar as contribuições trazidas ao ensino/aprendizagem de português, mesmo que de forma indireta, pelas modalidades de avaliação analisadas, além de responder a uma das perguntas de pesquisa, que diz respeito às características de um processo de ensino/aprendizagem de língua materna que integre práticas formativas. O segundo, apoiado nas conclusões da pesquisa aqui apresentada, expõe uma reflexão sobre a importância de uma avaliação formativa capaz de atuar como dispositivo de ensino/aprendizagem de português língua materna e auxiliar no desenvolvimento de competências linguageiras.

4.1. CONTRIBUIÇÕES DAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO ANALISADAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

Na análise das sete modalidades de avaliação que compõem o corpus, constatou-se que apenas uma delas – a avaliação autêntica – trata da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento de competências de linguagem e de comunicação. Apesar de essa proposta de avaliação não ter sido necessariamente produzida com base no ensino de português, ela pode servir perfeitamente a este, pois trata da produção e da utilização de instrumentos formativos que estimulam não só a tomada de consciência pelo aprendente a respeito dos

processos envolvidos nas atividades languageiras, como também a capacidade de intervir em sua aprendizagem e o desenvolvimento de competências languageiras.

Isso não quer dizer que as outras seis modalidades não possam contribuir, de alguma forma, em termos de fundamentação teórica, para o desenvolvimento de práticas de avaliação autêntica, dialógica, democrática, formativa, mediadora, participativa, e preocupada em conhecer o processo para melhor intervir. Essas modalidades trazem, em quantidade e formas variadas, contribuições para o professor na medida em que tratam de questões relativas à avaliação da aprendizagem (desde a concepção que privilegia as provas como instrumentos avaliativos à concepção mais pedagógica de avaliação, implícita ou explicitamente formativa), à participação do aprendente na avaliação, à explicitação dos critérios de avaliação, entre outras.

No entanto, o fato de essas modalidades não apresentarem as suas propostas direcionadas a um processo de ensino específico, como o de português LM, faz com que elas se tornem mais abstratas e, por isso, exijam maior esforço do professor na apropriação dessas noções e na implementação de uma prática formativa.

Como vimos, nos sub-capítulos dedicados à avaliação formativa, a implementação de uma avaliação desse tipo pressupõe a reflexão acerca de algumas questões que envolvem essa prática, tais como: os instrumentos e os processos utilizados na avaliação, o momento em ela ocorrerá, o sujeito responsável por ela e seu destinatário. A grande maioria das obras analisadas deixa de lado uma das questões mais importantes – o “o quê?” – que diz respeito aos objetos didáticos (tanto aos objetos da avaliação quanto aos de ensino e de aprendizagem). Portanto, pouco é discutido sobre a interrelação entre a avaliação e as especificidades de um determinado processo de ensino/aprendizagem.

Conceber a avaliação formativa de modo dissociado de um processo de ensino/aprendizagem específico, bem como implementá-la sem considerar as especificidades

dos processos envolvidos na aprendizagem de conhecimentos e no desenvolvimento de competências de uma área determinada, significa conceber esse tipo de avaliação como uma solução em si, como se ela, por si só, fosse capaz de promover a melhoria do ensino e de favorecer aprendizagens significativas nas diversas áreas de conhecimento.

A prática avaliativa formativa no ensino/aprendizagem de língua portuguesa abrange tanto os aspectos relacionados aos métodos e técnicas adotados nessa avaliação, quanto os aspectos relacionados à natureza dos objetos didáticos. Mudar somente o tipo de avaliação, do tradicional para o formativo, por exemplo, não resolve grande parte dos problemas de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, é incoerente – e até mesmo impossível – “avaliar formativamente” em um processo educacional explicitamente fundamentado na concepção tradicional de ensino da língua. Mudanças na forma de avaliar só podem ser significativas quando contemplam uma maior reflexão a respeito de outros aspectos didático-pedagógicos, como a natureza dos objetos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa e a adoção de uma abordagem de ensino/aprendizagem coerente com os princípios da avaliação formativa. De acordo com CUNHA (2006, p. 66),

Mudanças nos objetos avaliados são profundamente inter-relacionadas com mudanças nos objetivos de ensino e nos objetos de ensino e de aprendizagem. À medida que os objetivos de aprendizagem são expressos, numa perspectiva interacionista, em termos de desenvolvimento de competências linguageiras envolvendo saberes e *savoir-faire* complexos, é impossível promover uma avaliação formativa que permita uma regulação efetiva da aprendizagem sem que haja uma clarificação da natureza dos objetivos e objetos de ensino a eles relacionados e, conseqüentemente, dos objetos de avaliação. A interdependência entre esses elementos é total.

No ensino/aprendizagem de português LM, a natureza dos objetos desse processo diz respeito tanto a conhecimentos sobre a língua, quanto a competências de uso de textos construídos de acordo com os múltiplos parâmetros das situações discursivas. Levar em conta a natureza desses objetos é imprescindível para a construção de atividades avaliativas reguladoras e para a intervenção didática formativa, uma vez que a avaliação da

aprendizagem não gira em torno de si, mas se realiza no ensino/aprendizagem dessa disciplina e, por isso, partilha os mesmos objetos que ela.

