



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ESTOGILDO GLEDSON BATISTA

**AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Londrina
2016

ESTOGILDO GLEDSON BATISTA

**AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Trabalho apresentado para obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, em nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B333a Batista, Estogildo Gledson.

Avaliação : Concepções de professores de língua inglesa e uma proposta de intervenção / Estogildo Gledson Batista. - Londrina, 2016.
110 f. : il.

Orientador: Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Ensino-aprendizagem-avaliação de língua inglesa - Teses. 2. Avaliação formativa - Teses. 3. Avaliação somativa - Teses. 4. Proposta de intervenção - workshop - Teses. I. Oliveira Balbino dos Reis, Marta Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 802.0:371.26

ESTOGILDO GLEDSON BATISTA

**AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Trabalho apresentado para obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, em nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta A. Oliveira Balbino
dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Rozana Aparecida Lopes Messias
Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

Prof^a. Dr^a. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 02 de Junho de 2016.

Dedico este trabalho

*À minha família, por seu amor e suporte constantes, e a todos da Cultura Inglesa Maringá,
sem cujo apoio este trabalho teria sido somente um sonho.*

AGRADECIMENTOS

O papel de pesquisador pode parecer, sob um olhar mais descuidado, solitário. Afinal, fazemos nossas pesquisas, leituras e o próprio ato da escrita, na maioria das vezes, sozinhos. No entanto, isso não poderia estar mais longe da verdade e a solidão passa longe do ato de pesquisar. Assim sendo, neste momento de reconhecimento e agradecimento, vem-me à cabeça um dos meus poemas favoritos, *Carrego comigo*, de Carlos Drummond de Andrade, que diz:

*Carrego comigo
há dezenas de anos
há centenas de anos
o pequeno embrulho.*

*Serão duas cartas?
será uma flor?
será um retrato?
um lenço talvez?*

(...)

Ao longo dessa prazerosa jornada que foi a participação neste programa de mestrado profissional e o desenvolvimento deste trabalho, coletei inúmeros momentos de alegria, felicidade, frustração, satisfação, angústia, esperança, conquista e gratidão, e agora carrego todos comigo.

Carrego comigo minha família, cujo amor incondicional é o meu combustível diário, minha motivação constante. Agradeço à minha mãe Maria, meu norte e meu porto seguro, pronta a sempre me receber em seus carinhosos abraços e me confortar. Ao meu pai Estogildo, que me deu o empurrão necessário para que eu realizasse esse mestrado, sábio a sua maneira e grande conselheiro, sempre pronto a desbravar a floresta e abrir a mata para me guiar pelo caminho do bem e da humildade. À minha irmã Gricelle, meu exemplo de altruísmo e caridade, modelo do real significado do poder da fé, e minha confidente. À minha irmã Gizelle, carinhosa e compreensível, sempre pronta a estender sua mão e ajudar quando mais preciso. Aos meus cunhados Flávio e Jefferson, que me motivam, cada um do seu próprio jeito, a ser uma pessoa melhor. Aos meus amados sobrinhos, Giovanna, Gabriella e Benício, fonte de tudo o que há de bom em minha família, alegria, felicidade, harmonia, união, inocência e amor, e que nos lembra o valor de cada uma dessas palavras dia-a-dia com seus sorrisos contagiantes.

Carrego comigo meu namorado Ramiro, “*Se tu vens às quatro da tarde, desde às três começo a ser feliz*”¹, a quem agradeço por estar ao meu lado em cada etapa de desenvolvimento desse trabalho, por me ouvir falar incansavelmente sobre avaliação formativa e somativa sem se queixar uma só vez e por me manter encorajado nos momentos de cansaço e desânimo. Acima de tudo, agradeço pelos carinhos, pelos momentos (bons e ruins) compartilhados e por seu amor que me completa, que faz de mim uma pessoa melhor e mais feliz.

¹ Citação do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Carrego comigo todos da escola Cultura Inglesa Maringá, muito mais do que meu local de trabalho, meu lar. À minha chefe-amiga, -mãe, -conselheira Bia, agradeço pelo incentivo constante, pelos conselhos preciosos e por me colocar no caminho certo quando percebe que estou começando a me desviar dele. Agradeço pela confiança, por abrir as portas de sua escola, por acreditar neste trabalho e em mim. À coordenação e a todos os professores da escola, profissionais por quem tenho profunda admiração, um time *super awesome* com quem tenho o privilégio de trabalhar, agradeço pelo apoio ininterrupto e por me ensinarem, dia-a-dia, a ser um profissional melhor. Ao financeiro, à secretaria e às zeladoras, agradeço pela paciência e por cuidarem de mim com tanto apreço e carinho. Falo mais uma vez e não me canso de repetir que são todos muito mais do que colegas de trabalho, são amigos e minha segunda família.

Carrego comigo meus amigos de graduação, em especial o Douglas, a Aline e o Aroldo, com quem compartilhei todos os momentos das aulas de Letras na UEM. Agradeço por serem amigos tão bons.

Carrego comigo todos os meus professores de graduação, a quem agradeço pelos ensinamentos e tempo investido em nossas aulas. Sou um profissional melhor graças à dedicação de vocês.

Carrego comigo todos os meus amigos do MEPEM, em especial a Deise e a Lívia. Obrigado pelas conversas, pelas risadas, pelas fotos naqueles momentos mais oportunos e inoportunos e pelo colo amigo para cochilinhos depois dos almoços no RU. Especialmente, agradeço a vocês pelas palavras amigas, por me ajudarem a superar as dificuldades desse mestrado e por torcerem juntas nos momentos de alegria e sucesso. Costumo brincar que vocês foram minhas co-orientadoras deste trabalho, e agradeço a vocês por isso.

Carrego comigo todas as professoras que tive no MEPEM: Cláudia, Juliana, Viviane, Valdirene, Denise e minha orientadora Marta. Com vocês, aprendi imensuravelmente, e sou um professor melhor graças a seus ensinamentos. Obrigado pela paciência, dedicação, risadas, correções, orientações e conselhos. Ser professor é uma missão de vida, a qual vocês estão cumprindo admiravelmente.

Carrego comigo meus parentes, tios, tias, primos e primas, avós e amigos. Obrigado por tudo.

Carrego comigo Deus que, em momentos de descrença, não me abandonou e, na fé, manteve-me forte e perseverante

A todos que carrego comigo, minha profunda gratidão.

(...)

*Não estou vazio,
não estou sozinho,
pois anda comigo
algo indescritível.*

(ANDRADE, C. D. de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 15-18)

**Se você pode sonhar, você pode fazer
- Walt Disney -**

**Tenho orgulho de ser professora porque, na mesma medida em que transformo, sou
transformada².
- Professora Márica Cristina Viana Santos -**

² Fala retirada do artigo da revista Nova Escola intitulado *Sim, professor pode ser realista*, escrito por Rodrigo Ratier e disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/sim-professor-pode-ser-idealista-719010.shtml#ad-image-0>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BATISTA, Estogildo Gledson. **Avaliação:** concepções de professores de língua inglesa e uma proposta de intervenção. 2016. 110f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Enquanto acreditamos que a avaliação está constantemente presente no dia-a-dia da sala de aula, funcionando como elemento integrador entre ensino e aprendizagem, não se restringindo a provas e testes aplicados em determinados momentos do período letivo, nossa experiência tem nos mostrado que ainda há confusão e desconforto por parte dos professores quanto a tal tema. O relato de experiência que segue destina-se a professores de língua inglesa e visa narrar à elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção cujo tema é avaliação. Para tanto, fizemos um levantamento teórico sobre avaliação baseando-nos em Brown (2004) para abordarmos o que são testes e como eles não devem ser vistos como sinônimos de avaliação, mas são somente uma entre as diversas formas de se avaliar; descrevemos as diferenças entre avaliação formativa e somativa de acordo com Brown (2004) e Luckesi (2005); discutimos a importância de *feedback* eficaz para uma avaliação formativa sucedida de acordo com as ideias de Hattie (2012); abordamos a questão dos instrumentos avaliativos conforme Fisher e Frey (2007) e Haydt (1995); tratamos da importância dos resultados da avaliação formativa e seu compartilhamento entre professor e aluno, de acordo com Furtoso (2011) e Bonesi e Souza (2006). Outros teóricos que também embasaram este trabalho são Travaglia (1996), Scaramucci (2006), Bridley (2011) e Cohen (1994). Alicerçados, nesse referencial teórico, descrevemos o que verificamos por meio de um questionário aplicado a um grupo de dezessete professores de língua inglesa de um instituto de idiomas no que dizia respeito as suas concepções de avaliação, o que eles entendiam por avaliação formativa e somativa e como eles as relacionavam à prática de sala de aula. A partir da análise dos dados, explanamos uma proposta de intervenção no formato de *workshop* sobre o tema da avaliação com ênfase na avaliação formativa. Por fim, com a aplicação de um segundo questionário, relatamos os resultados positivos da proposta de intervenção por parte dos professores participantes.

Palavras-chave: Língua inglesa. Estudo e ensino. Testes e medidas educacionais.

BATISTA, Estogildo Gledson. **Assessment:** conceptions of English language teachers and a proposal for intervention. 2016. 110p. Masters Article. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

While we believe that assessment is constantly present in the everyday of the classroom, working as a link between teaching and learning, and not being reduced to exams and tests applied in specific moments during the term, our experience has shown us that teachers still feel confused and uneasy regarding such theme. The experience report is aimed at English language teachers and intends to narrate the creation and execution of an intervention proposal whose theme is assessment. In order to achieve that, this paper presents theory on assessment based on Brown (2004) to discuss the meaning of tests and how they should not be seen as synonymous with assessment, but they are just one among many ways of assessing; we described the differences between formative and summative assessment according to Brown (2004) and Luckesi (2005); we discussed the importance of effective feedback so as to have a successful formative assessment, according to Hattie (2012); we discussed the matter of assessment tools according to Fisher and Frey (2007) and Haydt (1995); we talk about the importance of the formative assessment results and its sharing between teacher and student, according to Furtoso (2011) and Bonesi and Souza (2006). Other researchers who also base this paper are Travaglia (1996), Scaramucci (2006), Bridley (2011) and Cohen (1994). From this theory, we described what we verified, through a questionnaire applied to a group of seventeen English language teachers who work in a language school, concerning their concepts of assessment, what they knew about formative and summative assessment and how they related them to their teaching in the classroom. From the data analysis, we described an intervention proposal in the format of a *workshop* on assessment emphasising the formative assessment. Finally, after applying the second questionnaire, we reported the intervention proposal's positive results among the participating teachers.

Keywords: English language. Study and teaching. Educational tests and measures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Relação entre ensino, avaliação e testes	24
Figura 2 –	Os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes e os benefícios de cada um	29
Figura 3 –	Mulher pensativa.....	59
Figura 4 –	Metáfora: convidados para o jantar.....	60
Figura 5 –	Metáfora: O que devemos levar em consideração quando preparamos um jantar para convidados	61
Figura 6 –	Afirmção sobre conceito de avaliação	62
Figura 7 –	Ligando os conceitos de ensino, avaliação, testagem a seus respectivos círculos.....	63
Figura 8 –	Conceitos de ensino, avaliação, testagem em seus respectivos círculos.....	63
Figura 9 –	Metáfora: cozinheiro provando a comida (avaliação formativa).....	65
Figura 10 –	Metáfora: cliente do restaurante comendo sua refeição (avaliação somativa	65
Figura 11 –	A importância de se verificar a aprendizagem.....	69
Figura 12 –	O que é importante para uma avaliação válida	69
Figura 13 –	A importância dos resultados.....	68
Figura 14 –	Alguns instrumentos de avaliação formativa.....	70
Figura 15 –	Afirmção sobre compartilhar resultados da avaliação	71
Figura 16 –	Professor dividindo com os alunos a responsabilidade de avaliar	72
Figura 17 –	Ciclo da avaliação formativa	73
Figura 18 –	Ensinar x aprender	73
Figura 19 –	<i>Feedback</i> mais específico	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário 1: questões e objetivo de cada uma	37
Quadro 2 – Questionário 2: questões e o objetivo de cada uma	40
Quadro 3 – Questionário 1: questão um e número total de respostas para cada alternativa.....	45
Quadro 4 – Questionário 1: questão dois e número total de respostas para cada alternativa.....	47
Quadro 5 – Questionário 1: questão três e número total de respostas para cada alternativa.....	48
Quadro 6 – Questionário 1: questão quatro e número total de respostas para cada alternativa.....	49
Quadro 7 – Questionário 1: dados obtidos na questão um divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas.....	50
Quadro 8 – Questionário 1: dados obtidos na questão dois divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas.....	51
Quadro 9 – Questionário 1: dados obtidos na questão três divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas.....	52
Quadro 10 – Questionário 1: dados obtidos na questão quatro divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas.....	54
Quadro 11 – Questionário 2: questão um e número total de respostas para cada alternativa.....	76
Quadro 12 – Questionário 2: questão dois e número total de respostas para cada alternativa.....	79
Quadro 13 – Questionário 2: questão três e número total de respostas para cada alternativa.....	82
Quadro 14 – Questionário 1: questão um, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa	94
Quadro 15 – Questionário 1: questão dois, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa	95

Quadro 16 – Questionário 1: questão três, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa	96
Quadro 17 – Questionário 1: questão quatro, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa	97
Quadro 18 – Questionário 2: questão um, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa	98
Quadro 19 – Questionário 2: questão dois, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa	99
Quadro 20 – Questionário 2: questão três, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa	99
Quadro 21 – Questionário 2: questão quatro, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa de cada pergunta.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

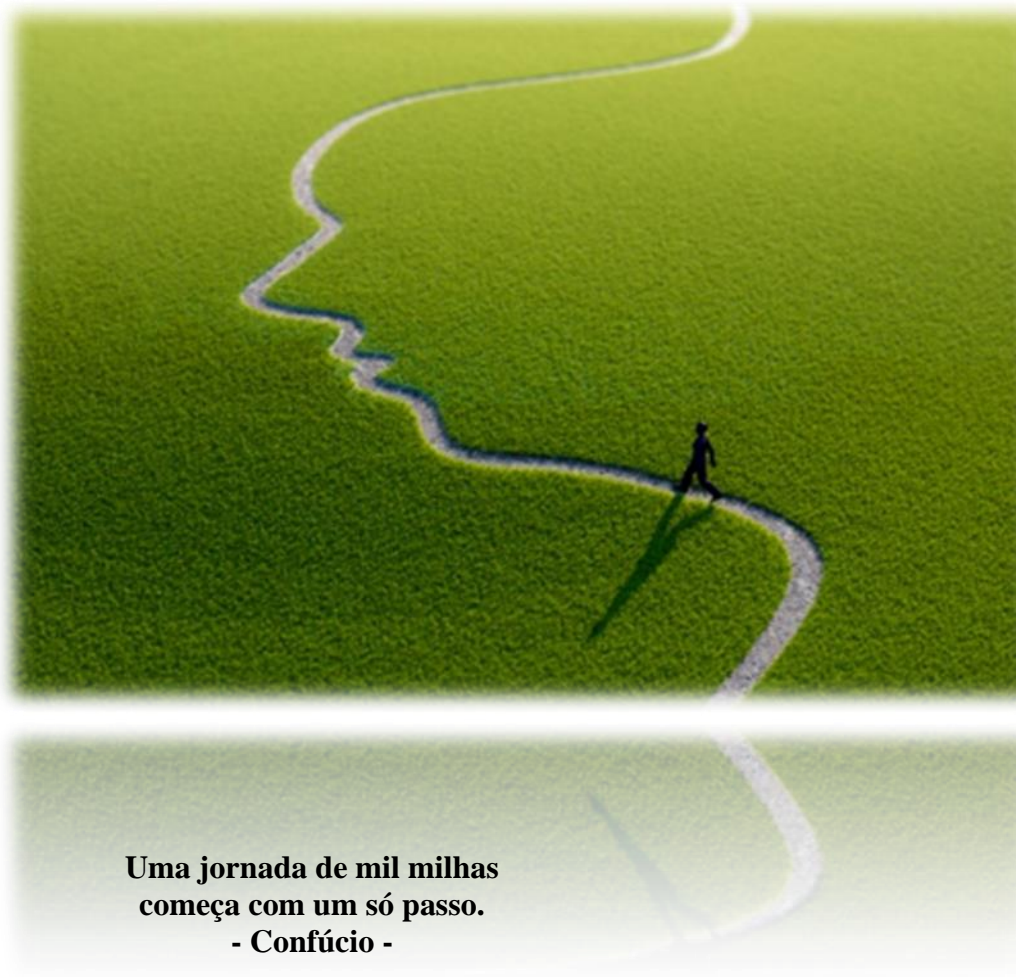
Gráfico 1 – Dados obtidos na questão um do Questionário 1	78
Gráfico 2 – Dados obtidos na questão um do Questionário 2	78
Gráfico 3 – Dados obtidos na questão dois do Questionário 2.....	80
Gráfico 4 – Dados obtidos na questão três do Questionário 1	84
Gráfico 5 – Dados obtidos na questão três do Questionário 2	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 AVALIAÇÃO NÃO É SINÔNIMO DE TESTAGEM.....	22
1.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	24
1.3 O PAPEL DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E DA SOMATIVA	25
1.4 AVALIAÇÃO COMPARTILHADA	31
2 ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA	34
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO E DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS.....	35
2.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIOS 1 E 2.....	36
3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO 1: UMA SONDA GEM	44
3.1 ANÁLISE HORIZONTAL DOS DADOS.....	45
3.2 COMPARANDO DADOS DOS PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM LETRAS E PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS	50
3.3 ANÁLISE VERTICAL DOS DADOS	55
4 Proposta de Intervenção	57
4.1 INFORMAÇÕES GERAIS E OBJETIVOS	58
4.2 PROCEDIMENTOS.....	59
5 Resultados da proposta de intervenção: análise dos dados do Questionário 2	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91

APÊNDICES	93
APÊNDICE A – Questionário 1	98
APÊNDICE B – Questionário 2	97
APÊNDICE C – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido feito com cada participante da pesquisa	104
 ANEXOS	 106
ANEXO A – Artigo da revista <i>Nova Escola</i>	107
ANEXO B – Instrumentos de avaliação	110

INTRODUÇÃO



**Uma jornada de mil milhas
começa com um só passo.
- Confúcio -**

³ Imagem disponível em: <<http://www.gettyimages.com/detail/illustration/figure-on-face-shape-path-artwork-royalty-free-illustration/535639625>>. Acesso em: 14 jan. 2016

Por meio de nossa experiência como professor de língua inglesa e coordenador de avaliação de um instituto de idiomas, percebemos que há muito a relação ensino-aprendizagem⁴ de língua estrangeira ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas, e se tem produzido cada vez mais nas diversas linhas de pesquisa sobre tal tema. Todavia, inquietações quanto à avaliação, e reflexões, assim como discussões sobre o que o processo avaliativo significa, possuem relativamente pouco espaço no âmbito da sala de aula.

Uma concepção de língua em uso, na/pela qual os participantes atuam, trocam experiências e constroem o conhecimento juntos, agindo sobre e alterando sua realidade (TRAVAGLIA, 1996) se alinha a uma perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem. Em vista disso, avaliação não se resume meramente às provas formais escritas e orais no final de cada lição/unidade trabalhada em sala de aula, ou ainda à típica prova final do fim de semestre. Entendemos o processo avaliativo como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006) e como tal o envolve inteiramente, uma vez que evidencia ao professor (e à instituição de ensino como um todo) o quão eficaz sua prática pedagógica tem sido – levando-o, por exemplo, a uma reflexão do que deve ser mudado e/ou mantido em aulas futuras – e mostra ao aluno não só o quanto ele aprendeu, mas também a qualidade de seu aprendizado, o que deixou de aprender e possíveis atitudes a serem tomadas para reverter esta situação. Dessa forma, a avaliação aponta, para professor e alunos, caminhos a serem trilhados para melhor desempenho de ambos.

Neste contexto, a avaliação formativa, que visa ao desenvolvimento contínuo do aluno e se preocupa muito mais com sua formação (em oposição à avaliação somativa, focada no produto final), merece destaque. É, ainda, possível vermos professores cujo conceito de avaliação se resume a provas, ou os que argumentam praticarem a avaliação formativa, mas citam testes, atividades que valem nota, provas – entre outros que são tipicamente associados à avaliação somativa – como seus instrumentos de avaliação formativa.

Embora pesquisas na área de avaliação de línguas estrangeiras estejam ganhando espaço no campo acadêmico, pouco tem sido refletido na prática de sala de aula. Isso se deve, primeiramente, como aponta Scaramucci (2006, p. 51), ao trabalho falho nos cursos de formação de professores. A avaliação é tratada, conseqüentemente, ‘(...) de forma marginal e periférica, restrita à função classificatória e promocional (...)’. Tendo isso em vista,

⁴ Embora reconheçamos as várias formas de se referir a este processo, tais como ensino/aprendizagem e ensino e aprendizagem, optamos por ensino-aprendizagem uma vez que acreditamos ser um caminho de mão dupla, processos coexistentes e interdependentes.

o aluno acaba por não ter a oportunidade de refletir sobre o seu próprio desempenho em sala de aula e, principalmente, de buscar melhorar e se desenvolver nos pontos em que possui mais dificuldades.

Em um âmbito mais específico, no instituto de idiomas em que atuamos, cuja concepção de língua definida em seu código de prática e código de procedimentos⁵ que ancora as atividades de ensino-aprendizagem é a sóciointeracionista⁶ e onde se reconhece, também por meio de tal código, o valor da avaliação formativa e encoraja os professores a realizarem-na em sala de aula, ainda observamos visões possivelmente distorcidas sobre avaliação formativa, uma vez que alguns professores pensam que significa aplicar um conjunto de pequenos testes e atividades que valem nota, ou seja, o foco está no produto final, e não no passo a passo da execução da atividade, no dar *feedback* eficaz sobre a performance do aluno e na sua contínua melhora.

A partir dessa realidade, um estudo sobre concepções de avaliação – baseado principalmente em Brown (2004), Luckesi (2005), Hattie (2012), Fisher e Frey (2007), Haydt (1995), Furtoso (2011), Bonesi e Souza (2006), Scaramucci (2006), entre outros –, um entendimento mais aprofundado do que professores entendem por avaliação formativa e uma proposta de intervenção no assunto se fazem importantes.

Assim sendo, o que buscamos responder ao longo deste relato de experiência é:

- Qual o conceito de avaliação de língua inglesa de professores de um instituto de idiomas?
- O que esses professores entendem por avaliação somativa e, especialmente, formativa?
- Qual o efeito que uma proposta de intervenção sobre avaliação de língua inglesa tem sobre esses professores?

Este relato de experiênciatem, portanto, como objetivos principais: 1. investigar e identificar concepções de avaliação de um grupo de professores que atuam em um instituto de idiomas, 2. analisar o que esse grupo de professores entende por avaliação formativa e somativa e como elas podem ser realizadas em sala de aula, 3. sugerir instrumentos de avaliação para um trabalho mais cooperativo e compartilhado com avaliação

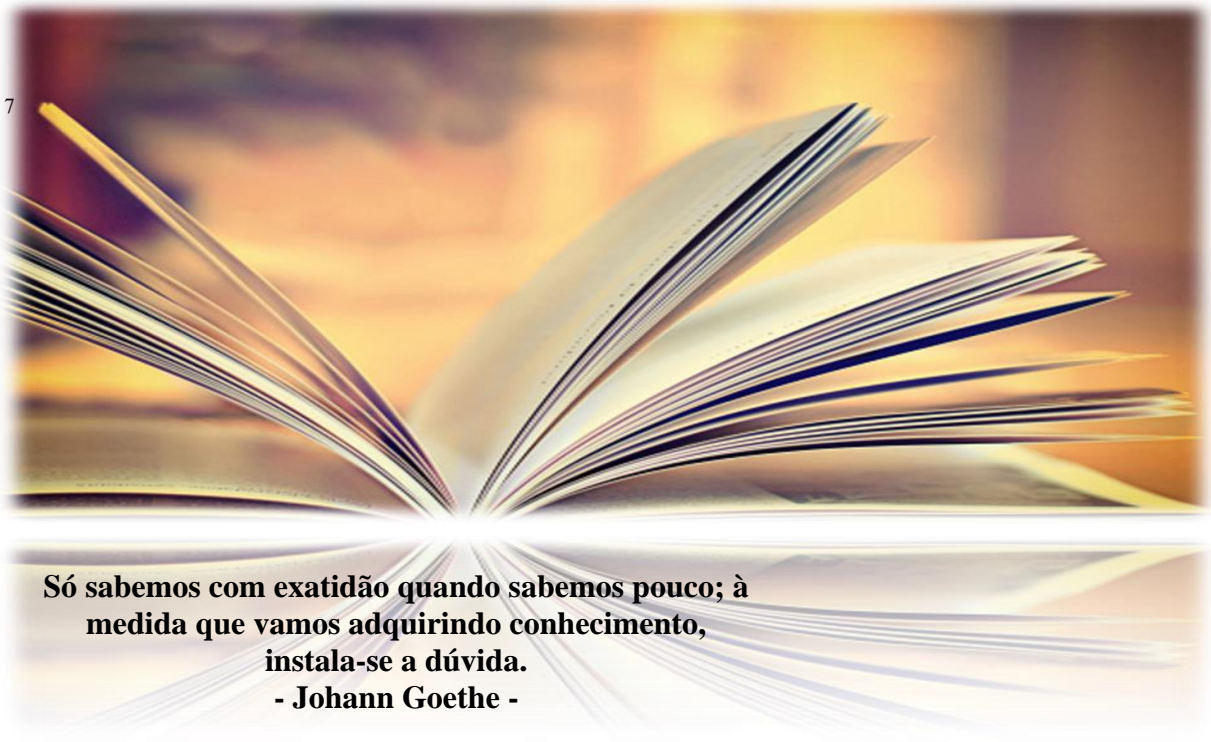
⁵ Do original “Code of practice and code of procedures”. Por se tratar de um instituto de idiomas, não há diretrizes ou um projeto político pedagógico a ser seguido, mas sim um código de prática e de procedimentos que explicita a missão da escola, sua concepção de língua, sua visão de ensino-aprendizagem e de avaliação.

⁶ Conforme trazemos anteriormente, entendemos sóciointeracionismo como língua em uso na/pela qual os participantes atuam, trocam experiências e constroem o conhecimento juntos, agindo sobre e a alterando sua realidade de acordo com Travaglia (1996).

formativa, 4. identificar uma possível necessidade de se propor uma intervenção sobre o tema avaliação, com foco na modalidade formativa, 5. analisar os possíveis efeitos que tal proposta tem no conceito de avaliação desse grupo de professores.

Para tanto, primeiramente realizamos uma revisão de literatura sobre o tema e, baseando-nos nesta, aplicamos um questionário com um grupo de dezessete professores de um instituto de idiomas, cujo objetivo primordial foi uma sondagem sobre suas concepções de avaliação, o que eles entendem por avaliação somativa e, especialmente, formativa, e como elas são realizadas em sala de aula. A partir da análise dos dados, identificamos uma possível necessidade de proposta de intervenção. Esta foi elaborada na forma de *workshop* e realizada com os professores participantes da pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO



⁷ Imagem disponível em: <<http://www.gettyimages.com/detail/photo/close-up-of-open-book-royalty-free-image/544514543>>. Acesso em: jan. 2016.

O processo de avaliação tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões e pesquisas no contexto de ensino-aprendizagem-avaliação⁸ de língua estrangeira, e isso se deve, entre outros motivos, ao fato da própria visão de língua estrangeira estar transitando de um ensino focado em regras gramaticais para uma forma de ver a língua como meio para interação humana.

Por muito tempo, avaliar foi sinônimo de testar, ou seja, o processo de avaliação era, e ainda tem sido visto como o conjunto de provas aplicadas cujo objetivo é meramente classificatório. Com uma mudança de concepção de língua, tal conceito de avaliação também deveria ser mudado. A fim de reverter essa interpretação (errônea, sob a luz do ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira por meio de uma perspectiva sócio-interacionista), avaliação, seus conceitos, processos e abordagens têm sido investigados a fim de se chegar a uma definição clara sobre o que significa, de fato, avaliar, e como ela pode ocorrer no âmbito da sala de aula.

A respeito dessa discussão no processo de ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira, Furtoso (2011, p. 104) aponta alguns questionamentos que merecem ser feitos e sobre os quais objetivamos responder ao longo dessa seção, tais apontamentos se referem

(...) à redução do processo avaliativo à aplicação de provas e à classificação dos alunos por meio de notas; ao conhecimento sobre o processo avaliativo em uma perspectiva formativa e não apenas somativa; (...); à ampliação do uso de instrumentos de avaliação em sala de aula.

1.1 AVALIAÇÃO NÃO É SINÔNIMO DE TESTAGEM

No que concerne ao primeiro questionamento, o conceito de avaliação, não é raro ouvirmos um profissional da área responder que avaliação significa o teste (ou prova) aplicado ao final de um determinado período de aulas. O processo avaliativo ainda é comumente confundido com testagem, uma forma de classificar (e até ameaçar e punir) alunos e por isso uma distinção entre os dois se faz necessária.

Utilizando-nos de algumas palavras-chave na definição que Brown (2004) faz para teste, destacamos, primeiramente, que ele significa medir o conhecimento, ou seja, quantificá-lo e qualificá-lo, e não necessariamente melhorá-lo. Além disso, um teste mede um

⁸Por acreditarmos que avaliação é elemento integrador entre ensino e aprendizagem, conforme Scaramucci (2006), e por considerarmos que a avaliação é mais um item no processo global, e não somente uma parte dele, optamos pelo termo ensino-aprendizagem-avaliação.

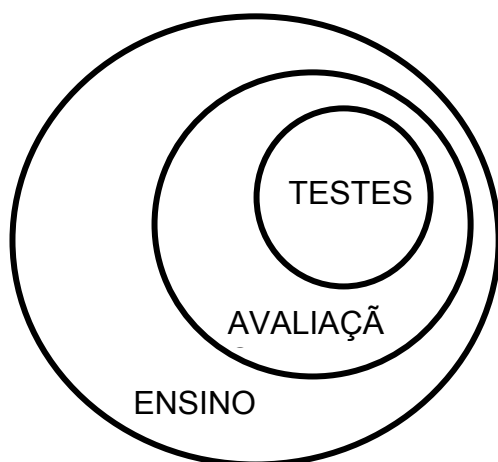
determinado conhecimento em uma área específica e é uma das formas (entre muitas) que se pode avaliar um indivíduo, e não o processo de avaliação como um todo.

Aliado a isso, podemos também acrescentar que testagem (como sinônimo de teste) faz parte de um procedimento administrativo de uma instituição, executado dentro de momentos definidos e especificados e no qual alunos devem fazer uso de suas habilidades para que sua performance seja a mais alta possível (BROWN,2004). Em outras palavras, dá-se em um momento específico, dentro do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, no qual alunos estão conscientes de que seu conhecimento e sua produção estão sendo avaliados e medidos. Luckesi (2005) explica que testagem tem função essencialmente classificatória, ou seja, escalar o aluno em um determinado nível de conhecimento, e se volta para o passado, uma vez que a principal preocupação é com o que o aluno aprendeu, e não com o que ele deixou de aprender para, a partir daí, desenvolver-se um trabalho remediador para a melhora de sua performance.

Brown (2004) discorre que a avaliação é muito mais ampla. Primeiramente, ela não ocorre somente em momentos pré-determinados dentro do currículo, mas é um processo contínuo que cerca um domínio de conhecimento muito mais amplo do que o do teste. Assim sendo, quando o aluno realiza algum tipo de produção em sala de aula (seja ela oral ou escrita, curta ou expandida), o professor, mesmo que subconscientemente, está observando e avaliando aquela produção e aquele aluno – e tomando decisões sobre o que fazer a partir daí, como, por exemplo, seguir com o conteúdo ou retomá-lo. Por conseguinte, a atividade de avaliar tem caráter diagnóstico, como também sustenta Luckesi (2005). Olha-se para a qualidade do desempenho dos alunos – o que ele aprendeu e o que ainda não aprendeu – e se preocupa em trabalhar com o que ainda não foi aprendido, investigando motivos pelos quais tal conhecimento não foi atingido, e (re)elaborando estratégias para sua melhora e seu desenvolvimento contínuo para que todos os objetivos sejam alcançados.

A fim de ilustrar essa distinção, Brown (2004) apresenta a seguinte figura:

Figura 1 – Relação entre ensino, avaliação e testes



Fonte: BROWN (2004, p. 5)

Depreendemos, à vista disso, que dentro do grande processo que é o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a avaliação ocorre o tempo todo através de diferentes métodos e instrumentos. Testagem, por sua vez, é somente um de seus subconjuntos, embora sua importância seja reconhecida e valorizada, ela não é a única forma por meio da qual se avalia.

Tal conclusão se faz importante, uma vez que nos transporta de uma perspectiva classificatória para outra na qual avaliação faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem – elemento integrador desses dois eixos (SCARAMUCCI, 2006) – e como tal, tem papel de diagnosticar pontos fortes e fracos da aprendizagem do aluno e possibilitar que ele trabalhe sobre estes, a fim de melhorar e se desenvolver. Deste modo, avaliar não significa classificar o aluno entre muito bom, mediano ou fraco, mas sim fazer-se uso de formas variadas para se medir a qualidade tanto do ensino (por parte do professor, e averiguar-se práticas pedagógicas a serem melhoradas) quanto da aprendizagem (por parte do aluno, oferecendo formas para sua evolução), o que nos leva ao próximo questionamento: quais são, portanto, as funções da avaliação que o professor de língua estrangeira pode fazer uso?

1.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Bridley (2011) aponta modalidades de avaliação, entre as quais destacamos a de proficiência, aquela que avalia o nível e as habilidades linguísticas gerais de um aluno de língua estrangeira, independente do curso que faz ou do nível no qual estuda; avaliação de

rendimento (ou, no original, *assessment of achievement*), no qual se verifica o que um aluno aprendeu em relação a um curso ou currículo específico; e a avaliação somativa e a formativa, o foco desse estudo, cujos conceitos serão desenvolvidos a seguir.

Ressaltamos, igualmente, a avaliação formal e a informal. A primeira é aquela elaborada a fim de testar e medir uma habilidade ou conhecimento específico do aluno. É um processo consciente, ou seja, o aluno sabe que está sendo avaliado, e pode se dar na forma de testes, por exemplo, mas não somente.

No contexto de sala de aula, uma avaliação informal é aquela que acontece cotidianamente, em momentos não específicos e os alunos provavelmente não estão conscientes de que estão sendo avaliados. Isso pode ser exemplificado por meio do seguinte cenário: tendo como ponto de partida o objetivo comunicativo da aula, e a observação da realização de determinadas tarefas¹ como instrumento de avaliação, o professor avalia a performance do aluno e o grau de sucesso obtido pelo mesmo no cumprimento dela. Para Brown (2004, p. 5), “(...) avaliação informal está incorporada nas tarefas de sala de aula, que são elaboradas para provocar uma determinada produção e performance sem registrar resultados ou fazer julgamentos fixos sobre a competência do aluno”². Isso se reflete, em sala de aula, quando o professor responde a algum comentário ou resposta do aluno com um “Muito bem”, “Bom trabalho” ou alguma correção quando essa se faz necessária. O objetivo da avaliação informal não é testar, medir conhecimento ou classificar, mas encorajar o aluno a experimentar com a língua estrangeira que ele está aprendendo³, e a partir de seus erros e acertos, melhorar e progredir.

1.3 O PAPEL DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E DA SOMATIVA

Referente à função da avaliação, direcionamo-nos a outra importante questão: esta tem por objetivo ajudar o aluno no seu progresso e formação (avaliação formativa) ou testar e evidenciar o que o aluno já aprendeu (avaliação somativa)?

Brown pontua que

¹ Entende-se como tarefa, neste trabalho, todo e qualquer exercício desenvolvido ou sugerido pelo professor ou material didático, e que tenha um objetivo comunicativo claro para a aula.

² No original “A good deal of a teacher’s informal assessment is embedded in classroom tasks designed to elicit performance without recording results and making fixed judgments about a student’s competence”.

³ Não se distingue, nesse trabalho, aprendizado e aquisição de língua estrangeira, como trabalhado por Ellis (1997), entre outros.

A maioria da avaliação feita em sala de aula é formativa: avaliar alunos no processo de ‘formar’ suas competências e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar no processo de crescimento. A chave para tal formação é como se dá (pelo professor) e se internaliza (pelo aluno) o *feedback* apropriado sobre performance, olhando em direção ao futuro da continuação (ou formação) da aprendizagem.

(...)

Avaliação somativa objetiva medir, ou sintetizar, o que um aluno apreendeu, e ocorre tipicamente no fim de um curso, ou unidade ou instrução. A soma do que um aluno aprendeu implica olhar para trás e fazer um balanço do quão bem aquele aluno realizou os objetivos, mas não aponta necessariamente o caminho para progresso no futuro.¹² (BROWN, 2004, p. 6, tradução nossa)

Em outras palavras, enquanto a avaliação somativa olha para trás, para o resultado final de um trabalho, a soma de conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo de um determinado período no processo de ensino-aprendizagem e tem como foco o produto final de um trabalho (LUCKESI, 2005), a avaliação formativa olha para o futuro e se preocupa com o contínuo de tal processo, ou seja, com o progresso que o aluno está demonstrando ao longo das aulas e do curso e como ele pode se desenvolver e melhorar. Assim sendo, a avaliação formativa se importa com o processo, não o produto, também tem função diagnóstica e significa fazer com que o aluno reflita sobre sua produção e que ele possa fazer parte da construção do seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, “(...) é por meio da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora e colaborativa, ou seja, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica” (HAYDT, 2004 Apud FURTOSO, 2011).

Neste sentido, o *feedback*, ou seja, a forma como o professor vai comentar e falar sobre determinada produção feita pelo aluno, seja para elogiá-la e/ou melhorá-la, ganha destaque e grande relevância em sala de aula. Hattie (2012) defende que o *feedback* constitui uma das mais poderosas ferramentas que professores possuem para desenvolver e aprimorar a produção dos alunos, mas este tem que ser eficaz, de cunho muito mais descritivo – apontando as qualidades da produção em relação ao objetivo comunicativo que se procurou atingir, providenciando informações específicas que ajudam o aluno a entender o que ele precisa melhorar e indicando caminhos e estratégias a serem seguidos para tanto – do que

¹² Do original “Most of our classroom assessment is formative assessment: evaluating students in the process of “forming” their competences and skills with the goal of helping them to continue that growth process. The key to such formation is the delivery (by the teacher) and internalization (by the student) of appropriate feedback on performance, with an eye toward the future continuation (or formation) of learning. (...) Summative assessment aims to measure, or summarize, what a student has grasped, and typically occurs at the end of a course or unit or instruction. A summation of what a student has learned implies looking back and taking stock of how well that student has accomplished objectives, but does not necessarily point the way to future progress”.

quantitativo – que julga a qualidade da aprendizagem do aluno e o compara a outros alunos por meio de notas, por exemplo.