Parece-nos claro que em quase todas as modalidades de avaliação expostas (exceto na participativa), a avaliação está integrada a um processo de ensino/aprendizagem que privilegia o diálogo, a participação, a negociação, a regulação e a interação. O que reafirma que mudanças na forma de avaliar também implicam mudanças na forma pela qual se processa o ensino/aprendizagem: pelo fato de esse tipo de avaliação permear todo o processo, ele influencia também a maneira pela qual se ensina e se aprende. Dessa forma, a adoção de uma abordagem de ensino/aprendizagem que favoreça a integração das noções defendidas pela avaliação formativa também é necessária à transformação da prática de sala de aula.

A abordagem interacional mostra-se coerente com um processo que favoreça as características da prática avaliativa formativa, pelo fato de enfatizar a interação aluno/aluno e aluno/professor, de estimular mudanças no papel do professor e no comportamento do aluno no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem e de favorecer a regulação das atividades e das intervenções pelo professor e pelos alunos.

As características de uma avaliação da aprendizagem efetivamente formativa e integrada aos pressupostos da abordagem interacional tornam-se características deste ensino e, nele, as práticas desenvolvidas também são:

- autênticas: por enfatizarem situações de aprendizagem significativas, que favorecem o desenvolvimento linguageiro, priorizando a produção e a recepção de textos autênticos no âmbito de interações comunicativas em situações reais, da negociação de projetos de comunicação com finalidades reais etc. Nesse contexto, os exercícios mais sistemáticos relacionados com dificuldades específicas em nível linguístico, textual e discursivo justificam-se como meio para facilitar a realização de atividades linguageiras em toda a sua complexidade.

- dialógicas: por favorecerem o diálogo e a negociação entre o professor e os alunos, e os alunos entre si, nos diferentes momentos do processo;
- democráticas: por estimularem e assegurarem a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo por meio da comunicação dos objetivos, da construção de metas individuais e coletivas, da apropriação dos critérios de avaliação, dentre outros aspectos;
- reguladoras: por priorizarem os diversos processos de regulação que acontecem na interação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, bem como a regulação das tarefas e da aprendizagem que pode acontecer pelo professor (regulação externa) e pelo sujeito que aprende (autoavaliação e autorregulação)³¹;
- mediadoras: por enfatizarem a mediação do processo pelo professor. Este atua como mediador da aprendizagem e das atividades interativas que estimulam o desenvolvimento da linguagem;
- participativas: por estimularem o aluno a participar efetivamente de sua aprendizagem, abandonando o papel passivo que ocupa na concepção tradicional e assumindo o de participante ativo em relação ao seu desenvolvimento.

O desenvolvimento de uma prática de ensino com essas características não deixa de considerar a interrelação entre os objetos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, o que acarretaria definir o que se está ensinando e aprendendo, uma vez que na avaliação formativa as atividades de autoavaliação e de autorregulação se exercem nos objetos de ensino e de aprendizagem. No caso do ensino/aprendizagem do português, a questão “o quê?” se refere a quais conhecimentos serão ensinados e aprendidos – conhecimentos sobre a língua, sobre a estrutura textual, sobre os parâmetros da comunicação, sobre os tipos ou gêneros de textos – e a que tipo de competências serão desenvolvidas – saber construir textos de gêneros variados,

³¹ Ver o sub-capítulo 1.2.

adequados a seus destinatários e aos objetivos comunicativos pretendidos, reconhecer aspectos sociais no contexto de uso da linguagem etc – o que implica múltiplas habilidades comunicativas.

Nesse contexto, uma avaliação da aprendizagem que possa ser justamente caracterizada como autêntica, dialógica, democrática, formativo-reguladora, mediadora, para conhecer e participativa, consiste em uma avaliação realizada com o intuito de os sujeitos envolvidos nela conhecerem melhor vários aspectos que integram o processo de aprendizagem da linguagem e o desenvolvimento de competências languageiras, para melhor adequar o material pedagógico e as intervenções didáticas às necessidades e interesses de quem aprende. Essa avaliação estimula no aprendente a autoaprendizagem e o autodesenvolvimento, por meio de atividades que favorecem o desenvolvimento de competências languageiras e de estratégias autoavaliativas e autorreguladoras.

Uma avaliação nos moldes desta é estimulada e mediada continuamente pelo professor, com a efetiva participação dos alunos nas atividades avaliativas e reguladoras (autoavaliação e autorregulação), na construção e na apropriação de critérios de avaliação, na negociação de metas a serem alcançadas e de projetos a serem realizados pela turma, na produção de tarefas, no diagnóstico das dificuldades e dos interesses, na análise dos resultados obtidos na aprendizagem etc. A participação do professor e dos alunos na construção e na negociação das atividades citadas acima acontece nas situações de interação promovidas nas aulas e é estimulada pela motivação do aluno, em participar ativamente de sua aprendizagem, e do professor, em otimizar o processo de ensino/aprendizagem.

4.2. POR UMA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

Como afirmamos repetidas vezes e tentamos mostrar acima, a avaliação da aprendizagem, geralmente, é um reflexo das características do conjunto das práticas didático-pedagógicas adotadas. No ensino/aprendizagem de português língua materna, as concepções referentes ao que seja ensinar, aprender, avaliar e se comunicar influenciam tanto a maneira como o professor e os alunos se comportam, quanto a adoção de um tipo de avaliação que se integre ao processo de ensino/aprendizagem.

A integração da avaliação a um processo de ensino/aprendizagem determinado exige que se leve em conta, além das realidades, das necessidades, dos interesses e das potencialidades dos alunos, as especificidades do processo, bem como a natureza dos objetos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a natureza dos objetos de avaliação.