Convém ressaltar que o trabalho processual não exclui o produto final, ou seja, a avaliação formativa e a somativa não são excludentes, mas dependentes uma da outra. Como afirma Luckesi

(...) processo e produto são duas facetas da mesma coisa; no caso, duas facetas da prática pedagógica. Processo, sem produto efetivo, é perda de recursos (tempo, dinheiro, pessoas, espaço físico...), mas, por outro lado, resultados, sem processos consistentes, são miragens; não existem. Um bom resultado depende de um processo consistente e processos consistentes produzem resultados efetivos. (LUCKESI, 2005, p. 21)

Considerando que o objetivo primordial do processo de avaliação é medir o grau de sucesso de realização de determinada tarefa e oferecer *feedback* para melhoria, desenvolvimento e progresso contínuo, como descrito anteriormente, pode-se afirmar que isso pode ser feito por meio de uma variedade de instrumentos de avaliação. Esses podem ser, em termos gerais, qualquer tipo de atividade ou procedimento que permita com que o professor observe sua realização, e avalie seu cumprimento checando se o aluno realmente entendeu o que foi ensinado e é capaz de produzir o que se é esperado dele. Como sustentam Fisher e Frey (2007, p. 2, tradução nossa), “o ato de checar entendimento não só corrige conceitos equivocados, mas também pode melhorar a aprendizagem”¹³ e logo adiante complementam que “(...) verificar o entendimento fornece aos alunos um modelo de boas habilidades de estudo. Quando seus professores regularmente verificam seu entendimento, os alunos se tornam cada vez mais conscientes de como monitorar seu próprio entendimento”¹⁴ (p. 3, tradução nossa). Em outras palavras, verificar a aprendizagem, o entendimento do aluno, é parte integrante e essencial do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois permite que o aluno melhore seu desempenho, além de torná-lo mais autônomo como aprendiz de língua estrangeira e seja capaz de refletir sobre sua própria produção e elaborar caminhos para melhorá-la.

Cohen (1994) explica que o primeiro passo, num processo avaliativo, é definir objetivos que o professor espera que o aluno atinja. A partir daí, ele escolhe e/ou desenvolve materiais, itens e procedimentos para avaliar o grau de sucesso no cumprimento

¹³ Do original “The act of checking understanding not only corrects misconceptions, it can also improve learning”.

¹⁴ Do original “(...) checking for understanding provides students with a model of good study skills. When their teachers regularly check for understanding, students become increasingly aware of how to monitor their own understanding”.

do objetivo estabelecido. Fisher e Frey (2007) descrevem uma série de atividades das quais professores podem fazer uso para checar o entendimento dos alunos, entre as quais se destacam atividades orais, questionários, atividades escritas e projetos.

Como coloca Haydt (1995), a avaliação de toda a aprendizagem realizada ao longo das aulas é virtualmente impossível, por isso é necessário que o professor crie e promova situações múltiplas de avaliação para que ela seja válida e representativa do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Dessa forma

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será a avaliação. (HAYDT, 1995, p. 55)

A autora complementa a fala de Cohen quando sustenta que instrumentos avaliativos podem assumir qualquer forma e atendem às necessidades do processo de ensino-aprendizagem-avaliação eficazmente contanto que estejam alinhados a seus objetivos e haja critérios pré-estabelecidos e claramente definidos e compartilhados entre professor e aluno.

Dessa forma, um instrumento de avaliação pode assumir formas tais como a de uma discussão, debate, a composição de uma redação, um jogo, projeto, portfólios, observação por parte do professor, tarefas de casa, entre diversos outros, que se adaptam ao objetivo da aula, e servem como evidência do grau de sucesso do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

A seguir, apresentamos uma figura trazendo uma tabela elaborada por Ilza Martins Sant'Anna e Heloisa Cerri Ramos e que acompanha um artigo da revista Nova Escola intitulada *Avaliação deve orientar a aprendizagem*. Tal figura apresenta alguns tipos de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados no ensino de língua estrangeira assim como informações importantes de como utilizar os dados obtidos de maneira eficaz para uma avaliação eficiente e válida¹⁵.

¹⁵ Esta tabela também está disponível no Anexo B.

Figura 2 – Os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes e os benefícios de cada um

TIPO	PROVA OBJETIVA	PROVA DISSERTATIVA	SEMINÁRIO	TRABALHO EM GRUPO	DEBATE
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar	Exposição oral para um público, utilizando a fala e materiais de apoio próprios ao tema	Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente	Momento em que os alunos expõem seus pontos de vista sobre um assunto polêmico
Função	Avaliar quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo	Verificar a capacidade de analisar o problema central, formular ideias e redigi-las	Fossilizar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz	Desenvolver a troca, o espírito colaborativo e a socialização	Aprender a defender uma opinião, fundamentando-a em argumentos
Vantagens	É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa e organização das informações e desenvolve a oralidade	A interação é um importante facilitador da aprendizagem e a heterogeneidade da classe pode ser usada como um elemento a favor do ensino	Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade e faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito
Atenção	Pode ser respondida ao acaso ou de memória e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento	Não mede o domínio do conhecimento, cobre uma amostra pequena do conteúdo e não permite amostragem	Conheça as características pessoais de cada aluno para saber como apoiá-lo em suas principais dificuldades	Esse procedimento não o desobriga de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem	Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois o principal é priorizar o fluxo de informações entre as pessoas
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção. Elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia, esclareça os procedimentos de apresentação e ensaie com todos os alunos	Proponha atividades ligadas ao conteúdo, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos e indique materiais para alcançar os objetivos	Defina o tema, oriente a pesquisa e combine as regras. Mostre exemplos de bons debates. Peça relatórios sobre os pontos discutidos. Se possível, filme
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, ao poder de argumentação e à conclusão e à apresentação da prova	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a turma a fazer perguntas e opinar	Observe se todos participaram e colaboraram e atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final	Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas
Como utilizar as informações	Veja como cada aluno está em relação à média da classe. Analise os itens que muitos erraram para ver se a questão foi mal formulada ou se é preciso retomar o conteúdo específico	Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e novos enfoques que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos	Observe como a garotada trabalha – para poder organizar agrupamentos mais produtivos da perspectiva da aprendizagem dos conteúdos	Crie outros debates em grupos menores, analise o filme e aponte as deficiências e os momentos positivos

Figura 2(continuação) – os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes e os benefícios de cada um

TIPO	RELATÓRIO INDIVIDUAL	AUTOAVALIAÇÃO	OBSERVAÇÃO	CONSELHO DE CLASSE
Definição	Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos	Análise oral ou por escrito que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem	Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas	Reunião liderada pela equipe pedagógica de determinada turma
Função	Averiguar se o aluno adquiriu os conhecimentos previstos	Fazer o aluno adquirir capacidade de analisar o que aprendeu	Obter mais informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora	Trocar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões
Vantagens	É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo	Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia das propostas e facilita a compreensão dos fatos pela troca de pontos de vista
Atenção	Não importa se você é professor de Matemática, Ciências ou Língua Portuguesa. Corrigir os relatórios (gramática e ortografia) é essencial sempre	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender	Faça anotações na hora, evite generalizações e julgamentos subjetivos e considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem	Faça observações objetivas e não rotule o aluno. Cuidado para a reunião não virar só uma confirmação de aprovação ou reprovação
Planejamento	Uma vez definidos os conteúdos, promova atividades que permitam à turma tomar notas ao longo do processo para que todos consigam redigir facilmente	Forneça um roteiro de autoavaliação, com as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse. Liste conteúdos, habilidades e comportamentos	Elabore uma ficha com atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados	Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico dos problemas
Análise	Estabeleça pesos para cada item a avaliar (conhecimento dos conteúdos, estrutura do texto, apresentação)	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento dos próximos conteúdos	Compare as anotações do início do ano com as mais recentes para perceber no que o aluno avançou e no que precisa de acompanhamento	O resultado final deve levar a um consenso em relação às intervenções necessárias no processo de ensino e aprendizagem
Como utilizar as informações	Cada relatório é um excelente indicador do ponto em que os alunos se encontram na compreensão dos conteúdos trabalhados	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso	Use essas reuniões como ferramenta de autoanálise. A equipe deve prever mudanças tanto na prática diária como no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário

Fonte: *Revista Nova Escola*. “A avaliação deve orientar a aprendizagem”. Tabela elaborada por Ilza Martins Sant’Anna e Heloisa Cerri Ramos. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/tabela_avaliacao_024.html>. Acesso em: 19 jul. 2015

Discordamos de algumas ideias trazidas. Por exemplo, prova objetiva certamente não é simples de se preparar, como é argumentado, e também não acreditamos que prova dissertativa não mede domínio do conhecimento, como é colocado. No entanto, a tabela mostra que há instrumentos diversos para se realizar avaliação, e que ela não se resume somente a testes. Destaca-se ainda a linha da tabela que explica o que fazer com os dados

obtidos por meio dos instrumentos, o que define a função da avaliação a ser realizada. É interessante ressaltar que a enorme maioria desses instrumentos permite um trabalho mais formativo, ou seja, a partir da coleta e interpretação das informações, é possível diagnosticar pontos fortes e aqueles a serem melhorados, assim como descrever o melhor caminho para que o aluno alcance tal melhora.

1.4 AVALIAÇÃO COMPARTILHADA

Quando se discute o processo avaliativo, dois são os pilares de sustentação para que ele se dê em sua totalidade, de forma integrada e eficaz: o professor e o aluno – enquanto aquele estabelece os objetivos de aprendizagem e (re)formula¹⁶ tarefas para que os mesmos sejam atingidos, este aceita realizá-los, tornando-se um aliado do professor. Assim sendo, avaliação que busca desenvolver o aluno e fazer com que ele reflita sobre sua aprendizagem e trace estratégias e caminhos para que se torne melhor do que antes só será bem-sucedida se esta for dividida entre o professor e o aluno. Uma avaliação de caráter orientador e colaborativo deve ser compartilhada, ou seja, o professor divide com os alunos a responsabilidade de avaliar (FURTOSO, 2011; BONESI e SOUZA, 2006). Uma negociação entre professor e aluno no processo de avaliação “(...) permite que ambos analisem seu desenvolvimento diante dos resultados obtidos” o que se faz necessário, “(...) pois permite ao professor rever sua relação com todos os componentes do planejamento de ensino: objetivos, conteúdo programático, modalidades e critérios de avaliação, para que sua prática pedagógica seja transformadora” (FURTOSO, 2011).

No entanto, como isso se dá efetivamente em sala de aula? Para Hart (1994), o primeiro passo seria o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem feito de forma colaborativa, ou seja, professor e alunos trabalhando juntos de forma colaborativa. Avaliação compartilhada também significa, entre outras ações, levar em consideração o perfil de cada aluno e decidir com eles o melhor instrumento de avaliação para determinado objetivo, compartilhar com os alunos os critérios de avaliação, dividir com eles os resultados da avaliação e estabelecer com eles os caminhos a serem seguidos a partir de tais evidências.

¹⁶ Este termo foi aplicado aqui a fim de evidenciar o conceito de avaliação trabalhado, ou seja, um processo que objetiva mostrar o grau de sucesso no cumprimento dos objetivos estabelecidos e que evidencia caminhos a serem seguidos. Caso o professor observe que certas práticas não foram eficazes para ajudar os alunos a cumprirem um determinado objetivo, ele tem a flexibilidade de replanejar tais procedimentos e tarefas para que o aluno seja capaz de realizar o que se espera dele.

Além disso, Hart (1994) aponta a importância da autoavaliação no que diz respeito à avaliação compartilhada. Para a autora, quando os alunos assumem a responsabilidade de avaliar, além de haver uma significativa melhoria na própria performance do aluno, há o desenvolvimento de sua autonomia (um dos grandes objetivos da educação em si, ousamos dizer) e do sentimento de responsabilidade sobre seu aprendizado e crescimento.

Isto posto, a palavra-chave para que se alcance essa prática pedagógica transformadora é coerência (FURTOSO, 2011; SCARAMUCCI, 2006). Ou seja, concepção de língua e linguagem, objetivos de ensino, metodologia aplicada e concepção de avaliação devem estar em uníssono (avalia-se o que e da forma com que se ensina e aprende) resultando em uma prática pedagógica harmoniosa e que faz sentido para o aluno.

Por fim, os resultados do processo avaliativo merecem grande destaque.

Para Luckesi

Avaliação processual ou contínua não significa que “qualquer resultado está bem, seja ele qual for”. Não! Avaliação, por ser processual ou contínua, deve subsidiar a construção dos resultados efetivamente desejados. E, de outra banda, para se chegar aos resultados que se deseja, importa investir muito no processo. (LUCKESI, 2005, p. 21)

Por meio dos resultados obtidos é que o aluno saberá como está seu desenvolvimento ao longo das aulas, suas habilidades mais fortes e fracas e os pontos exatos para melhorar sua performance. No entanto, os resultados não interessam somente ao aluno, mas também aos professores, à equipe docente da escola e aos pais. Na reportagem da revista *Nova Escola*¹⁷, intitulada “Avaliação deve orientar a aprendizagem”, é colocado que resultados são importantes para o professor porque proporcionam a ele uma reflexão sobre sua própria prática pedagógica; à equipe pedagógica porque eles precisam garantir que práticas avaliativas estejam coerentes com o projeto político-pedagógico da instituição e aos pais para que eles façam parte e se inteirem do processo de aprendizagem do filho e o estimulem continuamente.

Tendo isto em vista, cabe ainda uma importante reflexão: o processo de formação de professores. Conforme afirma Scaramucci (2006), deve-se abandonar uma formação prescritiva, na qual o aluno/futuro professor só segue receitas pré-fabricadas, e assumir uma posição mais reflexiva e ativa, na qual o aluno/futuro professor seja sujeito de

¹⁷Revista *Nova Escola*. “A avaliação deve orientar a aprendizagem”. Publicado em janeiro de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>>. Acesso em 19 jul. 2015. Disponível, neste trabalho, no Anexo A.

suas próprias ações. Dessa forma, mesmo com um sistema educacional que privilegia o produto e não o processo, o professor pode estabelecer seus objetivos e seu planejamento e, a partir deles, criar seus instrumentos de avaliação e praticar a avaliação formativa de maneira mais eficaz e consistente. Embora este trabalho não ambicione alcançar o âmbito da formação de professores, essa discussão se faz relevante, pois temos como objetivo tratar de aspectos relacionados à formação continuada de professores de um instituto de idiomas que leva em conta e valoriza avaliação formativa.

Em suma, discutimos que uma distinção importante no grande universo da avaliação é entre avaliação somativa, cujo foco está no resultado, e formativa, que se preocupa com o processo. Ambas caminham juntas e dependem uma da outra, embora histórica e socialmente falando, deu-se e ainda se dá muito mais importância à primeira, que é geralmente resumida à testes e provas, tem caráter classificatório e muitas vezes é usada como forma de controle, seja por parte do governo sobre instituições de ensino e professores quando na implementação de certas políticas educacionais ou do professor sobre o aluno, que usa o teste como arma de ameaça e detenção do poder (FULCHER,2010).

A fim de realizarmos uma avaliação que de fato reflita o processo dos alunos, podemos fazer uso de uma diversidade de instrumentos avaliativos que, manejados de forma coerente com o ensino-aprendizagem, coletam informações sobre o desempenho tanto do professor quanto do aluno. Com tal *feedback*, o professor pode repensar suas próprias práticas e o aluno pode refletir sobre o que deve fazer para melhorar e agir de forma mais autônoma e eficaz sobre sua aprendizagem.

Em vista disso, o que os professores de um instituto de idiomas que trabalha não só com a avaliação somativa, mas que também acredita na importância da avaliação formativa, e dá ênfase a esta, entendem por avaliação formativa? Isso é o que pretendemos investigar por meio da realização de um estudo feito com dezessete professores de tal instituição sobre seus conceitos de avaliação e a visão que têm de avaliação formativa, apresentada posteriormente.

2 ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA



**Se houver um caminho entre
aquele que marcha e o objetivo
para o qual tende, há esperança
de o atingir; se faltar o caminho,
de que serve o objetivo?
- Santo Agostinho -**

¹⁸ Imagem disponível em:

<<http://www.gettyimages.com/photos/scales?excludenudity=true&family=creative&license=rf&page=1&phrase=scales&sort=best>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

A partir de nossa experiência com o ensino de língua inglesa no contexto de um instituto de idiomas que não trabalha só com a função somativa da avaliação, mas também formativa, dando destaque a esta, percebemos desconforto por parte dos professores sobre como realizá-la. Desta forma, alguns questionamentos nos geraram inquietação e nos inspiraram. São elas:

- Qual o conceito de avaliação de língua inglesa de professores de um instituto de idiomas?
- O que esses professores entendem por avaliação somativa e, especialmente, formativa?
- Qual o efeito que uma proposta de intervenção sobre avaliação de língua inglesa tem sobre esses professores?

Para a execução do trabalho que relatamos aqui, realizamos um levantamento teórico e atualizado sobre o assunto para embasar a análise das informações obtidas por meio de dois questionários aplicados. A aplicação do primeiro questionário objetivou sondar o que um grupo de dezessete professores de um instituto de idiomas entende por avaliação e o que conhecem sobre avaliação formativa e somativa. Com os dados, elaboramos uma proposta de intervenção e após sua aplicação os professores responderam ao segundo questionário, que buscou verificar os efeitos da proposta.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO E DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS

A unidade de ensino onde ocorreu a experiência relatada é um instituto de idiomas que atua há mais de 25 anos na cidade de Maringá-Paraná. Por não se tratar de franquia, tem total liberdade de decidir procedimentos metodológicos, materiais e processo avaliativo.

O professor proponente da experiência narrada aqui, além de exercer a função de professor de inglês do instituto de idiomas, tem também a função de coordenador de avaliação, ou seja, ele é responsável por todo o processo avaliativo realizado na escola. É função dele, além da elaboração dos instrumentos de avaliação somativa, verificar se a avaliação contínua, feita em sala de aula, está sendo conduzida de forma eficiente por parte dos professores.

Os professores¹⁹ não se voluntariaram para a pesquisa, mas foram convidados a participarem da mesma. A idade deles varia entre 23 e 46 anos (a média de idade do grupo é de 32 anos). Onze professores possuem formação em Letras (oito com habilitação dupla português/inglês e três com habilitação única inglês), dos quais três possuem especialização na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, três possuem mestrado na mesma e outro está com o mestrado em andamento; seis professores possuem formação em áreas tais como pedagogia, administração, turismo, psicologia e ciências forenses, sendo que um deles também tem especialização na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O tempo de experiência com o ensino de língua inglesa no contexto de instituto de idiomas varia entre 2 e 22 anos, e todos atuam há pelo menos dois anos no instituto pesquisado, trabalhando com os mais diversos níveis – básico a avançado²⁰ – com diferentes idades – crianças (a partir de três anos), pré-adolescentes, adolescentes e adultos.

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIOS 1 E 2

Para respondermos às perguntas pontuadas anteriormente, nosso instrumento de coleta de dados consistiu em dois questionários – Questionário 1 e Questionário 2. Optamos por esse formato por se tratar de uma abordagem de fácil acesso por parte dos professores participantes e por atender às necessidades dessa experiência, pois permite captar a perspectiva dos participantes.

O Questionário 1²¹ foi composto por quatro questões com perguntas de múltipla escolha que tiveram como objetivo primordial realizar uma sondagem sobre o conceito de avaliação dos informantes, o que eles entendem por avaliação formativa e somativa e como eles as associam à prática de sala de aula. Reconhecendo a subjetividade inerente e a fim de respeitarmos a opinião, visão e experiência de cada professor, desta forma evitando-se um relato tendencioso, os participantes puderam escolher mais de uma opção em todas as perguntas e para todas elas havia a alternativa *Outro*, na qual ele podia responder com suas próprias palavras, e *Não sei responder essa pergunta*, apontando a falta de conhecimento sobre o tema.

¹⁹ Por não considerarmos relevante, não faremos distinção entre gênero feminino e masculino. Portanto, a fim de mantermos a neutralidade, sempre que nos referirmos aos professores informantes da pesquisa, todos os termos serão utilizados no masculino.

²⁰ Nível A1 a C2 com referência ao Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

²¹ O Questionário 1 pode também ser encontrado no Apêndice A.

O Questionário 1, assim como os objetivos de cada pergunta, são descritos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Questionário 1: questões e objetivo de cada uma

<p>1. Das opções abaixo, qual(is) se aproxima(m) da sua concepção de avaliação?</p> <p>A. () Avaliação significa testar o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos em determinados momentos do período letivo</p> <p>B. () Avaliação significa classificar o aluno e o seu conhecimento, por exemplo, por meio de notas ou conceitos</p> <p>C. () Avaliação significa ranquear o aluno e seu conhecimento em comparação aos demais alunos da turma</p> <p>D. () Avaliação significa verificar, a cada aula, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, e decidir, por exemplo, se determinado conteúdo deve ser retomado</p> <p>E. () Avaliação é uma forma do professor de se assegurar de que os alunos se comportarão e se dedicarão ao aprendizado</p> <p>F. () Avaliação significa fazer uso de diferentes instrumentos avaliativos para verificar a qualidade de ensino e se práticas do professor precisam ser mudadas</p> <p>G. () Todas as opções se aproximam do meu conceito de avaliação</p> <p>H. () Nenhuma das opções se aproxima do meu conceito de avaliação</p> <p>I. () Outro (especifique): _____</p> <p>_____</p> <p>J. () Não sei responder essa pergunta (explique): _____</p> <p>_____</p> <p>Objetivo da questão 1</p>	<p>Entender a concepção de avaliação dos informantes.</p>
<p>2. Sobre o conceito de avaliação formativa e avaliação somativa, você...</p> <p>A. () Nunca ouviu falar e/ou nunca leu nada a respeito, não sabe o que são e não consegue distinguir</p> <p>B. () Já ouviu falar e/ou leu a respeito, mas não sabe exatamente o que são e como as distinguir</p> <p>C. () Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento superficial sobre o que são, e tem dificuldade para as distinguir</p> <p>D. () Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento superficial sobre o que</p>	

são e as consegue distinguir	
E. <input type="checkbox"/> Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento aprofundado sobre o que são e as consegue distinguir com facilidade	
F. <input type="checkbox"/> Outro (especifique): _____ _____	
G. <input type="checkbox"/> Não sei responder essa pergunta (explique): _____ _____	
Objetivo da questão 2	Compreender o grau de familiaridade dos informantes com o conceito das duas funções (formativa e somativa) da avaliação.
3. Classifique as descrições de atividades abaixo em: AF (atividade para avaliação formativa), AS (avaliação somativa), AM (para ambas), NA (não aplicável, não considero como atividade avaliativa) e NS (não sei responder essa pergunta).	
A. <input type="checkbox"/> Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados	
B. <input type="checkbox"/> O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade	
C. <input type="checkbox"/> O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota	
D. <input type="checkbox"/> O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção	
E. <input type="checkbox"/> O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor	
F. <input type="checkbox"/> O aluno entrega uma série de atividades ao longo do semestre para o professor dar nota	
G. <input type="checkbox"/> O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova	
Objetivo da questão 3	Entender o que os informantes sabem sobre o conceito de avaliação formativa e somativa aplicados nas atividades cotidianas de sala de aula.
4. Sobre a realização de avaliação formativa, em suas aulas, você...	
A. <input type="checkbox"/> Não sabe dizer se realiza ou não avaliação formativa	

- B. () Acredita que realiza avaliação formativa, mas não sabe dizer como ou em quais momentos
- C. () Conscientemente não realiza avaliação formativa
- D. () Conscientemente realiza avaliação formativa, mas esporadicamente
- E. () Conscientemente realiza avaliação formativa, sistematicamente
- F. () Outro (especifique): _____

Objetivo da questão 4	Averiguar a visão que os informantes têm sobre a realização de avaliação formativa em suas aulas.
-----------------------	---

Fonte: o próprio autor

Este questionário foi aplicado antes de uma reunião com professores e coordenadores, e todos os participantes responderam ao questionário juntos, sendo que todos esperaram até o último professor terminar de responder as perguntas para se iniciar o encontro pedagógico. Com relação aos cuidados éticos, todos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²² e foram informados do propósito do trabalho e experiência, assegurados de que todas as informações dadas seriam usadas somente para os fins do trabalho e mantidas em total sigilo – seus nomes, inclusive, não seriam citados no texto do relato de experiência de forma alguma, por isso utilizaremos Professor 1, Professor 2 e assim por diante quando nos referirmos a eles.

A análise dos dados provenientes do questionário (apresentada na próxima sessão), foi feita em três etapas: primeiramente analisamos os dados horizontalmente, ou seja, as respostas obtidas em cada questão; em seguida, dividimos os dados obtidos entre participantes que possuem formação acadêmica em Letras dos que possuem formação em outras áreas e analisamos as informações; por fim, fizemos uma análise vertical e analisamos as respostas de cada participante, organizando-as em grupos com respostas semelhantes. Tal análise mostrou-nos a necessidade de um trabalho mais sistemático com relação à avaliação de língua inglesa, principalmente no que concerne avaliação formativa. Para tanto, elaboramos uma proposta de intervenção no formato de um *workshop* sobre o conceito de avaliação com ênfase na avaliação formativa, descrita posteriormente.

²² O modelo deste termo pode ser encontrado no Apêndice C.

Conduzimos o *workshop* com tal grupo de professores e logo após sua realização, foi aplicado o Questionário 2²³, cujas condições de coleta foram as mesmas das do Questionário 1. A finalidade deste instrumento foi verificar os resultados e o efeito que a intervenção teve sobre os participantes e seus conceitos de avaliação, verificar se a proposta realmente ajudou esses professores a entender o que é avaliação formativa (distinguindo-a da somativa) e como realizá-la em sala de aula, apurar a opinião dos participantes sobre o *workshop* e identificar possíveis pontos a serem melhorados.

Assim como o Questionário 1, este foi constituído por quatro perguntas de múltiplaescolha, nas quais os participantes também puderam escolher mais de uma opção em todas as questões. Da mesma forma, com os mesmos propósitos do Questionário 1, para todas as questões havia a opção *Outro* e *Não sei responder esta pergunta*.

O Questionário 2, assim como os objetivos de cada pergunta, são descritos no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Questionário 2: questões e o objetivo de cada uma

<p>1. Das opções abaixo, qual(is) se aproxima(m) da sua concepção de avaliação de língua inglesa?</p> <p>A. () Avaliação de língua inglesa significa testar o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos em determinados momentos do período letivo</p> <p>B. () Avaliação de língua inglesa significa classificar o aluno e o seu conhecimento, por exemplo, por meio de notas ou conceitos</p> <p>C. () Avaliação de língua inglesa significa ranquear o aluno e seu conhecimento do conteúdo trabalhado ao longo de determinado período letivo em comparação aos demais alunos da turma</p> <p>D. () Avaliação de língua inglesa significa verificar, a cada aula, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, e decidir, por exemplo, se determinado conteúdo deve ser retomado</p> <p>E. () Avaliação de língua inglesa significa se assegurar de que os alunos se comportarão em sala de aula e se dedicarão ao aprendizado dentro e fora de sala de aula.</p> <p>F. () Avaliação de língua inglesa significa fazer uso de diferentes instrumentos avaliativos para verificar a qualidade de ensino e se práticas do professor precisam ser mudadas</p>
--

²³ O Questionário 2 pode também ser encontrado no Apêndice B.

<p>G. () Todas as opções se aproximam do meu conceito de avaliação</p> <p>H. () Nenhuma das opções se aproxima do meu conceito de avaliação</p> <p>I. () Outro (especifique): _____</p> <p>_____</p> <p>J. () Não sei responder essa pergunta (explique): _____</p> <p>_____</p>	
Objetivo da questão 1	Entender a concepção de avaliação dos informantes após a realização do <i>workshop</i> .
<p>2. Considerando as discussões feitas ao longo do <i>workshop</i> sobre avaliação e a metodologia de ensino da escola em que você trabalha (seu contexto de atuação), qual o espaço que a avaliação da aprendizagem de língua inglesa tem?</p> <p>A. () A avaliação é feita em todas as aulas</p> <p>B. () A avaliação é feita no fim do período letivo</p> <p>C. () A avaliação é feita no final de cada bimestre/módulo/unidade</p> <p>D. () Outro (especifique): _____</p> <p>E. () Não sei responder essa pergunta (explique): _____</p> <p>_____</p>	
Objetivo da questão 2	Compreender a relevância do processo de avaliação ao longo das aulas de língua inglesa de acordo com o ponto de vista de cada participante do <i>workshop</i> .
<p>3. No que se refere à avaliação formativa e avaliação somativa de língua inglesa, classifique as descrições de atividades abaixo, aplicadas em sala de aula de língua inglesa, em: AF (avaliação formativa), AS (avaliação somativa), AM (ambas), NA (não aplicável, não considero como atividade avaliativa) e NS (não sei responder essa pergunta).</p> <p>A. () Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados</p> <p>B. () O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade</p> <p>C. () O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota</p> <p>D. () O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção</p>	

	<p>E. () O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor</p> <p>F. () O aluno entrega uma série de atividades ao longo do semestre para o professor dar nota</p> <p>G. () O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova</p> <p>A. () Não sei responder essa pergunta</p>
Objetivo da questão 3	Entender o conhecimento dos informantes, após o workshop, sobre o conceito de avaliação formativa e somativa aplicados nas atividades cotidianas de sala de aula.
	<p>4. Como você avalia o <i>workshop</i> que teve sobre avaliação de língua inglesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A respeito das informações teóricas <p>A. () Inadequadas para minha prática e meu contexto de atuação</p> <p>B. () Adequadas, porém, insuficientes para minha prática e meu contexto de atuação</p> <p>C. () Adequadas e suficientes para minha prática e meu contexto de atuação</p> <p>D. () Outro: _____</p> • A respeito das discussões e atividades práticas <p>A. () Inadequadas para minha prática e meu contexto de atuação</p> <p>B. () Adequadas, porém, insuficientes para minha prática e meu contexto de atuação</p> <p>C. () Adequadas e suficientes para minha prática e meu contexto de atuação</p> <p>D. () Outro: _____</p> • Como você se sente, após esse treinamento, para realizar avaliação formativa em suas aulas? <p>() Ainda não me sinto confiante para realizar avaliação formativa em sala</p> <p>() Sinto-me confiante para realizar avaliação formativa em sala</p> <p>() Outro: _____</p> • No geral, como você avalia a proposta de intervenção sobre avaliação de língua inglesa? Comente no final. <p>A. () Fraca</p>

B. () Razoável

C. () Boa

D. () Excelente

E. () Outro

Comentários:

Objetivo da questão 4	Avaliar, em termos gerais, a qualidade da proposta de intervenção e os efeitos que ela teve nos professores participantes.
-----------------------	--

Fonte: o próprio autor

A análise dos dados do Questionário 2 seguiu o mesmo formato do Questionário 1, ou seja, primeiro analisamos as informações obtidas em cada questão e depois examinamos os dados fornecidos por cada participante individualmente. Considerando que todos os envolvidos na pesquisa participaram, juntos, do *workshop* sob as mesmas circunstâncias, e como o objetivo do Questionário 2 é verificar os possíveis efeitos que a proposta de intervenção obteve, não consideramos relevante dividir e comparar os dados entre professores com formação em Letras e os com formação em outras áreas, como foi feito durante a análise do Questionário 1.

Em suma, os passos que seguimos ao longo dessa proposta de experiência foram:

1. Aplicação do Questionário 1, uma sondagem sobre o conceito de avaliação de um grupo de professores e o que entendem por avaliação formativa e somativa.
2. Análise dos dados do Questionário 1 e a constatação da necessidade de uma proposta de intervenção sobre o tema.
3. Realização da proposta de intervenção no formato de *workshop*.
4. Aplicação do Questionário 2 objetivando analisar os efeitos do *workshop*.
5. Análise dos dados obtidos no Questionário 2.

Descrevemos mais detalhadamente a análise dos dados do Questionário 1, a proposta de intervenção e a análise dos dados do Questionário 2 a seguir.

3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO 1: UMA SONDAAGEM

24



**A viagem da descoberta consiste
não em achar novas paisagens,
mas em ver com novos olhos.
- Marcel Proust -**

²⁴ Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://imgfave-chat-herokuapp-com.global.ssl.fastly.net/image_cache/1380018538160746.jpg&imgrefurl=http://imgfave.com/view/4006461&h=281&w=500&tbnid=LmRnP7Vj7uMT2M:&docid=zxcnAN3m4YLVcM&hl=pt-BR&ei=b6SXVumlCceZwATd9K_YBw&tbn=isch&ved=0ahUKEwipmcSGtqnKAhXHDJAKHV36C3sQMwgdKAEwAQ>. Acesso em: 14 jan. 2016.

A aplicação do Questionário 1 teve como objetivo primordial uma sondagem sobre o conceito de avaliação do grupo de dezessete professores de língua inglesa de um instituto de idiomas e sobre o que eles entendiam por avaliação formativa e somativa, assim como a avaliação formativa pode ser realizada em sala de aula. Propusemos uma análise que partiu do macro para o micro. Para tanto, fizemos primeiramente uma análise horizontal dos dados²⁵, ou seja, observamos as respostas para cada questão. A seguir, dividimos os participantes entre os que possuem formação em Letras e os com formação acadêmica em outras áreas e analisamos os dados obtidos a partir de tal comparação. Então partimos para uma análise vertical, na qual analisamos os dados fornecidos por cada professor.

3.1 ANÁLISE HORIZONTAL DOS DADOS

A primeira questão objetivou saber o que os professores entendem por avaliação. A questão e os resultados para cada alternativa podem ser visualizados no Quadro 3a seguir.

Quadro 3 – Questionário 1: questão um e número total de respostas para cada alternativa

1. Das opções abaixo, qual(is) se aproxima(m) da sua concepção de avaliação?			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas ²⁶
A. Avaliação significa testar o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos em determinados momentos do período letivo.	1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	13	76%
B. Avaliação significa classificar o aluno e o seu conhecimento, por exemplo, por meio de notas ou conceitos.	4, 10, 12, 14, 17	5	29%
C. Avaliação significa ranquear o aluno e seu conhecimento em comparação aos demais alunos da turma.		0	0
D. Avaliação significa verificar, a cada aula, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, e decidir, por exemplo, se determinado conteúdo deve ser	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,	17	100%

²⁵ O número de respostas exato para cada alternativa de cada questão do Questionário 1 encontra-se no Apêndice A.

²⁶ Tendo como base que 100% são os dezessete participantes da pesquisa, os números percentuais apresentados em todas as tabelas desse trabalho se referem ao total de respostas dadas para cada alternativa. Além disso, para melhor visualização, os valores com casas decimais foram arredondados para o número exato mais próximo (por exemplo, 76,4% foi arredondado para 76%, enquanto 76,8% foi para 77%). Por este motivo, a margem de erro pode ser de um ponto percentual para mais ou para menos.

retomado.	12, 13, 14, 15, 16, 17		
E. Avaliação é uma forma do professor de se assegurar de que os alunos se comportarão e se dedicarão ao aprendizado.		0	0
F. Avaliação significa fazer uso de diferentes instrumentos avaliativos para verificar a qualidade de ensino e se práticas do professor precisam ser mudadas	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,17	16	94%
G. Todas as opções se aproximam do meu conceito de avaliação.		0	0
H. Nenhuma das opções se aproxima do meu conceito de avaliação.		0	0
I. Outro (especifique):		0	0
J. Não sei responder essa pergunta (explique):		0	0

Fonte: o próprio autor

As respostas se concentraram em quatro alternativas, A (13 respostas), B (5), C (17) e D (16). Observamos, com isso, que o conceito de avaliação de alguns professores inclui classificar os alunos e seus conhecimentos por meio de notas, por exemplo, (alternativa B); da maioria, testar seus conhecimentos (alternativa A); e de todos, verificar, a cada aula, a qualidade do ensino e a partir daí se tomar decisões sobre os próximos passos a serem adotados rumo a uma aprendizagem mais eficaz e significativa (alternativa C). Com exceção de um professor, todos também veem avaliação como uma forma de se analisar suas próprias práticas pedagógicas e averiguar a necessidade de reorientá-las. Nenhum professor desse instituto considera avaliação como uma forma de ranquear alunos e compará-los uns com os outros nem uma forma de se assegurar bom comportamento. Essa foi uma importante constatação, uma vez que pode evidenciar que os professores entendem o processo avaliativo em uma maior amplitude do que reduzi-lo unicamente a sinônimo de testagem.

A segunda questão teve como objetivo verificar o quão familiarizados os professores estão com o conceito de avaliação formativa e somativa. A questão e seus resultados são apresentados no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Questionário 1: questão dois e número total de respostas para cada alternativa

2. Sobre o conceito de avaliação formativa e avaliação somativa, você...			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Nunca ouviu falar e/ou nunca leu nada a respeito, não sabe o que são e não as consegue distinguir.	3	1	6%
B. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, mas não sabe exatamente o que são e como as distinguir.	4, 11	2	12%
C. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento superficial sobre o que são, e tem dificuldade para as distinguir.	1, 8, 12, 14, 15, 17	6	35%
D. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento superficial sobre o que são e as consegue distinguir.	2, 5, 7, 9, 10, 13, 16	7	41%
E. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento aprofundado sobre o que são e as consegue distinguir com facilidade.		0	0%
F. Outro (especifique):		0	0%
G. Não sei responder essa pergunta (explique):		0	0%
Não respondeu	6	1	6%

Fonte: o próprio autor

Um professor afirma nunca ter ouvido falar ou lido a respeito, e não sabe o que cada função da avaliação é. Dois professores disseram já ter ouvido falar ou lido a respeito, mas não sabem o que são. Seis professores declararam ter conhecimento superficial sobre o que são, mas terem dificuldade em diferenciar avaliação formativa de somativa. Sete professores sustentaram terem conhecimento superficial e saberem distingui-las. Um professor não respondeu a pergunta.

No entanto, quando direcionamos nossa atenção para a terceira questão, que visa associar os conceitos de avaliação formativa e somativa com práticas comuns ao cotidiano dos professores durante o período letivo, verificamos que há confusão e possivelmente certo desconhecimento sobre tais conceitos. A questão referenciada assim como os dados obtidos estão no Quadro 5a seguir.

Quadro 5 – Questionário 1: questão três e número total de respostas para cada alternativa

3. Classifique as descrições de atividades abaixo em: AF (atividade para avaliação formativa), AS (avaliação somativa), AM (para ambas), NA (não aplicável, não considero como atividade avaliativa) e NS (não sei responder essa pergunta).			
Alternativa	Escolha / Professor	Total de respostas para cada escolha	% de respostas
A. Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados.	AF: 1, 2, 5, 6, 13, 14, 15 AS: 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17 AM: 9 NA: NS: 3, 4	AF: 7 AS: 7 AM: 1 NA: 0 NS: 2	AF: 41% AS: 41% AM: 6% NA: 0% NS: 12%
B. O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade.	AF: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16 AS: 1, 2, 5, 6, 14, 17 AM: 13, 15 NA: NS: 3, 4	AF: 7 AS: 6 AM: 2 NA: 0 NS: 2	AF: 41% AS: 35% AM: 12% NA: 0% NS: 12%
C. O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota	AF: 1, 2, 6, 13 AS: 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 AM: NA: NS: 3, 4	AF: 4 AS: 11 AM: 0 NA: 0 NS: 2	AF: 23% AS: 65% AM: 0% NA: 0% NS: 12%
D. O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção.	AF: 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 AS: 1, 2, 5, 6, 7, 13 AM: NA: NS: 3, 4	AF: 9 AS: 6 AM: 0 NA: 0 NS: 2	AF: 53% AS: 35% AM: 0% NA: 0% NS: 12%
E. O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor.	AF: 7, 8, 12, 14, 16, 17 AS: 2, 6, 13 AM: 9 NA: 1, 10 NS: 3, 4, 5, 11, 15	AF: 6 AS: 3 AM: 1 NA: 2 NS: 5	AF: 35% AS: 18% AM: 6% NA: 12% NS: 29%
F. O aluno entrega uma série de atividades ao longo do	AF: 5, 13, 17 AS: 7, 8, 9, 10, 11,	AF: 3 AS: 9	AF: 18% AS: 52%

semestre para o professor dar nota.	12, 14, 15, 16 AM: 1 NA: 2, 6 NS: 3, 4	AM: 1 NA: 2 NS: 2	AM: 6% NA: 12% NS: 12%
G. O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova.	AF: 7, 8, 11, 12, 17 AS: 1, 2, 6, 13 AM: 9, 10, 16 NA: 14 NS: 3, 4, 5, 15	AF: 5 AS: 4 AM: 3 NA: 1 NS: 4	AF: 29% AS: 24% AM: 18% NA: 6% NS: 23%

Fonte: o próprio autor

Tomemos a atividade A como exemplo. Esta é tipicamente associada à avaliação somativa, e enquanto sete professores também fizeram essa associação, outros sete a consideraram avaliação formativa, um optou por ambas e dois não souberam responder. Para todas as outras atividades descritas, embora a maioria dos professores tenha feito a relação com a função da avaliação a qual elas são tipicamente vinculadas, muitos não demonstraram a mesma exatidão, o que pode indicar a necessidade de clarificação dos conceitos de cada função e como eles podem ser realizados na prática.