As mudanças exigidas para a implementação da avaliação formativa nesse processo compreendem vários aspectos deste e levam, entre outras coisas: à escolha de uma abordagem de ensino que partilhe dos pressupostos da concepção formativa de avaliação; à ênfase nas atividades didático-pedagógicas que estimulem de fato a aprendizagem da interação e que favoreçam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências languageiras e autorreguladoras; à priorização de concepções de ensino de português coerentes com os estudos atuais da área da linguagem.

Os princípios e as características da abordagem interacional de ensino atendem às necessidades e às especificidades do processo de ensino/aprendizagem de português comprometido com o desenvolvimento de competências languageiras no aprendente. Esse processo se coaduna com essa abordagem na medida em que busca desenvolver nos alunos essas competências, enfatizando as trocas verbais em atividades de comunicação significativas e autênticas e integrando procedimentos de avaliação formativa como meio de regular as atividades de linguagem e de promover interações mediadoras do desenvolvimento.

Utilizar a avaliação como instrumento de apoio no desenvolvimento de competências de linguagem acarreta, para o professor, não só a apropriação das noções que embasam a concepção formativa de avaliação, mas também o conhecimento e – mais que isso – a capacidade de reflexão constante acerca dos processos empreendidos na e pela linguagem, dos variados tipos de texto e de discurso que podemos utilizar para realizar diferentes intenções comunicativas, da possibilidade de adequação da linguagem e do poder exercido por esta nas situações comunicativas. Por isso, não podemos integrar os princípios de avaliação formativa no dispositivo de ensino/aprendizagem de português sem levar em consideração as características dos objetos desse processo e sem saber intervir adequadamente para otimizar essa aprendizagem.

A avaliação formativa, quando integra o dispositivo de ensino/aprendizagem de português, passa a exercer uma função reguladora da intervenção didática, das atividades pedagógicas, das decisões a serem tomadas pelo professor e pelo aluno, da seleção e da apropriação dos critérios de avaliação, do desenvolvimento de competências de comunicação, do projeto de que pretende desenvolver etc. Ela atua continuamente nas entranhas desse processo, permeia-o desde a observação mais informal à produção de atividades que visam o desenvolvimento de competências languageiras.

Uma avaliação integrada ao ensino/aprendizagem de português que pretenda ser formativa e atue a serviço do desenvolvimento da interação dá ao aluno a oportunidade de vivenciar, na sala de aula e fora dela, situações dinâmicas que o levem a interagir por meio da linguagem, a intervir socialmente, a produzir textos autênticos, a negociar projetos com finalidades reais, a se tornar mais consciente, autônomo e ativo em relação às decisões e aos processos que envolvem a atividade languageira e a aprendizagem desta.

Descobrir a linguagem por meios próprios, mesmo que em atividades de aprendizagem planejadas, é mais enriquecedor do que decorar listas de classificação,

categoria ou características de um assunto determinado. O ensino de português produtivo para o aluno é aquele que considera o espaço escolar não apenas como espaço de “treinamento”, de preparação tendo em vista as atividades da vida real – o que geralmente adia o “uso real” das atividades escolares de linguagem para um tempo e um espaço diferentes do tempo e espaço escolar —, mas também como lugar apropriado para interações significativas, fomentadoras de uma necessária reflexão sobre suas características.

A aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da linguagem oral (produção e compreensão) continuam sendo objetivos de ensino/aprendizagem do português, mas sob um novo foco, fundamentado nas interações sociais.

O ensino do português, quando orientado por uma concepção formativa de avaliação e fundamentado em uma abordagem interacional, visa, prioritariamente, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências comunicativas úteis socialmente que motivem o aprendente a buscar o domínio de variadas atividades de linguagem (escrever uma carta com um conteúdo autêntico a um amigo real, escrever um pedido de solicitação ao poder público para a reforma da escola, apresentar um seminário a comunidade, tomar nota para não esquecer trechos interessantes de uma apresentação etc.). Nesse contexto, torna-se possível o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação e de autorregulação dos aprendentes, por meio da apropriação dos critérios de avaliação, ao mesmo tempo em que são ensinados e aprendidos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências languageiras.

De acordo com Cunha (1998), utilizar propostas fundamentadas na avaliação formativa em um processo de ensino/aprendizagem guiado pela abordagem interacional, que tenha como objetivo tornar o aprendente proficiente nos eventos comunicativos, significa:

- propor atividades de linguagem com finalidade comunicativa, que serão necessariamente atividades complexas: elas tornam possível a análise de aspectos pragmáticos, enunciativos, discursivos, etc., que são eliminados nas tarefas escolares tradicionais. Nas aulas de LM, a própria vida escolar multiplica as oportunidades de se realizar atividades de linguagem autênticas que permitem uma análise como aquela proposta

na avaliação formativa e proporcionam a possibilidade de se realizar aprendizagens de um modo certamente mais motivador; encarar a atividade proposta como uma situação-problema motiva a busca de soluções para sobrepor os obstáculos que se apresentam e a construção de novos conhecimentos declarativos e procedimentais. Isto implica a observação de outras situações semelhantes para ver como os obstáculos foram vencidos. Por exemplo, se a situação-problema é a produção de um relato de passeio da turma a ser publicado num jornal local, poder-se-á analisar produções semelhantes para examinar as soluções que apresentam [...];

- privilegiar o desenvolvimento das capacidades autoavaliativas conscientes, e, portanto, uma maior autonomia do aprendiz. Para tal, é preciso guiar o reconhecimento dos critérios que permitirão dizer se a produção de tal ou tal grupo apresentam as características esperadas, considerando-se as observações realizadas previamente [...];
- interessar-se pelas características dos produtos esperados (de determinados tipos de eventos escritos ou de fala), mas também pelos procedimentos que levam à realização dos produtos [...];
- reservar, entre essas atividades de observação, momentos de estruturação dos saberes envolvidos, em que serão adquiridos e aprofundados conhecimentos necessários. Estes apresentam-se, portanto, como ferramentas necessárias à realização da tarefa e não mais como o fim do ensino, como era na gramática normativa e descritiva [...] (*ibidem*, 129-130).

A ampliação das competências de produção e recepção escritas e orais, na perspectiva aqui preconizada, implica, em primeiro lugar, a definição de projetos significativos, em que a escrita e a leitura de textos pertencentes a diversos gêneros possam se tornar um meio para atingir os objetivos não especificamente languageiros do projeto (por exemplo, realizar um evento na escola, preparar uma excursão fora da escola, publicar uma coletânea produzida pela turma, participar de um concurso de contos etc).

Com o desenvolvimento de um projeto desse tipo, lida-se, em sala de aula, com produções autênticas, que permitem uma atividade languageira autêntica ao mesmo tempo em que proporcionam uma reflexão – geradora de aprendizagem – sobre os produtos e processos dessa atividade. Refletir sobre características de um conto (como criação de efeitos de suspense, escrita de um bom desfecho), quando se quer melhorar um texto pertencente a esse gênero que será submetido a um concurso organizado entre as turmas da escola, proporciona situações de apropriação de critérios e de identificação de seus descritores em uma

perspectiva de avaliação realmente *autêntica*, pois é integrada ao desenvolvimento de competências socialmente pertinentes.

A apropriação dos critérios que permitam caracterizar o bom êxito de uma produção textual é, ao mesmo tempo, meio e condição da regulação da aprendizagem. Ao construir, ao sabor das atividades de análise de textos e de descoberta dos recursos lingüísticos disponíveis³², uma noção mais clara das características de determinado gênero, constroem-se também as capacidades autoavaliativas e autorreguladoras inseparáveis das competências de produção escrita. Dessa forma, realiza-se também uma avaliação verdadeiramente *reguladora*, necessária ao alcance dos objetivos de aprendizagem em língua materna.

Ao serem construídos de forma partilhada, os critérios e seus descritores tornam-se motores da aprendizagem, mas também direcionam a avaliação somativa posterior ao permitir que esta seja exercida com base em um referencial conhecido de todos. Nessas condições, esta deixa de ser instrumento de poder na mão do todo-poderoso professor e possibilita a verificação das competências languageiras já desenvolvidas ou das capacidades ainda por serem construídas. Essa é a lógica de uma avaliação realmente *participativa e democrática*, integrada ao processo de aprendizagem, mas muito distante da demagogia da autonotação subjetiva e estéril.

As atividades de linguagem, dialógicas em sua essência, quando se tornam objeto de reflexão e de análise, também favorecem as interações entre pares e a mediação do professor, proporcionando oportunidades de uso dos textos orais³³ e escritos e solicitando um

³² Ver, por exemplo, em Melo (2005) e em Portal (2008) atividades que permitam a grupos de alunos construir uma representação adequada da estrutura composicional de alguns gêneros do tipo narrativo, como, por exemplo, o conto.

³³ A linguagem oral, apesar de não precisar da escola para ser aprendida, pode ser desenvolvida para além do domínio corriqueiro nas aulas de português. Por meio da língua oral, da mesma forma que na escrita, argumentamos, expomos, opinamos, posicionamo-nos, intervimos etc. O aluno, quando estimulado, com o apoio de atividades formativas, a refletir sobre a língua em uso em diferentes e autênticas situações de comunicação orais, é capaz de se apropriar das características da linguagem oral, de regular a atividade languageira para adequá-la a cada situação e para realizar suas intenções comunicativas, e de agir socialmente por meio da linguagem. Cabe ao ensino de língua portuguesa oferecer ao aluno a possibilidade de se apropriar das

distanciamento reflexivo em relação a essas. São essas características de uma avaliação *dialógica e mediadora*.

Pode-se dizer, portanto, que a aprendizagem da comunicação é favorecida quando as competências que a integram são desenvolvidas por meio de tarefas que estimulam a interação, a autoavaliação e a autorregulação. Os processos autorregulativos podem ser desenvolvidos sob diferentes formas, dentre elas, pelo estímulo à conscientização do aluno sobre o funcionamento da linguagem, dos discursos e das situações interativas por meio da observação direta da linguagem em situações interativas autênticas; pela ênfase nas atividades de autoavaliação que contemplem, por exemplo, a apropriação de critérios de avaliação de determinado gênero de texto; ou, até mesmo, pelo o estudo da metalinguagem em situações de comunicação determinadas com o intuito de levar o aluno a melhor refletir sobre os recursos linguísticos de que dispõe, comparar seu desempenho ao domínio esperado e regular seu processo de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Parece-nos claro que o desenvolvimento das competências avaliativas, tão solicitado na perspectiva formativa, é o caminho a ser trilhado para a ampliação das competências discursivas, e que uma avaliação formativa realmente a serviço da aprendizagem da língua materna é necessariamente e profundamente autêntica, dialógica, democrática, reguladora e mediadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modalidades de avaliação da aprendizagem analisadas neste trabalho, embora possam aparecer aos leitores desavisados como propostas novas, ou como alternativas avaliativas diferenciadas, no que diz respeito às práticas tradicionais, não passam de variações no mesmo tema, em relação à noção de avaliação formativa. Preocupam-se em inspirar mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, mas não apresentam novidades em relação às noções teóricas já presentes na área da avaliação da aprendizagem. Com efeito, fundamentam-se em concepções e conceitos anteriormente discutidos por pesquisadores da área, como por exemplo, a avaliação formadora, os processos autoavaliativos do aprendente, a articulação com as atividades didático-pedagógicas, o processo de interação professor/aluno, entre outros. O eventual sentimento de novidade que elas despertam decorre muito mais da insistência em certas dimensões já descritas da avaliação formativa (principalmente em sua versão mais atual) do que em efetivas modificações na realidade epistêmica da avaliação da aprendizagem. Tais constatações levaram-nos, pois, a afirmar que essas modalidades não podem ser consideradas como propostas novas, embora seja o que frequentemente aparentam.