A questão quatro, sobre a realização de avaliação formativa em sala, e as respostas obtidas podem ser verificadas no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Questionário 1: questão quatro e número total de respostas para cada alternativa

4. Sobre a realização de avaliação formativa, em suas aulas, você...			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Não sabe dizer se realiza ou não avaliação formativa.	3, 4	2	12%
B. Acredita que realiza avaliação formativa, mas não sabe dizer como ou em quais momentos.	1, 5, 14	3	18%
C. Conscientemente não realiza avaliação formativa.		0	0%
D. Conscientemente realiza avaliação formativa, mas esporadicamente.	2, 6, 12, 17	4	23%
E. Conscientemente realiza avaliação formativa, sistematicamente.	7, 9, 10, 11, 13, 15, 16	7	41%
F. Outro (especifique): _____	8: “realiza avaliação formativa, mas não conhecia o ‘conceito’ para esta avaliação	1	6%

Fonte: o próprio autor

Para a questão quatro, dois professores afirmaram não saber se a realizam, por desconhecer seu conceito; três acreditam que a realizam, mas não sabem dizer em quais momentos; quatro declararam realizá-la consciente, mas esporadicamente, enquanto sete afirmaram que a realizam sistematicamente. Um professor declarou que “realiza avaliação formativa, mas não conhecia o ‘conceito’ para esta avaliação” (fala do Professor 8).

3.2 COMPARANDO DADOS DOS PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM LETRAS E PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS

Depois de traçado um panorama sobre o que pode ser observado em cada questão do Questionário 1, fizemos uma comparação entre os dados obtidos pelos participantes com formação em Letras e os dos com formação em outras áreas (pedagogia, administração, ciências forenses, turismo e psicologia). Por considerarmos tal análise relevante para este relato de experiência, buscamos verificar se há diferenças nas atitudes com relação à avaliação entre essas duas categorias de professores.

O Quadro 7 a seguir traz os dados da questão um e já nos revela informações interessantes.

Quadro 7 – Questionário 1: dados obtidos na questão um divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas

Alternativa	Professores com formação em Letras			Professores com formação em outras áreas		
	Professor	Total de respostas	% de respostas ²⁷	Professor	Total de respostas	% de respostas ²⁸
A	2, 4, 9, 10, 11, 12, 14, 16	8	73%	1, 3, 13, 15, 17	5	83%
B	4, 10, 12, 14	4	36%	1, 17	2	33%
C		0	0%			
D	2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,	11	100%	1, 3, 5, 13, 15, 17	6	100%

²⁷ Tendo como base que 100% são os onze professores com formação em Letras.

²⁸ Tendo como base que 100% são os seis professores com formação em outras áreas.

	14, 16					
E	0		0%			0%
F	2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16	11	100%	1, 3, 5, 13, 15, 17	6	100%
G		0	0%		0	0%
H		0	0%		0	0%
I		0	0%		0	0%
J		0	0%		0	0%

Fonte: o próprio autor

Como podemos verificar por meio da tabela, além de as respostas se concentrarem nas mesmas alternativas, não há diferenças significativas na concepção de avaliação entre os dois grupos de professores.

Apresentamos, no Quadro 8 abaixo, os dados comparados obtidos a partir da questão dois, que objetiva entender o grau de familiaridade dos informantes com o conceito de avaliação formativa e somativa.

Quadro 8 – Questionário 1: dados obtidos na questão dois divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas

Alternativa	Professores com formação em Letras			Professores com formação em outras áreas		
	Professor	Total de respostas	% de respostas	Professor	Total de respostas	% de respostas
A		0	0%	3	1	17%
B	4, 11	2	18%		0	0%
C	8, 12, 14	3	27%	1, 5, 15, 17	4	67%
D	2, 7, 9, 10, 16	5	45%	13	1	17%
E		0	0%		0	0%
F		0	0%		0	0%
G		0	0%		0	0%
Não respondeu	6	1	9%			

Fonte: o próprio autor

Embora se constate mais diferenças nos dados da questão dois do que dos da um, estas também não são tão significativas. Enquanto as respostas dos professores com formação em Letras se concentraram nas alternativas B, C e D, as dos professores com formação em outras áreas se centralizam nas opções A, C e D. É relevante notar que a maioria

daqueles afirma possuir conhecimento superficial sobre o conceito de avaliação formativa e somativa, mas sabe distinguí-los, enquanto a maioria destes declara ter conhecimento superficial sobre tais conceitos, mas possuem dificuldade para distinguí-los.

A questão dois foca no conhecimento teórico de avaliação formativa e somativa. E com relação à prática e à realização de ambas no dia-a-dia da sala de aula? É o que apresenta o Quadro 9.

Quadro 9 – Questionário 1: dados obtidos na questão três divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas

Alternativa	Professores com formação em Letras			Professores com formação em outras áreas		
	Professor	Total de respostas	% de respostas	Professor	Total de respostas	% de respostas
A	AF: 2, 6 AS: 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16 AM: 9 NA: NS: 4	AF: 2 AS: 7 AM: 1 NA: 0 NS: 1	AF: 18% AS: 64% AM: 9% NA: 0% NS: 9%	AF: 1, 5, 13, 15 AS: 15 AM: NA: NS: 3	AF: 4 AS: 1 AM: 0 NA: 0 NS: 1	AF: 67% AS: 17% AM: 0% NA: 0% NS: 17%
B	AF: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16 AS: 2, 6, 14 AM: NA: NS: 4	AF: 7 AS: 3 AM: 0 NA: 0 NS: 1	AF: 67% AS: 27% AM: 0% NA: 0% NS: 9%	AF: 17 AS: 1, 5 AM: 13, 15 NA: NS: 3	AF: 1 AS: 2 AM: 2 NA: 0 NS: 1	AF: 17% AS: 33% AM: 33% NA: 0% NS: 17%
C	AF: 2, 6 AS: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16 AM: NA: NS: 4	AF: 2 AS: 8 AM: 0 NA: 0 NS: 1	AF: 18% AS: 73% AM: 0% NA: 0% NS: 9%	AF: 1, 13 AS: 5, 15, 17 AM: NA: NS: 3	AF: 2 AS: 3 AM: 0 NA: 0 NS: 1	AF: 33% AS: 50% AM: 0% NA: 0% NS: 17%
D	AF: 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16 AS: 2, 6, 7 AM: NA: NS: 4	AF: 7 AS: 3 AM: 0 NA: 0 NS: 1	AF: 64% AS: 27% AM: 0% NA: 0% NS: 9%	AF: 15, 17 AS: 1, 5, 13 AM: NA: NS: 3	AF: 2 AS: 3 AM: 0 NA: 0 NS: 1	AF: 33% AS: 50% AM: 0% NA: 0% NS: 17%

E	AF: 7, 8, 12, 14, 16 AS: 2, 6 AM: 9 NA: 10 NS: 4, 11	AF: 5 AS: 2 AM: 1 NA: 1 NS: 2	AF: 45% AS: 18% AM: 9% NA: 9% NS: 18%	AF: 17 AS: 13 AM: NA: 1 NS: 3, 5, 15	AF: 1 AS: 1 AM: 0 NA: 1 NS: 3	AF: 17% AS: 17% AM: 0% NA: 17% NS: 50%
F	AF: AS: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16 AM: NA: 2, 6 NS: 4	AF: 0 AS: 8 AM: 0 NA: 2 NS: 1	AF: 0% AS: 72% AM: 0% NA: 18% NS: 9%	AF: 5, 13, 17 AS: 15 AM: 1 NA: NS: 3	AF: 3 AS: 1 AM: 1 NA: 0 NS: 1	AF: 50% AS: 17% AM: 17% NA: 0% NS: 17%
G	AF: 7, 8, 11, 12 AS: 2, 6 AM: 9, 10, 16 NA: 14 NS: 4	AF: 4 AS: 2 AM: 3 NA: 1 NS: 1	AF: 36% AS: 18% AM: 27% NA: 9% NS: 9%	AF: 17 AS: 1, 13 AM: NA: NS: 3, 5, 15	AF: 1 AS: 2 AM: 0 NA: 0 NS: 3	AF: 17% AS: 33% AM: 0% NA: 0% NS: 50%

Fonte: o próprio autor

Os dados provenientes da questão três são os que apresentam maiores diferenças entre professores com formação acadêmica em Letras e os com formação em outras áreas. A atividade C é a única em que a maioria de ambos os grupos fez a associação à mesma função da avaliação, somativa, a qual a atividade é mais comumente ligada.

A atividade A é tipicamente associada à avaliação somativa, e assim o faz a maioria dos professores formados em Letras, enquanto a maior parte dos graduados em outras áreas a associaram à avaliação formativa. A mesma situação é verificada com a atividade F.

A atividade B é tipicamente relacionada à avaliação formativa, função a qual a maioria dos professores com graduação em Letras fez a associação. No entanto, para esta atividade, a maioria dos professores com formação em outras áreas a ligaram à avaliação somativa. Exatamente o mesmo cenário se verifica na atividade D.

Nas associações feitas às atividades E e G, ambas tipicamente de avaliação formativa, observamos uma situação notável. Enquanto a maioria dos professores com formação em Letras relacionou as duas atividades à avaliação de caráter formativo, a metade dos professores com formação em outras áreas afirmou não saber associar as atividades a nenhuma função da avaliação.

Cabe ainda voltarmos nosso olhar para outro dado relevante, as respostas “não sei”, possíveis de serem dadas para todas as atividades. Enquanto 10% das respostas dos informantes com graduação em Letras corresponde ao “não sei”, esse número é quase três vezes maior entre os participantes com formação em outras áreas, correspondendo a 26% das respostas dos mesmos.

Por fim, vimos as diferenças de respostas para a questão 4, no Quadro 10 que segue.

Quadro 10 – Questionário 1: dados obtidos na questão quatro divididos entre professores com formação em Letras e professores com formação em outras áreas

Alternativa	Professores com formação em Letras			Professores com formação em outras áreas		
	Professor	Total de respostas	% de respostas	Professor	Total de respostas	% de respostas
A	4	1	9%	3	1	17%
B	14	1	9%	1, 5	2	33%
C		0	0%		0	0%
D	2, 6, 12	3	27%	17	1	17%
E	7, 9, 10, 11, 16	5	45%	13, 15	2	33%
F	8	1	9%		0	0%

Fonte: o próprio autor

Como descrevemos anteriormente, esta questão objetiva verificar como os participantes veem sua própria atuação profissional com relação a realização da avaliação formativa e da somativa em suas aulas. Podemos observar que há uma diversidade de escolhas (a única opção não escolhida para ambos os grupos de professores foi a C, conscientemente não realiza avaliação formativa). Todavia, enquanto a maioria das respostas dos professores com formação em Letras se concentra nas alternativas D e E, ou seja, eles declaram que conscientemente realizam avaliação formativa seja esporádica ou sistematicamente, os professores de outras áreas estão mais divididos. 33% asseguram que realizam avaliação formativa consciente e sistematicamente, mas 33% acreditam que realizam avaliação formativa, mas não sabem precisar como ou quando.

Concluimos com estes dados, portanto, que não há diferenças significativas nas concepções de avaliação entre os professores com formação em Letras e os com formação em outras áreas, e ambos os grupos entendem avaliação em maior amplitude. No entanto, os dados das questões dois, três e quatro podem evidenciar que os professores com formação em

Letras do instituto de idiomas são mais confiantes tanto em seu conhecimento teórico sobre o conceito da avaliação formativa e da somativa, quanto em sua realização na prática da sala de aula.

3.3 ANÁLISE VERTICAL DOS DADOS

Proseguimos, aqui, com a análise mais vertical dos dados, a fim de entendermos os conceitos de avaliação e o conhecimento sobre avaliação formativa e somativa de cada informante.

Primeiramente, destacamos as respostas do Professor 3 e do Professor 4. Ambos veem avaliação, além de uma forma de testagem, como uma maneira de verificar, a cada aula, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, e a partir de tal constatação, tomar decisões sobre possíveis mudanças tanto para o aluno quanto para o próprio professor, para melhoria de performance daquele e uma prática pedagógica mais eficaz deste. O Professor 4 também afirmou que classificar o aluno faz parte de seu conceito de avaliação. No entanto, ambos declararam desconhecer os conceitos de avaliação formativa e somativa e, portanto, não souberam identificar as atividades práticas típicas de cada uma nem dizerem se conduzem avaliação formativa em suas aulas, o que pode evidenciar a necessidade de se proceder com um trabalho de intervenção para que eles conheçam o que é a avaliação formativa e a somativa, e como elas podem ser realizadas, especialmente no que concerne a de caráter processual.

Similarmente, observamos aqueles professores que, apesar de admitirem já terem ouvido falar ou lido a respeito de avaliação formativa e somativa, trocaram os termos ao relacioná-los com práticas de sala de aula. Este é o caso, por exemplo, do Professor 1, que afirmou ter dificuldade em distinguir avaliação formativa de somativa e, na questão três, trocou os conceitos para as atividades descritas nas alternativas A, B, C, D e G, e não considerou autoavaliação como atividade avaliativa. Este professor afirmou acreditar que realiza avaliação formativa, mas não sabe dizer em quais momentos.

A mesma incongruência é verificada nas respostas dos Professores 2, 13 e 14. O professor 2, por exemplo, apesar de ter declarado já ter ouvido falar e/ou ler a respeito de avaliação formativa e somativa e conseguir distingui-las, também trocou seus conceitos em todas as atividades descritas na questão três, com exceção da F, na qual considerou não ser atividade avaliativa.

O mesmo acontece com o Professor 13, que declara ter dificuldades em distinguir avaliação formativa e somativa. Esse professor atesta realizar avaliação formativa sistematicamente, mas troca seus conceitos em todas as atividades descritas na questão três, com exceção da alternativa B, na qual considera que a atividade é para a realização de avaliação formativa e somativa.

O Professor 14 diz acreditar que realiza avaliação formativa, mas não sabe dizer como ou em quais momentos, e constatamos uma troca de conceitos em duas das atividades descritas, a da Alternativa A e B.

O que pudemos verificar com as contribuições destes quatro professores é que ainda há certa inconstância no conhecimento que eles têm sobre avaliação formativa e somativa, apresentando dificuldades em relacioná-las a práticas de sala de aula. Por conseguinte, eles se beneficiariam com um trabalho de intervenção neste tópico.

Outro fato interessante que nos chamou a atenção foram as respostas dadas pelos Professores 5, 6, 7 e 8 para a primeira questão. A concepção de avaliação dos quatro se aproxima muito com os conceitos de uma avaliação mais formativa, pois afirmaram que avaliação, para eles, significa verificar o que o aluno aprendeu e não aprendeu a cada aula, e promover mudanças, tanto para o aluno quanto para a prática pedagógica do professor. No entanto, testagem, por exemplo, não faz parte da concepção de avaliação de tais professores. Como colocamos por meio de Luckesi (2005), processo e produto são essenciais e concomitantes, por isso um trabalho para se esclarecer tal ponto se faz necessário.

Constatamos ainda, nas respostas do Professor 5 e 6, a mesma incongruência apresentada nas respostas dos Professores 1, 2, 13 e 14, descritos anteriormente. O Professor 5 afirmou ter dificuldades para distinguir avaliação formativa de somativa e não saber em quais momentos realiza aquela em suas aulas. Isso se reflete nas respostas da questão três, nas quais o informante troca os conceitos das duas funções da avaliação em quatro atividades descritas – além disso, ele não soube dizer a que função da avaliação se associa autoavaliação e providenciar diferentes atividades dadas a diferentes alunos baseados em suas respostas na prova.

O mesmo se verifica nas contribuições do Professor 6. Apesar de afirmar que conscientemente realiza avaliação formativa, esporadicamente, percebemos certa inconstância ao relacionar aplicação de provas e testes curtos à avaliação formativa e autoavaliação, escrita e reescrita, e diferentes atividades para diferentes alunos à avaliação somativa, quando o inverso é tipicamente feito.

As contribuições do Professor 8 também revelaram possíveis limitações do instrumento de pesquisa escolhido. Este associou todas as atividades descritas na questão três à função da avaliação a qual são tipicamente vinculados. Este professor afirmou que “realiza avaliação formativa, mas não conhecia o ‘conceito’ para esta avaliação”, o que acreditamos poder ser um ponto de vista compartilhado pelos outros informantes ao darem suas respostas, porém não expressados como o fez este. A utilização de outro instrumento de pesquisa, entrevista gravada, por exemplo, para esclarecer essa opinião seria relevante e útil. Todavia, para os objetivos desse trabalho e para o espaço temporal de um mestrado profissional, o questionário é suficiente para a implementação da proposta de intervenção.

Com relação aos demais informantes, observamos uma maior coerência nas respostas, embora algumas inconsistências ainda sejam notadas. Os Professores 9, 11, 15 e 16 entendem avaliação tanto como processo de testagem quanto forma de se verificar a qualidade do ensino-aprendizagem. Todos declararam realizar avaliação formativa consciente e sistematicamente, porém, o Professor 11 também declarou ter ouvido falar e/ou lido sobre avaliação formativa e somativa, mas não sabe exatamente o que são e como distinguir seus conceitos, o que nos leva a questionar como ele sabe que realiza avaliação formativa se não sabe como se dá tal função da avaliação. Com relação às atividades descritas na questão três, todos as associaram com a função avaliativa a qual são tipicamente relacionadas – os Professores 11 e 15 não souberam associar autoavaliação.

Por fim, destacamos as contribuições dos Professores 10, 12 e 17, que têm como concepção de avaliação testar e classificar o aluno, além de verificar a cada aula a qualidade do ensino e da aprendizagem. Apesar de dois desses professores (12 e 17) terem declarado possuir dificuldades em distinguir os conceitos de avaliação formativa e somativa, mas realizarem a primeira esporadicamente – o professor 10 afirmou saber distinguir os termos e realizar avaliação formativa sistematicamente em suas aulas – as respostas dos três parecem ser as mais consistentes quando se trata de avaliação formativa e somativa. Associaram todas as atividades descritas na questão três à função a qual avaliação formativa e somativa são de fato tipicamente relacionadas – exceções incluem o Professor 10 declarando não considerar autoavaliação como atividade avaliativa e considerando diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas em uma prova como atividade tanto para avaliação formativa quanto somativa.

Em síntese, o que pudemos constatar com os dados obtidos no Questionário 1 é que embora os dezessete professores tenham uma concepção de avaliação mais ampla e abrangente, que engloba um trabalho mais processual em sala de aula e não se resume a

testagem, muitas dúvidas e incertezas ainda ocorrem no que concerne os conceitos de avaliação somativa e formativa, como esta se caracteriza e como ela pode ser realizada ao longo das aulas. À vista disso, a realização de um trabalho com esses professores no tema de avaliação com foco em avaliação formativa se faz importante e uma proposta de intervenção será descrita a seguir.

4. Proposta de intervenção



É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.

- José Saramago, Cadernos de Lanzarote (1994) -

²⁹ Imagem disponível em: <<http://www.gettyimages.com/detail/photo/two-fingers-touching-each-other-on-high-res-stock-photography/566583271>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

A análise dos dados providos do primeiro questionário nos mostrou que há professores não familiarizados com o conceito de avaliação somativa e formativa e como esta última acontece e pode ser realizada dentro de sala de aula. Considerando que a metodologia do instituto de idiomas pesquisado valoriza a prática da avaliação formativa durante as aulas de língua inglesa¹, verificamos, por meio dos questionários, que há, neste contexto, uma possível lacuna. Acreditamos que a proposta de intervenção a ser descrita a seguir pode ajudar a preencher tal lacuna.