O estudo aqui empreendido também nos permitiu evidenciar relações epistêmicas entre as concepções analisadas e a concepção formativa de avaliação. A maioria das propostas em estudo – avaliação *autêntica*, *dialógica*, *democrática*, *formativo-reguladora*, *mediadora e para conhecer* – tem uma característica fundamentalmente formativa que é a de distinguir claramente as finalidades sócio-institucionais das finalidades pedagógicas e de se inscrever nas segundas. No entanto, algumas modalidades entre elas – a *dialógica* e a *mediadora* – assimilam-se mais nitidamente à avaliação formativa clássica, que reserva ao professor o papel principal, enquanto as demais – *autêntica*, *democrática*, *formativo-reguladora e para*

conhecer – privilegiam as trocas entre os sujeitos e fazem do desenvolvimento de capacidades autoavaliativas e autorreguladoras o eixo central do empreendimento avaliativo.

Ao procurar focalizar as relações epistêmicas das concepções de avaliação analisadas com as concepções de ensino/aprendizagem de línguas, foi possível mostrar que as qualidades anunciadas na denominação de cada uma delas não podem se concretizar independentemente das opções feitas em termos de concepções de aprendizagem e de natureza dos objetos didáticos. Mudar a forma de avaliar acarreta transformar tanto a prática avaliativa propriamente dita, quanto repensar outros aspectos didático-pedagógicos que dizem respeito, por exemplo, à escolha de uma abordagem de ensino coerente com a avaliação formativa, à delimitação dos objetivos do processo e à natureza do objeto de ensino/aprendizagem da disciplina.

A grande maioria das obras analisadas, por não tratar da avaliação integrada a um processo de ensino específico, não considera a natureza dos objetos de ensino e de aprendizagem, e, conseqüentemente, a dos objetos de avaliação, deixando de lado uma das questões mais importantes, que se refere ao “que avaliar?”. Essas obras não tratam, pelo menos de forma substancial, da interrelação entre as práticas de avaliação e a natureza do conhecimento que se pretende ensinar/aprender, dificultando, dessa forma, o trabalho do professor de língua portuguesa que busca integrar a avaliação em um dispositivo didático-pedagógico capaz de direcionar a apropriação dos conhecimentos e das capacidades necessários ao desenvolvimento das competências languageiras.

Portanto, a implementação de uma proposta de avaliação que se diferencie da tradicional e se caracterize como genuinamente formativa pressupõe, além da clara delimitação de determinados variáveis como função, objetivos, características, instrumentos, sujeitos etc, a adoção de uma abordagem de ensino coerente com o que se pretende promover,

com os objetivos a serem atingidos em sala de aula e com as especificidades do processo de ensino/aprendizagem implementado.

Logo, o professor de português, mais do que escolher uma proposta de avaliação pronta para aplicá-la em sua sala de aula, precisa ter um entendimento mais profundo acerca desse assunto para analisar as variáveis envolvidas e adequar as atividades pedagógicas, de modo que promovam efetivamente processos fomentadores das competências linguageiras. Descrevendo as características de uma proposta de avaliação integrada aos pressupostos de uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem de português, verificou-se, então, que cada uma das características destacadas nas diferentes propostas – *autêntica, dialógica, democrática, dialógica, formativo-reguladora, mediadora, para conhecer e participativa* – assume todo o seu valor na perspectiva interacional de desenvolvimento das competências discursivas.

Procurando contribuir para uma tipologia atualizada das diversas variantes da avaliação da aprendizagem, esperamos ter demonstrado que os procedimentos fundamentais da avaliação formativa não constituem um caminho optativo para o ensino/aprendizagem da língua materna, e sim que são a essência de um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências discursivas.

Certamente, ainda são necessários diversos estudos para descrever a implementação de processos efetivamente formativos na realização de seqüências didáticas centradas na didatização de diferentes gêneros, em Língua Materna como em Línguas Estrangeiras. Alguns deles já estão sendo desenvolvidos, em pesquisas do próprio Curso de Mestrado em Letras da UFPA, por mestrandos ligados à linha de pesquisa "Ensino/aprendizagem de línguas"³⁴. Esperamos que outros, ainda em fase de elaboração nessa mesma perspectiva (com previsão

³⁴ Ver, por exemplo, os trabalhos de Portal (2008) e de Rodrigues (2008).

de defesa para 2009 e 2010), possam se beneficiar das características aqui delineadas, apoiando-se nelas, entre outros aportes, para aprofundar a descrição de propostas geradoras das tão almejadas mudanças para o ensino do Português língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRECHT, Roland. L'évaluation formative: une analyse critique. Bruxelles: De Boeck, 1991.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALLAL, Linda. Régulations métacognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In : ALLAL, Linda; BAIN, Daniel ; PERRENOUD, Philippe (org.). Évaluation formative et didactique du français. Paris : Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81- 98.

ALLAL, Linda; BAIN, Daniel ; PERRENOUD, Philippe (org.). Évaluation formative et didactique du français. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993.

ALLAL, Linda; MICHEL, Yviane. Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In : ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). Évaluation formative et didactique du français. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81- 98.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANTUNES, Celso. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANTUNES, Irlandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BALDY, René. Évaluations formatives: d'une conception à l'autre. Cahiers pédagogiques, Paris, n° hors série, p. 23 - 25, 1991.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. Revista linguagem em (Dis)curso, Florianópolis, vol. 5, n. 1, s. p. 2005. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/10.htm> >. Acesso em 12/04/2007.

BARLOW, Michel. Avaliação escolar: mitos e realidades. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATALLOSO, Juan Miguel. É possível uma Avaliação Democrática? Ou sobre a necessidade de Avaliar Educativamente. In: BALLESTER, Margarita (org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 47 - 56.

BERTOCCHINI, Paola; CONSTANZO, Edvige. Manuel d'autoformation. Paris: Hachette, 1989.

BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Leal. Avaliar para aprender: vivências de um professor reflexivo. Belém: EDUFPA, 2007.

BONNIOL, Jean-Jacques ; VIAL, Michel. Modelos de avaliação: textos fundamentais. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul; Dolz, Joaquim. A noção de competência : qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, J.; OLLAGNAIER, Edmée (Orgs). O enigma de competência em educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMILLO, Luciana Cristina Vargas; GREGÓRIO, Regina Maria. A visão dos professores em relação ao ensino da língua portuguesa. Entretextos, Londrina, n 6, p. 22-31, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf6/3.pdf>>. Acesso em 12/04/2007.

CHARDENET, Patrick. L'évaluation: parcours notionnel et faits discursifs. Etude d'une notion à travers les discours circulant dans l'enseignement des langues et du français langue étrangère. Tese de doutorado. Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, 1997.

CLARE, Nícia de Andrade V. 50 anos de ensino de língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 10/06/2007.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. Moara. Belém: EDUFPA, n° 9, 1998. p.105 - 133.

_____. A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas. Projeto de pesquisa aprovado pela portaria n° 079/03. Belém: 2002 (mimeo).

_____. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, Belo Horizonte, v.6, n. 2, 2006. p. 59 - 77.

_____. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, José Carlos; CUNHA, Myriam (Orgs). Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: Reflexão e ação. Belém: UFPA, CLA, 2000. p. 23 - 54.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DILIGENTI, Marcos Pereira. Avaliação participativa: no ensino superior e profissionalizante. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ESTÉVEZ SOLANO, Caetano. Evaluación Integral por Procesos: Una experiencia construída desde y en el aula. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

FONS, Montserrat; WEISSMAN, Hilda. A auto-regulação das Aprendizagens na Escola Infantil: um processo rumo à Autonomia. In: BALLESTER, Margarita (org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 75 – 80.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In _____ . O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita (org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23 - 43.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Jansen F. da; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

MACCARIO, Bernard. Ce que valent nos enfants... : L'école à l'heure de l'évaluation. Toulouse: Milan, 1988.

_____. Évaluer pour réguler à l'école élémentaire. Cahiers pédagogiques, Paris, n° hors série, 1991, p. 42 - 43.

MACHADO JR, Carlos. Uma concepção sociocultural na aquisição de uma língua estrangeira. Ver. PEC, Curitiba, v.3, n.1, p.31 - 34, jul. 2002-jul. 2003. Disponível em: <<http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista>>. Acesso em 16/06/2007.

MELO, Kelly C. Marigliani. A auto-avaliação na produção escrita em alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. 2005. Trabalho apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFPA (PIBIC).

_____. Modalidades de avaliação da aprendizagem em publicações recentes em língua portuguesa e suas implicações para o ensino/aprendizagem de línguas.

2007. Trabalho apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFPA (PIBIC).

MÉNDEZ, J. M. Álvares. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Trad. Magda Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos. São Paulo: Moraes, 1983.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Cahiers pédagogiques, Paris, 280, 1990, p. 47 - 64.

OLIVEIRA, Emília Pimenta. A oralidade e o ensino/aprendizagem do português língua materna. Moara, Belém, n. 19, p. 45 - 55, jan./jun. 2003.

PARIS, Scott G. ; AYRES, Linda R. Réfléchir et devenir: Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant. Paris: De Boeck, 2000.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. A problemática da intervenção em uma abordagem de ensino/aprendizagem de língua materna. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. O tratamento do “erro” nas produções textuais: a revisão e a reescritura como parte do processo de avaliação formativa. ACOALFA plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em <www.acoalfaplp.org>. Publicado em setembro de 2007.

PERRAUDEAU, Michel. Les méthodes cognitives: apprendre autrement à l'école. Paris : Armand Colin, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In : ALLAL, Linda; BAIN, Daniel ; PERRENOUD, Philippe (org.). Évaluation formative et didactique du français. Paris : Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81- 98.

_____. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETITJEAN, Brigitte. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. Pratiques, Metz, n° 44, décembre 1984. p. 5 - 20.