4.1 INFORMAÇÕES GERAIS E OBJETIVOS

A proposta de intervenção se deu na forma de um *workshop* intitulado *Avaliação orientada pela aprendizagem*². A seguir seguem informações gerais:

- Carga horária: cinco horas, administradas em um encontro.
- Público: dezessete professores de um instituto de idiomas.
- Local: instituto de idiomas (contexto desta pesquisa).
- Recursos utilizados: lousa digital com conexão à internet, apresentação por meio de *slides*, teoria apresentada nesse relato de experiência, atividades práticas a partir de três vídeos, duas charges e um artigo da revista *Nova Escola*.

O *workshop* objetivou: 1. discutir o conceito de avaliação de língua inglesa, 2. esclarecer o que é testagem e como ela se insere no grande âmbito da avaliação (e não como sinônimo da mesma), 3. discutir o conceito de avaliação formativa e somativa e quando/como acontecem em sala de aula, 4. apontar instrumentos de avaliação e como eles podem ser usados durante as aulas e 5. discutir a importância de se compartilhar os resultados da avaliação entre professor e aluno.

¹ De acordo com o código de prática e procedimentos do instituto.

² Do original, *learning oriented assessment*. Título inspirado na palestra de Graeme Harrison, realizada no evento LABCI (Latin American British Cultural Institutes), no Uruguai, em julho de 2015.

Como a proposta de intervenção foi elaborada para um instituto de ensino de língua inglesa, o *workshop* foi montado todo em inglês. No entanto, traduziremos o que está originalmente em inglês e utilizaremos português ao longo de toda essa seção. Quando imagens dos slides do *workshop* forem apresentadas, o texto original (em inglês) será mantido.

4.2 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos do *workshop* são explicados com detalhes a seguir.

Primeiramente, apresentamos o título dessa intervenção, *Avaliação orientada pela aprendizagem*. Os professores participantes são convidados a discutir o porquê desse título e uma conversa sobre a importância da avaliação focada na aprendizagem é iniciada neste momento. A seguir, os objetivos, colocados anteriormente, são apresentados para que os participantes saibam o que pretendemos abordar.

Uma imagem de uma mulher pensativa com a palavra *Avaliação* acima dela (Figura 3) é mostrada. Esta imagem é bastante significativa, pois a mulher encontra-se pensativa em um lugar amplo, porém, aparentemente fechado por paredes de tijolos e é em situação parecida que muitos professores podem se sentir quando o conceito de avaliação é discutido.

Figura 3 – Mulher pensativa³



³ Imagem disponível em:

<<http://www.gettyimages.com/photos/thinking?excludenudity=true&family=creative&page=1&phrase=thinking&sort=best>>. Acesso em: 19 jul. 2015. A palavra *Assessment* foi inserida à imagem por nós.

Os participantes são convidados a conversarem, em duplas ou grupos de três, sobre o que avaliação significa para eles. A discussão é aberta a todo o grupo e algumas contribuições sobre o conceito de avaliação dos participantes são escritos de tal forma que todos possam vê-los e acompanhá-los ao longo do *workshop*. Todas as contribuições são valorizadas e apreciadas e nenhum juízo de valor é feito sobre elas, uma vez que o objetivo dessa etapa é fazer com que os participantes reflitam sobre o tema proposto e, ao longo do *workshop*, retomemos às suas ideias iniciais e comparemos com o que está sendo discutido.

Em seguida, uma metáfora é sugerida e professores são incentivados a dialogar sobre o que devemos levar em consideração quando temos convidados para o jantar (Figura 4). Esta foi inspirada a partir da palestra de Graeme Harrison, realizada no evento LABCI (Latin American British Cultural Institutes), no Uruguai em julho de 2015. Sua palestra, intitulada *Learning oriented assessment* tratava da avaliação com foco na aprendizagem, no aluno e nas suas necessidades individuais, e do papel da avaliação formativa neste contexto.

Entendemos que metáfora é de grande valia, pois a comparação com algo concreto que faz parte da realidade do participante contribui muito para sua compreensão de conceitos mais abstratos, objetivo dessa etapa.

Figura 4 – Metáfora: Convidados para o jantar³³



³³ Imagem disponível em:

<<http://www.gettyimages.com/photos/guests-for-dinner?excludenudity=true&family=creative&mediatype=photography&page=1&phrase=guests%20for%20dinner&sort=best>>. Acesso em 19 jul. 2015. O texto escrito foi inserido à imagem por nós.

Após a discussão, compartilhamos as ideias levantadas e apresentamos algumas, comparando-as com a prática de sala de aula (Figura 5), e incluem:

- Porque cozinhar: decidir porque ensinar, para agradar e satisfazer as necessidades do cozinheiro/professor ou do convidado/aluno?
- Decidir os ingredientes necessários, organizá-los e saber como preparar o prato: saber exatamente o que precisamos para a aula e como fazer uso deles para atingir todos os objetivos
- Provar a comida durante seu preparo: em sala de aula, é essencial a constante observação da performance dos alunos durante a realização das tarefas, e decidir se algo precisa ser modificado e melhorado. No entanto, assim como é importante saber o ponto em que uma comida está deliciosa e pronta para ser servida, em sala de aula preciso saber os objetivos que se quer alcançar, para daí poder decidir o que precisa ser aprimorado.
- Servir a comida e começar o processo novamente: dar a aula e refletir sobre ela. A reflexão, portanto, precisa gerar ação por parte do professor, ou seja, ele precisa tomar decisões para o ensino a partir dos resultados da aprendizagem dos alunos.

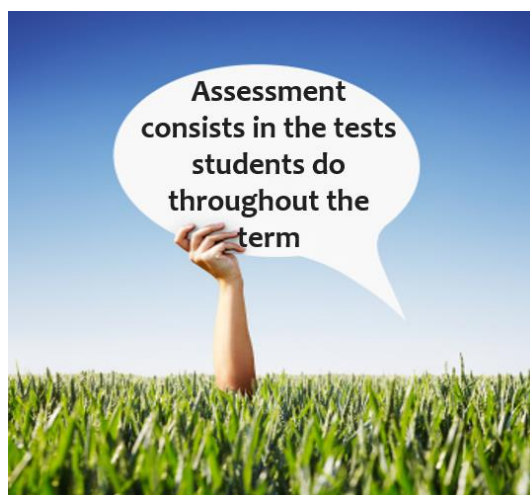
Figura 5 – Metáfora: O que devemos levar em consideração quando preparamos um jantar para convidados



Fonte: o próprio autor

Tendo o todo, a aula, em mente, partimos para a discussão sobre o conceito de avaliação. A seguinte sentença é apresentada: *Avaliação significa testar os alunos durante o período letivo para que eles tenham uma nota*, conforme Figura 6 a seguir.

Figura 6 – afirmação sobre conceito de avaliação³⁴



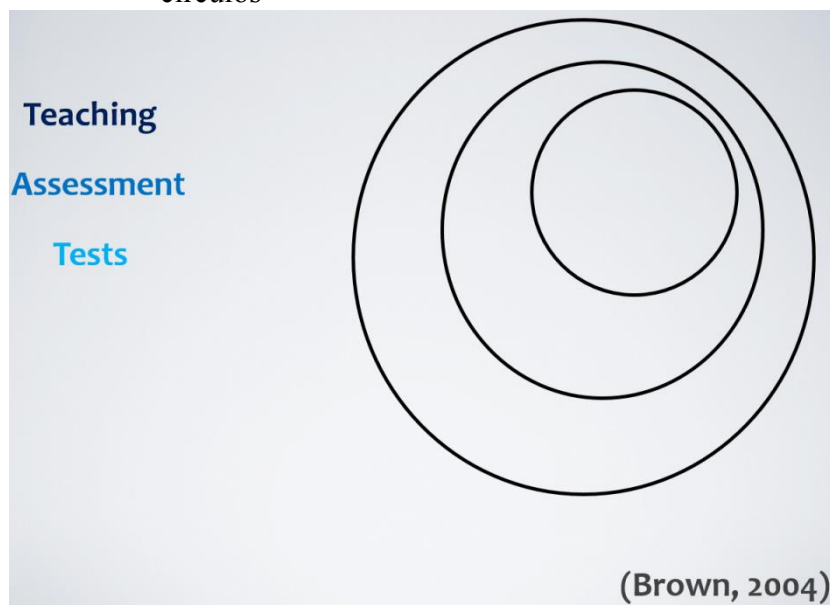
Fonte: o próprio autor

Os participantes discutem até que ponto essa afirmação pode ser verdadeira ou falsa. A partir de tal discussão, mostramos a figura sugerida por Brown (2004), Figura 1 na página 20 deste relato e reproduzida a seguir novamente. A figura é apresentada somente com os círculos, e os participantes são solicitados a colocar as palavras *Ensino*, *Avaliação* e *Testagem*(Figura 7) nos seus respectivos círculos. Após, as ideias são verificadas (Figura 8) e com base na figura, bem como nas ideias do autor supracitado, discutimos sobre a diferença entre testagem e avaliação.

³⁴ Imagem disponível em:

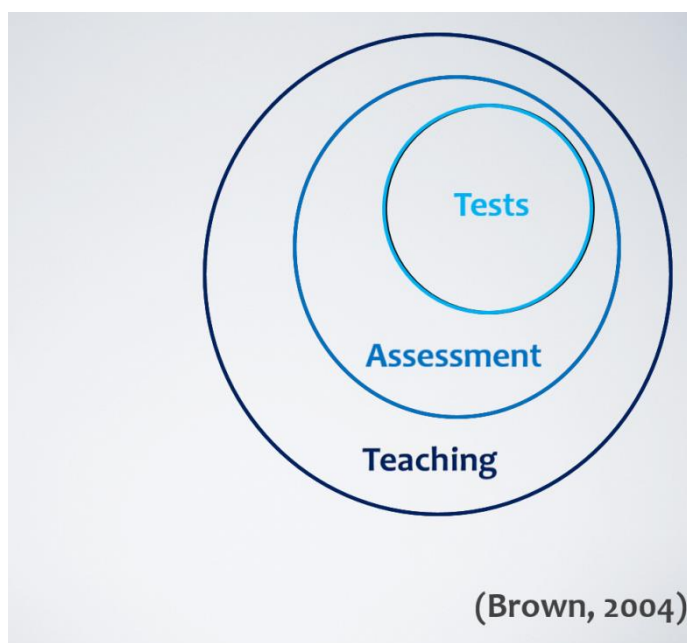
<<http://www.gettyimages.com/photos/breaking-through?excludenudity=true&family=creative&mediatype=photography&phrase=breaking+through&sort=best>>. Acesso em: 19 jul. 2015. A sentença dentro do balão de fala foi inserida por nós.

Figura 7 – Ligando os conceitos de ensino, avaliação, testagem a seus respectivos círculos



Fonte: adaptado de Brown (2004)

Figura 8 – Conceitos de ensino, avaliação, testagem em seus respectivos círculos



Fonte: adaptado de Brown (2004)

A citação de Brown, que diz que “um teste é, em termos simples, um método de medir a habilidade, conhecimento ou performance de uma pessoa sobre um determinado ponto³⁵” (2004, p. 3, tradução nossa) também é utilizada e destacamos as palavras “método”, “medir” e “determinado ponto” para distinguirmos avaliação de testagem.

Propomos, neste momento, uma atividade prática. Apresentamos descrições de avaliação e de testagem de acordo com Brown (2004) e Luckesi (2005) e os participantes as associam aos seus respectivos conceitos. As características, juntamente com o conceito a que são associadas, são:

- É um processo contínuo: Avaliação
- Ocorre em momentos pré-determinados ao longo do período letivo:
Testagem
- Os alunos estão cientes de que estão sendo avaliados: Testagem
- Os alunos podem não estar cientes de que estão sendo avaliados:
Avaliação
- Olha para o futuro, e se preocupa com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem: Avaliação
- Olha para o passado, para o que os alunos aprenderam (não se preocupando com o que o aluno não aprendeu): Testagem
- Preocupa-se em classificar o conhecimento dos alunos em determinados níveis: Testagem

Feita a distinção entre avaliação e testagem, encaminhamo-nos para a discussão sobre avaliação formativa e somativa. Para tanto, duas fotos³⁶(Figuras 9 e 10) são apresentadas aos participantes e eles associam cada uma das funções da avaliação. Seguindo a metáfora de comida e sua preparação, a distinção entre avaliação formativa e somativa trazida por Brown (2004) é abordada. As imagens em questão são:

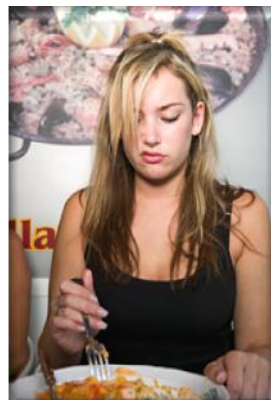
³⁵ Do original, “A test, in simple terms, is a *method of measuring a person’s ability, knowledge, or performance in a given domain*”.

³⁶ Fotos inspiradas na palestra de Graeme Harrison, realizada no evento LABCI (Latin American British Cultural Institutes), no Uruguai, em julho de 2015

Figura 9 – Metáfora: cozinheiro provando a comida (avaliação formativa)³⁷



Figura 10 – Metáfora: cliente do restaurante comendo sua refeição (avaliação somativa)³⁸



Junto a elas, apresentamos a seguinte definição de avaliação formativa e somativa de Brown: “A maioria da avaliação feita em sala de aula é formativa: avaliar alunos no processo de ‘formar’ suas competências e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar no processo de crescimento. A chave para tal formação é como se dá (pelo professor) e se internaliza (pelo aluno) o *feedback* apropriado sobre performance, olhando em direção ao futuro da continuação (ou formação) da aprendizagem. (...) Avaliação somativa objetiva medir, ou sintetizar, o que um aluno aprendeu, e ocorre tipicamente no fim de um curso, ou unidade ou instrução. A soma do que um aluno aprendeu implica olhar para trás e fazer um balanço do quão bem aquele aluno realizou os objetivos, mas não aponta necessariamente o caminho para progresso no futuro”.³⁹ (BROWN, 2004, p. 6, tradução nossa). Para a discussão do conceito de avaliação formativa, destacamos os termos “formar”, “processo de crescimento”. “*feedback*” e “futuro da continuação (ou formação) da

³⁷ Disponível em:

<<http://www.gettyimages.com/photos/cooking?excludenudity=true&family=creative&mediatype=photography&page=1&phrase=cooking&sort=best>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

³⁸ Disponível em:

<[http://www.gettyimages.com/photos/disgusting-food-in-a-restaurant?excludenudity=true&family=creative&mediatype=photography&page=1&phrase=disgusting%20fo](http://www.gettyimages.com/photos/disgusting-food-in-a-restaurant?excludenudity=true&family=creative&mediatype=photography&page=1&phrase=disgusting%20food%20in%20a%20restaurant&sort=best)od%20in%20a%20restaurant&sort=best>. Acesso em: 19 jul. 2015.

³⁹ Do original “Most of our classroom assessment is formative assessment: evaluating students in the process of “forming” their competences and skills with the goal of helping them to continue that growth process. They key to such formation is the delivery (by the teacher) and internalization (by the student) of appropriate feedback on performance, with an eye toward the future continuation (or formation) of learning. (...) Summative assessment aims to measure, or summarize, what a student has grasped, and typically occurs at the end of a course or unit or instruction. A summation of what a student has learned implies looking back and taking stock of how well that student has accomplished objectives, but does not necessarily point the way to future progress”.

aprendizagem”. Para a discussão do conceito de avaliação somativa, destacamos o termo “síntese”.

No contexto de avaliação formativa, *feedback* tem papel vital, e como realizá-lo de forma eficiente é discutido no *workshop* por meio de um vídeo intitulado *Effective feedback and formative assessment*⁴⁰ baseado nas ideias de Hattie (2012) sobre como conduzir *feedback* de forma que de fato ajude o aluno a melhorar sua performance. Após assistirem ao vídeo e discutirem o que o autor propõe, os participantes conversam sobre como tal processo se dá em suas aulas, comparam a forma com que eles conduzem *feedback* com o que Hattie sugere e refletem sobre o que e como melhorar sua forma de comentar a produção dos alunos.

Ulteriormente, duas atividades práticas são sugeridas. A começar, descrições de atividades são apresentadas aos participantes e eles decidem se essas se referem à avaliação formativa ou somativa, justificando suas decisões. O objetivo dessa etapa é aplicar o conceito dessas duas funções da avaliação numa situação real de sala de aula e retomar as características de cada uma. As atividades em questão são:

- Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados: Avaliação somativa.
- O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade: Avaliação formativa.
- O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota: Avaliação somativa.
- O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção: Avaliação formativa.
- O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor: Avaliação formativa.
- O aluno entrega uma série de atividades ao longo do semestre para o professor dar nota: Avaliação somativa

⁴⁰ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1Tihrg7nBos>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

- O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova: Avaliação formativa

A segunda atividade proposta se refere a outro vídeo, intitulado *2013 understanding formative assessment*⁴¹, sobre como professores de diferentes matérias de uma escola americana realizam avaliação formativa em suas aulas. Enquanto os participantes assistem a este material, eles anotam o nome dos professores e a forma que utilizam para realizar a avaliação formativa. Ao término do vídeo, os participantes conversam entre si sobre como cada professor realiza tal avaliação e como cada ideia pode ser trabalhada no contexto de atuação atual deles. Por fim, sugestões são coletadas e discutidas com todo o grupo.

Finalmente, apresentamos uma fala de Luckesi para a discussão da importância tanto do processo quanto do produto:

“(...) processo e produto são duas facetas da mesma coisa; no caso, duas facetas da prática pedagógica. Processo, sem produto efetivo, é perda de recursos (tempo, dinheiro, pessoas, espaço físico...), mas, por outro lado, resultados, sem processos consistentes, são miragens; não existem. Um bom resultado depende de um processo consistente e processos consistentes produzem resultados efetivos”. (LUCKESI, 2005, p. 21).

O próximo passo se relaciona aos instrumentos de avaliação. Os participantes são convidados a apontarem quais eles utilizam, em suas aulas, para conduzir a avaliação formativa e somativa.

Logo após, as ideias trazidas por Fisher e Frey (2007, p. 2 e 3) – “o ato de checar entendimento não só corrige conceitos equivocados, mas também pode melhorar a aprendizagem” e “(...) verificar o entendimento fornece aos alunos um modelo de boas habilidades de estudo. Quando seus professores regularmente verificam seu entendimento, os alunos se tornam cada vez mais conscientes de como monitorar seu próprio entendimento” – são apresentadas para a discussão da importância de realmente verificarmos o entendimento dos alunos sobre o que foi ensinado, para que vejamos se de fato houve aprendizagem. A Figura 11 ilustra esse momento.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ab4hbIsOonU>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Figura 11 – A importância de se verificar a aprendizagem

“The act of checking understanding not only corrects misconceptions, it can also improve learning”.

“(…) checking for understanding provides students with a model of good study skills. When their teachers regularly check for understanding, students become increasingly aware of how to monitor their own understanding”.

(Fisher & Frey, 2007, p. 2 and 3)



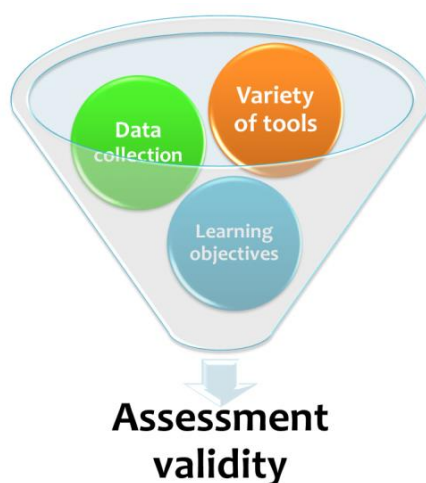
Fonte: o próprio autor

Em seguida, apresentamos a fala de Haydt:

“Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será a avaliação”. (HAYDT, 1995, p. 55)

Discutimos, como pode ser observado na Figura 12,a importância de fazermos uso dos mais variados instrumentos de avaliação que estejam alinhados aos objetivos da aula para coletarmos a maior amostragem de língua possível, e, portanto, podermos realizar uma avaliação eficaz e válida.

Figura 12 – O que é importante para uma avaliação válida



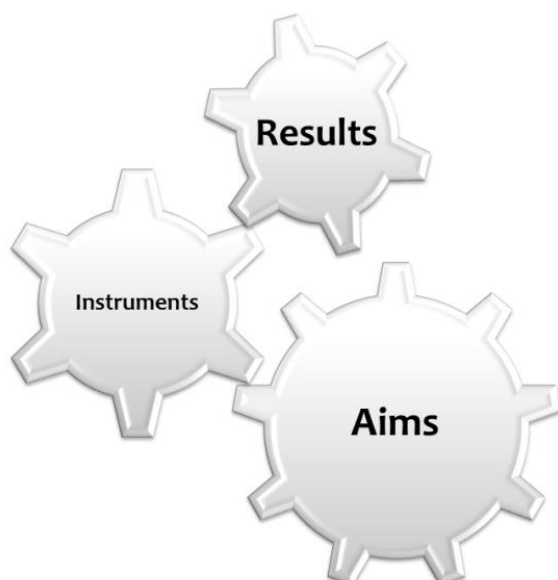
(Haydt, 1995)

Fonte: o próprio autor

Tendo isso em mente, ainda ressaltamos que a importância de uma coerência para uma avaliação bem sucedida, ou seja, esta se dará quando os objetivos da aula, os instrumentos de avaliação e os resultados que se coletarão e interpretarão estejam em uníssono, trabalhando juntos (Figura 13).

Figura 13 – A importância dos resultados

Assessment

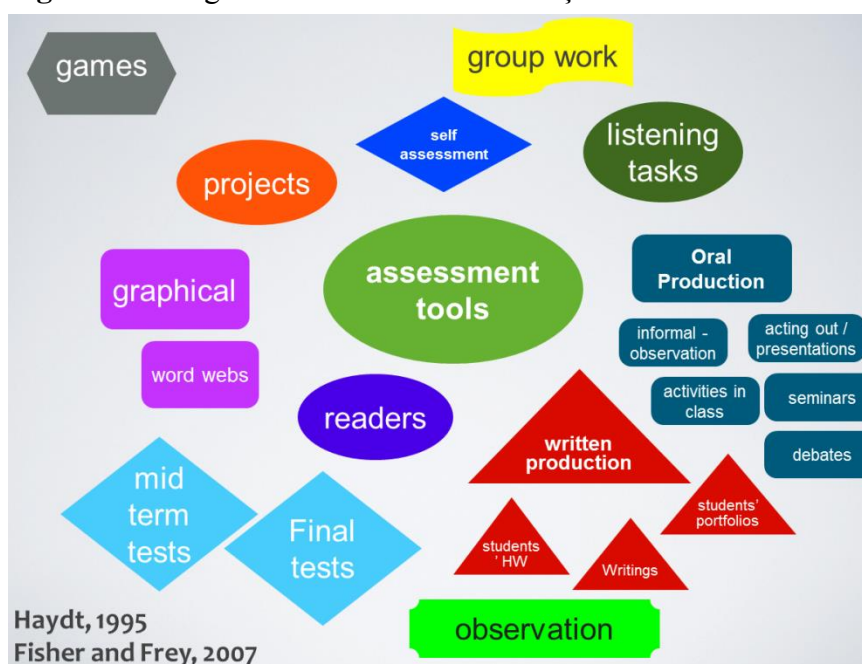


Fonte: o próprio autor

Destacamos que a função da avaliação depende de como utilizamos os resultados obtidos. Se estivermos preocupados com o processo, compartilharmos os resultados da avaliação e os usamos para buscar uma melhora na performance, estamos realizando avaliação formativa. Caso o foco esteja no produto final, e usamos o resultado para medir, quantificar e classificar o conhecimento de determinado conteúdo trabalhado sem intervenção para melhoria, estamos conduzindo avaliação somativa.

Por fim, tendo isto em vista, baseados em Haydt (1995) e Fisher e Frey (2007), apresentamos alguns instrumentos de avaliação– jogos, projetos, autoavaliação, atividades em grupo, apresentações orais, debates, portfólios, tarefa de casa e redações (Figura 14) – e como eles podem ser usados com foco em uma avaliação processual é discutida.

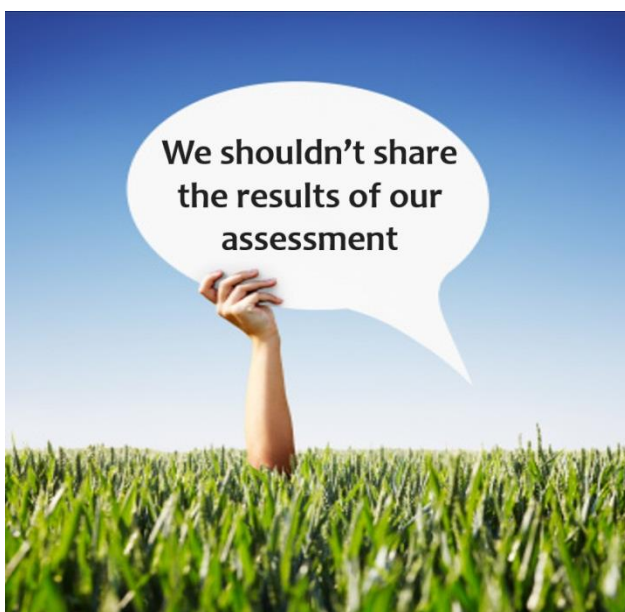
Figura 14 – Alguns instrumentos de avaliação formativa



Fonte: o próprio autor

O último tópico do *workshop*, avaliação compartilhada, é tratado. A sentença *Professores não devem compartilhar os resultados de sua avaliação* é apresentada e discutida (Figura 15).

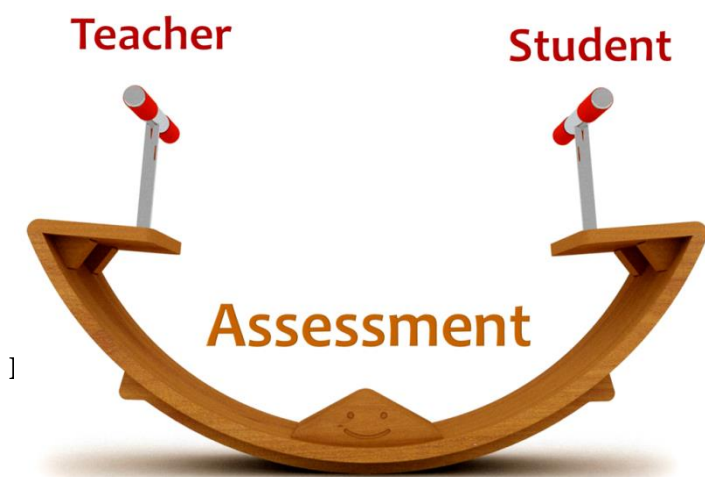
Figura 15 – Afirmação sobre compartilhar resultados da avaliação



Fonte: o próprio autor

As ideias sobre a importância de uma avaliação com caráter orientador e colaborativo apresentadas por Furtoso (2011) e Bonesi e Silva (2006) são abordadas por meio de três citações “Uma avaliação de caráter orientador e colaborativo deve ser compartilhada, ou seja, o professor deve dividir com os alunos a responsabilidade de avaliar” (FURTOSO, 2011; BONESI e SOUZA, 2006);“(…) permite que ambos analisem seu desenvolvimento diante dos resultados obtidos”; “(…) pois permite ao professor rever sua relação com todos os componentes do planejamento de ensino: objetivos, conteúdo programático, modalidades e critérios de avaliação, para que sua prática pedagógica seja transformadora” (FURTOSO, 2011) e a Figura 16 a seguir.

Figura 16 – Professor dividindo com os alunos a responsabilidade de avaliar⁴²



Fonte: o próprio autor

Com o propósito de resumir os principais conceitos trabalhados no *workshop* e aplicá-los à realidade da sala de aula de língua inglesa, um ciclo⁴³ é construído, e cada etapa deste é apresentada e discutida (Figura 17). Assim sendo, a fim de termos uma melhora contínua na aprendizagem do aluno, dentro de sala de aula, o professor:

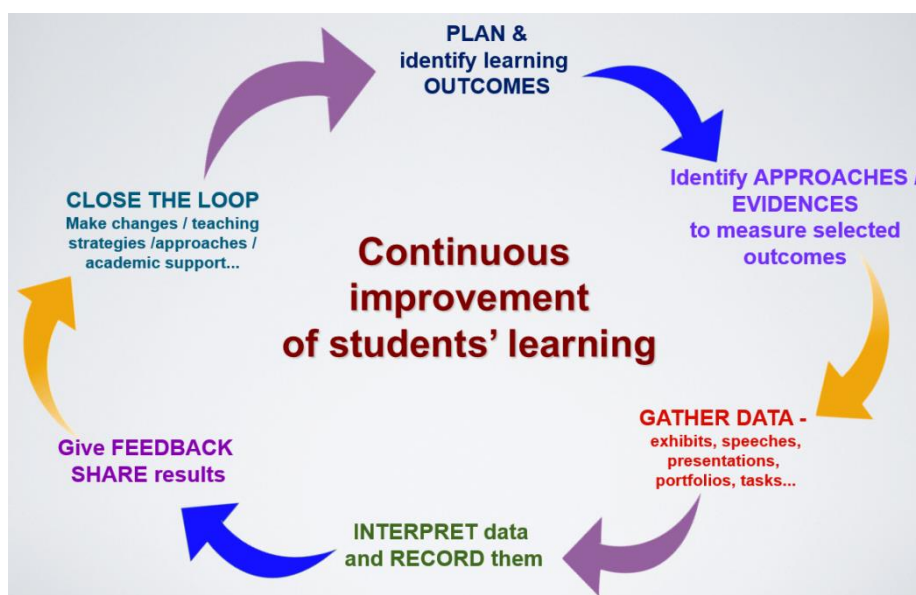
1. Planeja e identifica os objetivos de aprendizagem e ensino.
2. Identifica formas e instrumentos por meio das quais a avaliação formativa será conduzida.
3. Coleta dados, ou seja, a produção escrita e/ou oral dos alunos.
4. Interpreta os dados coletados.
5. Dá *feedback* e compartilha com o aluno os resultados de seu desempenho.
6. Reinicia o ciclo, trabalhando com o aluno nas melhores estratégias para que ele melhore sua performance e também fazendo alterações na sua própria prática, reorientando, por exemplo, suas estratégias de ensino e abordagens.
7. O ciclo começa novamente com o planejamento do próximo objetivo de aprendizagem.

⁴² Imagem disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=what+is+assessment%3F+believe+and+follow+assessment+is+more+than+grades&biw=1600&bih=775&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIrpKc_KPo_xglVgg-QCh0p7go4#tbm=isch&q=gangorra&imgref=a_WBHnwTbVT6rM%3A>. Acesso em: 19 jul. 2015. As três palavras foram inseridas por nós.

⁴³ Baseado nas imagens disponíveis em: <<http://syllabus.bos.nsw.edu.au/support-materials/standards-referenced-assessment/>>. Acesso em 19/07/2015 e <http://explore.kent.edu/aa/guide/fulltext.html>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Figura 17 – Ciclo da avaliação formativa⁴⁴



Fonte: o próprio autor

Finalmente, mais três atividades práticas são propostas com intenção de oferecer um resumo dos pontos discutidos e relacioná-los com a prática de sala de aula. Na primeira, os participantes analisam duas charges e verificam como elas se conectam com o que foi discutido ao longo da aplicação da proposta de intervenção. As duas charges são:

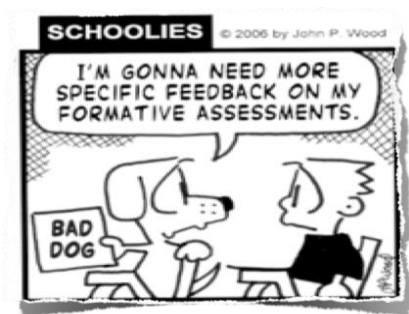
Figura 18 – Ensinar x aprender⁴⁵



⁴⁴ Adaptado da imagem disponível em: <<http://explore.kent.edu/aa/guide/fulltext.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

⁴⁵ Disponível em: <<https://coffee4thesoul.wordpress.com/tag/being-taught-and-having-learned/>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Figura 19 – *Feedback* mais específico⁴⁶



Para a segunda atividade, os participantes leem um artigo da revista *Nova Escola* intitulado “Avaliação deve orientar a aprendizagem”⁴⁷ assim como uma tabela com nove instrumentos de avaliação e suas vantagens⁴⁸. Após a leitura, os participantes conversam sobre as principais ideias levantadas no material, relacionando-as com o que foi discutido no *workshop* e refletindo sobre formas de aplicá-las em suas aulas para uma avaliação mais focada no processo e formação contínua do aluno.

Por fim, os participantes assistem a alguns vídeos curtos de trechos de algumas aulas⁴⁹ e verificam a forma como o professor deu *feedback* a seus alunos e o quão eficaz ele foi.

O que esperamos alcançar com a aplicação de tal proposta é que os professores possuam um conceito de avaliação mais amplo, que não se restrinja à aplicação de testes e provas, mas que alcance as atividades diárias de sala de aula. Soma-se a isso um entendimento mais aprofundado do que significa avaliar o processo por meio de variados instrumentos de avaliação formativa e como uma reflexão maior sobre o desenvolvimento do aluno e a prática pedagógica do professor é possibilitada, verificando-se, portanto, o que precisa ser reorientado e atingindo-se uma qualidade de ensino maior e uma aprendizagem mais eficiente. Na seção a seguir, tratamos os resultados obtidos por meio do Questionário 2 e verificamos se tais objetivos foram cumpridos.

⁴⁶ Disponível em: <<https://twitter.com/justintarte/status/493466442977656832>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

⁴⁷ *Revista Nova Escola*. “A avaliação deve orientar a aprendizagem”. Publicado em janeiro de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>>. Acesso em: 19 jul. 2015. Disponível, neste trabalho, no Anexo 1.

⁴⁸ Tabela elaborada por Ilza Martins Sant’Anna e Heloisa Cerri Ramos. Disponível em Anexo 2. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/tabela_avaliacao_024.html>. Acesso em: 19 jul. 2015. Disponível, neste trabalho, no Anexo 2.

⁴⁹ Trechos de tais aulas podem ser encontrados nos CD-ROMs que acompanham os livros *Essential Teacher Knowledge*, de Jeremy Harmer (2012) e *The Practice of English Language Teaching*, também de Jeremy Harmer (2010).

5. Resultados da proposta de intervenção: análise dos dados do Questionário 2



**Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
- Luís de Camões -**

⁵⁰ Imagem disponível em: <<http://www.gettyimages.com/detail/photo/person-touching-surface-of-lake-water-royalty-free-image/200465936-001>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

A aplicação do Questionário 2 teve como objetivo primordial a verificação dos efeitos que a proposta de intervenção no formato de *workshop* teve sobre o grupo de dezessete professores de língua inglesa de um instituto de idiomas.

As informações foram coletadas e os dados analisados e interpretados⁵⁰. Assim como foi feito para o Questionário 1, fizemos primeiramente uma análise horizontal dos dados, ou seja, analisamos todas as informações obtidas em cada questão, e embora esta perspectiva seja a que mais foi aplicada para a análise do Questionário 2, também fizemos uma apreciação vertical dos dados em algumas instâncias, em outras palavras, verificamos as respostas dadas pelo professor participante individualmente.

A primeira pergunta do Questionário 2 assim como os dados obtidos são apresentados no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Questionário 2: questão um e número total de respostas para cada alternativa

1. Das opções abaixo, qual(is) se aproxima(m) da sua concepção de avaliação de língua inglesa?			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Avaliação de língua inglesa significa testar o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos em determinados momentos do período letivo.	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17	13	76%
B. Avaliação de língua inglesa significa classificar o aluno e o seu conhecimento, por exemplo, por meio de notas ou conceitos	1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 14, 17	10	59%
C. Avaliação de língua inglesa significa ranquear o aluno e seu conhecimento do conteúdo trabalhado ao longo de determinado período letivo em comparação aos demais alunos da turma.	6	1	6%
D. Avaliação de língua inglesa significa verificar, a cada aula, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, e decidir, por exemplo, se determinado conteúdo deve ser retomado.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	16	94%
E. Avaliação de língua inglesa significa se assegurar de que os alunos se comportarão em sala de aula e se dedicarão ao aprendizado dentro e fora de sala de aula.		0	0%
F. Avaliação de língua inglesa significa fazer uso de diferentes instrumentos avaliativos para verificar a qualidade de ensino e se práticas do professor precisam ser mudadas.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	16	94%

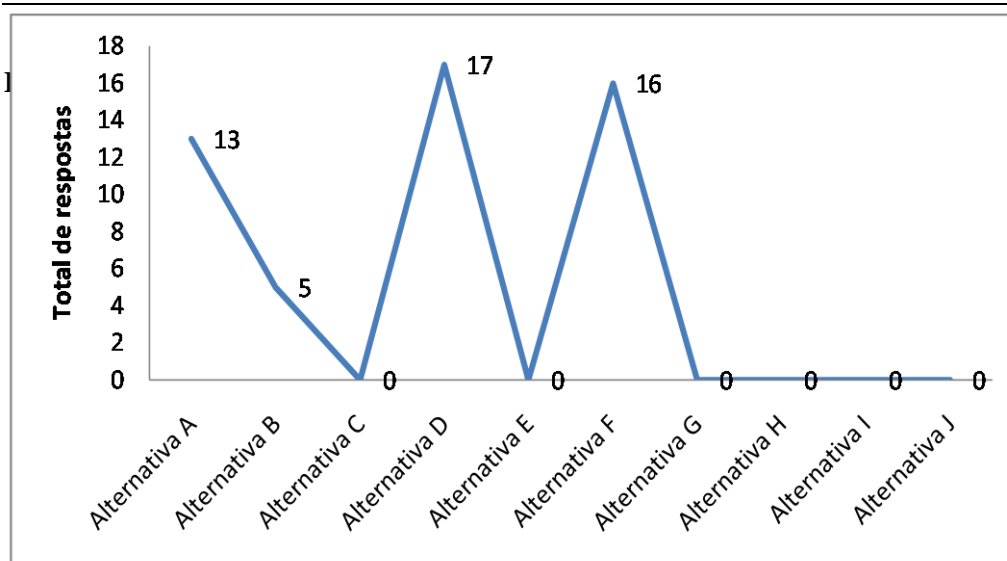
⁵⁰ O Apêndice B apresenta todos os dados obtidos no Questionário 2, as alternativas escolhidas por cada professor participante assim como o total de respostas para cada alternativa.

G. Todas as opções se aproximam do meu conceito de avaliação.	3	1	6%
H. Nenhuma das opções se aproxima do meu conceito de avaliação.		0	0%
I. Outro (especifique):		0	0%
J. Não sei responder essa pergunta (explique):		0	0%

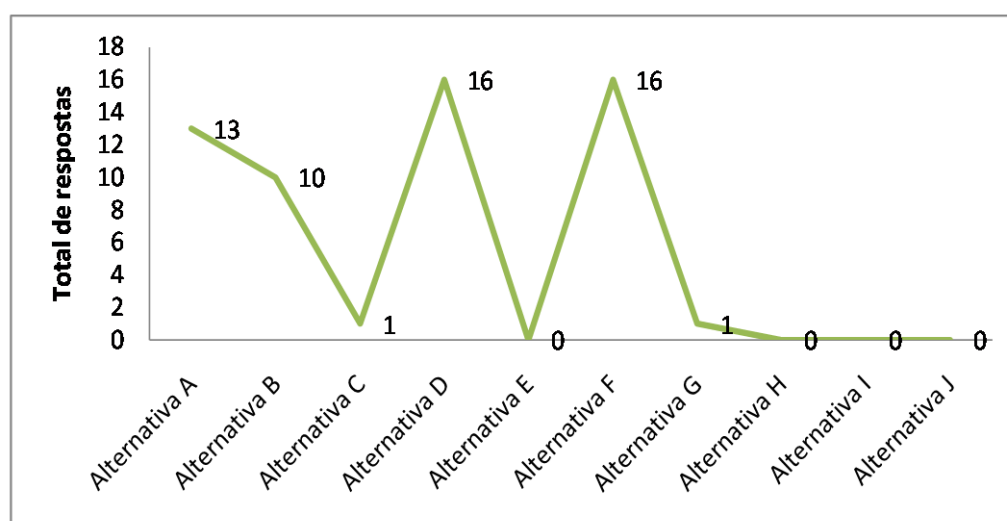
Fonte: o próprio autor

Como podemos perceber, a pergunta um do Questionário 2 é, propositalmente a mesma do 1. O que buscamos identificar aqui é o conceito de avaliação de língua inglesa de tal grupo e se houve alguma mudança na forma que veem este processo após a condução do *workshop*. Para esta questão, 13 professores assinalaram a alternativa A, 10 selecionaram a B, 1 professor escolheu a opção C, 16 a D e a F e ainda um professor escolher a alternativa G.