PIGRAU, Teresa. O contrato didático no “trabalho cooperativo”: um instrumento para a autoavaliação. In: BALLESTER, Margarita (org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 105 – 112.

PORTAL, Michele Seabra. Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras - Lingüística) – Universidade Federal do Pará, 2008.

QUINQUER, Dolors. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTER, Margarita (org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15 – 22.

RODRIGUES, Larissa Dantas. Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia. Dissertação (Mestrado em Letras - Lingüística) Universidade Federal do Pará, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SALINAS, Dino. Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Eliete Maria Araújo. A influência do contexto de produção na construção de sentido do texto. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.13, n.21, p. 119 - 127, jan./jun., 2004.

SARMENTO, Diva Chaves (org.). O Discurso e a Prática da Avaliação na Escola. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SCALLON, Gerard. L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1988.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação na perspectiva formativo-reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SITTA, Iracema Gonçalves. Memorial de formação apresentado para a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memoriais2005/IracemaGSitta_MemorialFormacao.pdf>. Acesso em 12/06/2007.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino. São Paulo : EDUC, 1998. p. 53 - 60.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TARDIF, Jacques. L'évaluation de compétences: documenter le parcours de développement. Québec : Chenelière Éducation, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIAL, Michel-Paul. Évaluer n'est pas mesurer. Cahiers pédagogiques, Paris, n° hors série, 1991, p. 34 - 35.

VYGOTSKY Lev S. Pensamento e linguagem. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEGMULLER, Edith. Et s'ils apprenaient à écrire en connaissance de cause!: L'ovniprésence de l'évaluation formative. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel ; PERRENOUD, Philipe (org.). Évaluation formative et didactique du français. Paris : Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81- 98.

ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. Apontamentos sobre a escola e o ensino do português no Brasil. Educação & Comunicação, 6, 21-44, 2001. Disponível em <www.esel.ipleiria.pt>. Acesso em 05/07/2008.

ANEXOS

ANEXO 1: ELEMENTOS DE ANÁLISE

QUADRO DOS ELEMENTOS DE ANÁLISE	
ELEMENTOS DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE NA OBRA
Qual a função da avaliação? (finalidades)	
Quais as principais características enfatizadas pelos autores?	
Para que ela é realizada? (objetivos)	
Para quem? (destinatários)	
Quem avalia? (sujeitos da avaliação)	
Como se avalia? (instrumentos)	
Quando ela é realizada (momento da avaliação)	
Adota procedimentos de autoavaliação?	
Há complementaridade entre as funções formativa e somativa da avaliação?	
O que as tarefas avaliativas representam para os sujeitos envolvidos?	
Há menção a concepções de ensino/aprendizagem de línguas na obra?	
Fonte	

Quadro 5: Elementos de análise

ANEXO 2: VERIFICAÇÃO DE NÍVEL DE COMPREENSÃO DE INFERÊNCIAS

Se diante da frase:	O aluno responde	Revela um nível de compreensão:	Tipo de inferência
Os índios dirigiam-se ao sol poente.	Os índios viajavam para o sol poente.	Literal (dirigiam-se e viajavam são sinônimos).	Lógica (baseia-se no texto).
	Os índios se dirigiam para o Oeste.	Inferencial (não está explícito, mas pode se verificar).	Lógica (baseia-se no texto).
	Os índios se dirigiam a cavalo para o sol poente.	Inferencial.	Pragmática (baseia-se em conhecimentos do leitor).
	Uma caravana de homens, mulheres e crianças viajavam, carregando suas lembranças, em busca de liberdade.	Inferencial.	Criativa (Baseada nos conhecimentos e na criatividade do leitor).

Quadro 6: Verificação de nível de compreensão de inferências

ANEXO 3: ATIVIDADE DE LEITURA E DE VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO ESCRITA

O dono do figueiral

No Vale profundo vivia um velho avarento e resmungão, que tinha um belo figueiral. As crianças da vizinhança, travessas e gulosas, sempre iam roubar os figos e banquetear-se.

Ao ver que seus figos desapareciam, o velho decidiu montar guarda até tarde da noite, armado com uma escopeta.

Quando as crianças perceberam, resolveram dar um susto no velho para vingar-se e para poder continuar comendo os deliciosos figos de sua quinta.

Em uma noite dessas que chamam de lobos, três das crianças mais valentes cobriram-se com lençóis brancos e, quando viram que o velho as estava espreitando, dirigiram-se para a quinta no mais profundo silêncio. E disseram com voz cadavérica:

— Antes, quando estávamos vivos, comíamos estes figos. Agora que estamos “duros”, comamos os mais maduros.

Ao ouvir isto, o velho não teve mais dúvidas de que se tratava das mesmíssimas almas e jogando a escopeta, começou a correr o quanto podia.

As “almas” comeram com gosto todos os figos que quiseram, e o velho nunca mais na vida voltou ali.

Exemplos de três tipos de perguntas sobre o conto “O dono do figueiral”

Tipos de perguntas		Resposta
Ali mesmo	Onde vivia o velho avarento e resmungão? O que as crianças fizeram para se vingar do velho?	Convergente, literal.
Pensar e procurar	O que as crianças decidiram fazer para comer os figos? Essas crianças foram as primeiras que decidiram comer os figos do velho?	Maior divergência, mais inferencial.
Baseada em mim mesmo	O que significa para você “uma noite dessas que chamam de lobos”? Por que o velho não queria que lhe tirassem os figos?	Divergente, criativa, ligada a experiências, conhecimentos e características do leitor.

Quadro 7: Perguntas sobre o conto “O dono do figueiral”

ANEXO 4: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS NÍVEIS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Níveis	Crítérios de avaliação dos níveis
5	O aluno faz generalizações que vão além do texto; inclui enunciados que resumem o texto; todas as idéias importantes e as idéias secundárias são pertinentes; é coerente, completo e compreensível.
4	Inclui enunciados que resumem o texto; inclui todas as idéias importantes e as secundárias pertinentes; é coerente, completo e compreensível.
3	Dá conta das idéias principais; inclui idéias secundárias pertinentes; é coerente, completo e compreensível.
2	Dá conta de algumas idéias importantes e de algumas idéias secundárias; inclui informações não pertinentes, tem um certo nível de coerência, é relativamente completo e bastante compreensível.
1	Não dá conta dos detalhes; agrega elementos não pertinentes, é pouco coerente, incompleto e incompreensível.

Quadro 8: Critérios de avaliação para a compreensão da leitura

ANEXO 5: LISTA DE COMPARAÇÃO PARA AVALIAR A PRODUÇÃO DE TEXTOS Nº 1

Leva em conta a situação comunicativa (quem fala, para quem, para quê).
Escolhe um texto adequado à intenção comunicativa (carta de solicitação, anúncio etc.).
O texto consegue o efeito esperado (informar, convencer, divertir etc.).
A informação incluída é pertinente.
O suporte foi bem escolhido (caderno, ficha, cartolina etc.).
O tipo de letra adapta-se à intenção comunicativa (estilo, tamanho etc.).
A organização da página é satisfatória (ilustrações, esquemas etc.).
As unidades do texto são pertinentes (títulos, subtítulos, parágrafos etc.).
Utiliza adequadamente a pontuação (pontos, vírgulas, travessões etc.).
As letras maiúsculas são utilizadas de acordo com as normas.
As opções de enunciado com relação aos tempos verbais são coerentes ao longo do texto (pretérito perfeito e imperfeito no caso do relato etc.).
O vocabulário é adequado (precisão nas palavras utilizadas etc.).
A sintaxe da oração é gramaticalmente aceitável.
A ortografia corresponde às normas.
A articulação entre as frases está claramente demarcada (uso de conectores, tais como: mas, se, então, desse modo, entretanto etc.).
A coerência temática é satisfatória (seqüência, precisão no encadeamento etc.).
A função de orientar o leitor é clara (organizadores como: por um lado, primeiramente, em seguida etc.).
Em seus textos manuscritos a escrita é legível.

Quadro 9: Lista de comparação para avaliar a produção de textos nº 1

ANEXO 6: LISTA DE COMPARAÇÃO PARA AVALIAR A PRODUÇÃO DE TEXTOS Nº 2

Pontos de vista	Textos em conjunto	Relações entre frases	Frase
Pragmático	1. — O autor leva em conta a situação (quem fala, para quem, para quê)? — Escolheu um tipo de texto adequado (carta, ficha técnica, conto)? — O texto produz o efeito esperado (informar, divertir, convencer)?	4. — A função de orientar o leitor está clara (utilização de organogramas textuais: primeiramente, em seguida, finalmente)? — A coerência temática é satisfatória (progressão de informação, ausência de ambigüidade no encadeamento)?	7. — A construção das frases é variada e apropriada ao tipo de texto (diversidade do tipo de informação na abertura da frase)? — As marcas de enunciação são interpretáveis, apropriadas (sistema da narrativa, uso de demonstrativos)?
Semântico	2. — A informação é pertinente e coerente (suficiente, selecionada, bem seqüenciada)? — O tipo de texto é apropriado (narrativo, explicativo, descritivo)? — O vocabulário e o registro de fala são homogêneos e adequados ao texto produzido?	5. — A coerência semântica está assegurada (ausência de contradições entre as frases, subtítulos nominais ou anáforas apropriados, explícitos)? — A articulação entre as frases está claramente demarcada (conectores: mas, se, então, desse modo)?	8. — O léxico é adequado (ausência de imprecisões referentes às palavras)? — As frases são aceitáveis do ponto de vista semântico (sem contradições)?
Morfossintático	3. — A forma de organização corresponde ao tipo de texto escolhido (narrativo: estado inicial, elemento perturbador, ação central, força de equilíbrio, estado final)? — O sistema de tempos é pertinente para o tipo de textos? — Dominam-se os valores dos tempos verbais?	6. — A coerência sintática está clara (utilização de artigos definidos, pronomes clíticos)? — A coerência temporal está assegurada? — A concordância de modos e tempos é respeitada (indicativo depois de se ou de porque; subjuntivo depois de antes que ou para que)?	9. — A sintaxe da frase é gramaticalmente aceitável? — Domina-se a morfologia verbal (ausência de erros de conjugação)? — A ortografia é adequada?
Aspectos materiais	10. — O suporte foi bem escolhido (caderno, ficha, mural)? — A tipologia é adequada (estilo, tamanho das letras)? — A organização das páginas é satisfatória (esquemas, ilustrações?)	11. — A segmentação das partes do discurso é pertinente (organização em parágrafos, disposição tipológica, subtítulos)? — Domina-se a pontuação das unidades do discurso (pontos, pontuação dos diálogos)?	12. — Domina-se a pontuação da frase (vírgulas, parênteses)? — As maiúsculas são utilizadas conforme as normas (início da frase, nomes próprios)?

Quadro 10: Lista de comparação para avaliar a produção de textos nº 2