Os gráficos 1 e 2 abaixo ilustram informações interessantes quando comparamos os dados obtidos, para esta questão, nos Questionários 1 e 2. O que podemos constatar é que praticamente o mesmo número de professores manteve, em seu conceito de avaliação, além de testagem, uma visão de avaliação mais focada no processo, aquela que acontece no dia-a-dia da sala de aula e a partir da qual decisões sobre possíveis mudanças, tanto no ensino quanto na aprendizagem, são tomadas. Todavia, tal conceito de avaliação foi ampliado: 10 professores declararam que avaliação também é uma forma de classificação dos alunos (em oposição a 5 que haviam escolhido essa alternativa antes do *workshop*).

Gráfico 1 – Dados obtidos na questão um do Questionário 1

Fonte: o próprio autor

Gráfico 2 – Dados obtidos na questão um do Questionário 2

Fonte: o próprio autor

Ainda a respeito disso, houve um professor (Professor 3) afirmando que todas as opções se aproximavam de seu conceito de avaliação. Antes da realização da proposta de intervenção, este professor havia atestado que testagem (opção A) e uma avaliação com foco no processo (opções D e F) faziam parte de seu conceito de avaliação. Em outras palavras, houve uma significativa ampliação do conceito de avaliação desse professor.

Isso mostra que atingimos um dos objetivos do *workshop*, evidenciar que avaliação é um amplo processo que não se resume, em um extremo do pêndulo, a testes meramente dados aos alunos em determinados momentos, ou em outro extremo, somente ao dia-a-dia da sala de aula. Tal processo, na verdade, é composto por todos esses aspectos e um ensino-aprendizagem-avaliação eficaz e bem-sucedido acontece por meio disso.

No entanto, também observamos que, após a proposta de intervenção, dois professores (Professor 11 e 16), não incluíram testagem aos seus conceitos de avaliação (como haviam feito no Questionário 1). Para averiguarmos o que aconteceu de fato, teríamos que fazer uso de um segundo instrumento de pesquisa, entrevista gravada com esses professores. O que pode ter havido foi que, ao diferenciarmos avaliação de teste segundo (Brown 2004) e Luckesi (2005), esses dois professores podem não ter entendido que o primeiro engloba o segundo e testagem faz parte sim do processo avaliativo. Isto serve como evidência para que, durante possíveis futuras administrações do mesmo *workshop*, essa informação fique mais clara.

A pergunta dois do Questionário 2, está intimamente ligada à pergunta um, pois objetiva averiguar a relevância, pelo ponto de vista do professor, que o processo avaliativo tem no ensino-aprendizagem.

A questão buscava saber qual o espaço que avaliação da aprendizagem de língua inglesa tem, considerando as informações do *workshop* e a metodologia de ensino do instituto de idiomas. As respostas obtidas podem ser visualizadas no Quadro 12 a seguir.

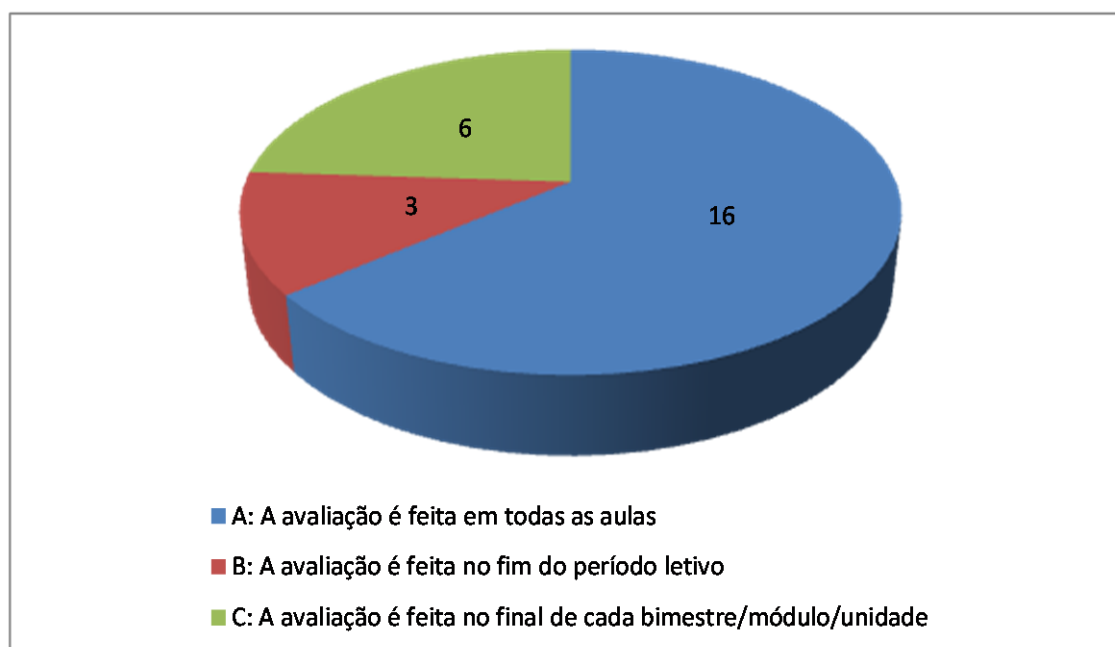
Quadro 12– Questionário 2: questão dois e número total de respostas para cada alternativa

2. Considerando as discussões feitas ao longo do <i>workshop</i> sobre avaliação e a metodologia de ensino da escola em que você trabalha (seu contexto de atuação), qual o espaço que a avaliação da aprendizagem de língua inglesa tem?			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. A avaliação é feita em todas as aulas.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	16	94%
B. A avaliação é feita no fim do período letivo.	9, 12, 17	3	18%
C. A avaliação é feita no final de cada bimestre/módulo/unidade.	2, 9, 11, 12, 14, 17	6	35%
D. Outro (especifique): _____		0	0%
E. Não sei responder essa pergunta (explique): _____		0	0%

Fonte: o próprio autor

Como podemos examinar, 16 professores escolheram a alternativa A: avaliação é feita em todas as aulas; a alternativa B, avaliação é feita no fim do período letivo, foi escolhida por 3 professores; e a alternativa C, avaliação é feita no final de cada bimestre/módulo/unidade, foi assinalada por 6 professores. As informações obtidas são ilustradas no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Dados obtidos na questão dois do Questionário 2



Fonte: o próprio autor

Os dados obtidos aqui estão alinhados com o que foi afirmado na questão um. Eles podem mostrar que os professores entendem que avaliação não acontece somente em momentos pré-determinados, mas também no cotidiano da sala de aula, no qual o processo avaliativo possivelmente tem ainda maior importância, uma vez que é a partir da observação dos alunos realizando determinada atividade e análise da produção deles é que o professor será capaz de coletar e interpretar os dados obtidos, decidir o que precisa ser feito / mudado / reorientado (tanto por parte do aluno quanto da própria prática pedagógica do professor) e por meio de um *feedback* eficaz mostrar os caminhos para os alunos melhorarem.

Como foi descrito anteriormente, os professores poderiam escolher mais de uma opção em qualquer pergunta, e assim como aconteceu com a questão um, alguns professores optaram por mais de uma alternativa na questão dois. Isto foi o caso dos Professores 9, 12 e 17, que escolheram as alternativas A, B e C, e dos Professores 11 e 14, que optaram pelas alternativas A e C. Isso pode revelar maior ampliação no conceito de avaliação desses participantes também verificado na questão um.

Não obstante, assim como ocorreu na questão um, houve um professor na contramão do que foi verificado. Para esta questão, o Professor 2 afirmou que avaliação é feita no final de cada bimestre/módulo/unidade, embora tenha declarado que seu conceito de avaliação embarca tanto testagem como o trabalho processual. Verificamos, aqui, uma incongruência de respostas, o que também serve como evidência para que tal informação fique mais clara em realizações futuras do *workshop*.

Os dados obtidos por meio da questão três são possivelmente os que evidenciam os efeitos da proposta de intervenção. A referida questão, propositalmente a mesma que a questão três do Questionário 1, e os resultados obtidos encontram-se nas tabelas 19 e 20 a seguir.

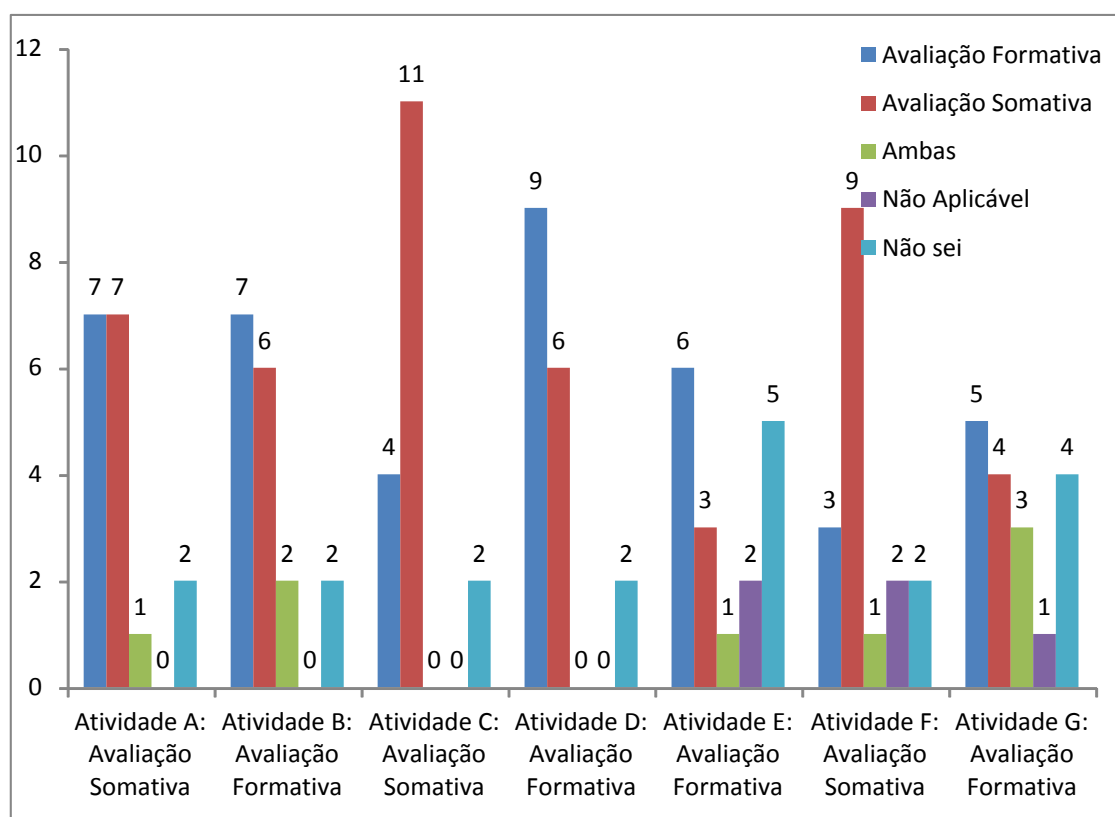
Quadro 13 – Questionário 2: questão três e número total de respostas para cada alternativa

3. No que se refere à avaliação formativa e avaliação somativa de língua inglesa, classifique as descrições de atividades abaixo, aplicadas em sala de aula de língua inglesa, em: AF (avaliação formativa), AS (avaliação somativa), AM (ambas), NA (não aplicável, não considero como atividade avaliativa) e NS (não sei responder essa pergunta).			
Alternativa	Escolha / Professor	Total de respostas para cada escolha	% de respostas
A. Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados.	AF: AS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AM: NA: NS:	AF: 0 AS: 17 AM: 0 NA: 0 NS: 0	AF: 0% AS: 100% AM: 0% NA: 0% NS: 0%
B. O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: NA: NS:	AF: 17 AS: 0 AM: 0 NA: 0 NS: 0	AF: 100% AS: 0% AM: 0% NA: 0% NS: 0%
C. O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota.	AF: 2, 11 AS: 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AM: 7 NA: NS:	AF: 2 AS: 14 AM: 1 NA: NS:	AF: 12% AS: 82% AM: 6% NA: 0% NS: 0%
D. O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: 7, 9 NA: NS:	AF: 14 AS: 0 AM: 2 NA: 0 NS: 0	AF: 82% AS: 0% AM: 12% NA: 0% NS: 0%
E. O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: 9 NA: NS:	AF: 16 AS: 0 AM: 1 NA: 0 NS: 0	AF: 94% AS: 0% AM: 6% NA: 0% NS: 0%
F. O aluno entrega uma série de atividades ao longo do semestre para o professor dar nota.	AF: 2, AS: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	AF: 1 AS: 16 AM: 0 NA: 0	AF: 6% AS: 94% AM: 0% NA: 0%

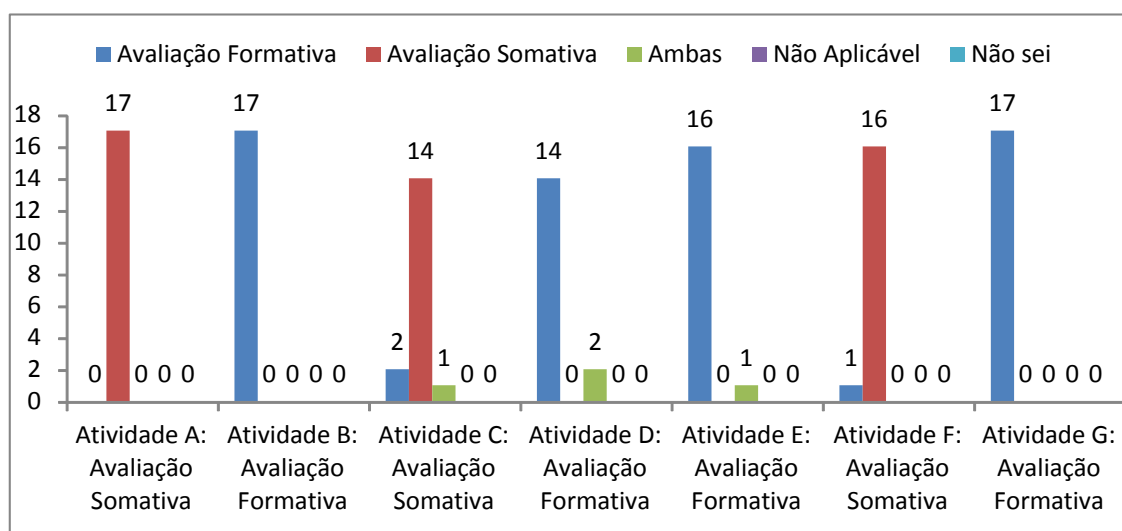
	AM: NA: NS:	NS:0	NS: 0%
G. O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: NA: NS:	AF: 17 AS: 0 AM: 0 NA: 0 NS: 0	AF: 100% AS: 0% AM: 0% NA: 0% NS: 0%

Fonte: o próprio autor

A fim de comparação, os dados obtidos nesta questão nos Questionários 1 e 2 estão nos gráficos 4 e 5 a seguir. Os gráficos apresentam cada atividade e a função avaliativa, formativa ou somativa, a qual elas são tipicamente associadas, juntamente com o total de respostas dadas.

Gráfico 4 – Dados obtidos na questão três do Questionário 1

Fonte: o próprio autor

Gráfico 5 – Dados obtidos na questão tr s do Questionário 2

Fonte: o próprio autor

Fica perceptível que os professores se sentiram mais confiantes para fazer as associações após a realização da proposta de intervenção. As inconsistências e dúvidas verificadas no Questionário 1 são praticamente inexistentes após o *workshop*. Aliado a isso, o fato de nenhum professor ter afirmado não saber associar a atividade a uma função avaliativa, como aconteceu, antes do *workshop*, com vários professores em diversas atividades, também pode evidenciar sua segurança em distinguir os conceitos de avaliação formativa e somativa e como elas podem ser realizadas durante as aulas, assim como realçar o grau de sucesso que a proposta teve ao atingir outro de seus objetivos, a conceituação e distinção de avaliação formativa e somativa e como funcionam na prática.

Cabe, neste momento, ainda uma importante colocação. Após uma autoavaliação de nossa própria prática e uma reflexão a cerca dos Questionários 1 e 2 no que tange suas questões, feita posteriormente à aplicação do segundo questionário, percebemos que a questão três de ambos não está inteiramente alinhada com o que acreditamos sobre avaliação. Ambas as questões pedem uma classificação das atividades descritas em avaliação formativa e avaliação somativa. A ideia de que há instrumentos para um tipo de avaliação ou outro fica forte nessas questões, embora entendemos que avaliação formativa e somativa não são tipos de avaliação, mas são funções da avaliação e o que determina a função avaliativa não são os instrumentos ou atividades realizadas, mas sim o que fazemos com os resultados obtidos por meio de tais instrumentos. Portanto, para possíveis aplicações futuras desses questionários, tal correção no texto da questão se faz necessária para que ela reflita de forma mais clara e coerente tal concepção de avaliação formativa e somativa.

Por fim, a última pergunta do Questionário 2 objetivou examinar a qualidade das informações teóricas fornecidas e atividades práticas propostas durante a condução da intervenção, o quão seguros os professores participantes se sentem para realizar as duas funções da avaliação (especialmente a formativa) e também como eles avaliam o *workshop* para sua prática de sala de aula como professores de língua inglesa.

Todos os professores declararam que as informações teóricas foram adequadas e suficientes para sua prática e contexto de atuação. Quando questionados sobre as atividades práticas e discussões proposta ao longo do *workshop*, 15 professores sustentaram que elas foram adequadas e suficientes para sua prática e contexto de atuação. Um professor disse que a parte prática da proposta foi adequada, porém, insuficiente para sua prática e contexto de atuação, concomitante com a resposta de outro professor, que, para esta pergunta, escolheu a alternativa *Outro* e explicou declarando que “Adequado, porém, gostaria de poder lidar com exemplos práticos ou até mesmo ter oportunidade de ter a própria avaliação

avaliada e comentada” (Professor 7). Esta visão a respeito da parte prática parece refletir pontos de vista de outros professores e discutiremos sobre isso com mais detalhes posteriormente.

A respeito de como se sentem, após esse *workshop*, para realizarem avaliação formativa em suas aulas, 14 professores asseveraram sentirem-se confiantes. Nenhum professor declarou ainda não estar confiante, mas 3 optaram pela alternativa *Outro* e afirmaram o seguinte: “sinto-me confiante e sei que tudo isso requer muita sensibilidade e cautela do professor” (Professor 2); “me sinto mais confiante depois deste treinamento, mas poderíamos ter mais uma parte deste treinamento focado somente na prática” (Professor 10); “sinto-me mais confiante que antes do workshop, porém gostaria de ouvir um pouco mais sobre avaliação formativa, o que levar em consideração, por exemplo” (Professor 15).

Assim sendo, no que concerne a um dos objetivos do *workshop*, subsidiar os professores participantes com conhecimento teórico adequado e sólido e atividades práticas diversificadas com o propósito de deixá-los mais confiantes e seguros para realizar a avaliação formativa em suas aulas, podemos verificar que este também foi atingido. Entretanto, uma lacuna do *workshop* começa a ser evidenciado: as atividades e exemplos práticos.

Indagados sobre como avaliam o *workshop* em termos gerais, 100% dos participantes que responderam a esta pergunta declararam que a proposta de intervenção foi excelente.

Comentários dos professores destacaram a relevância do *workshop* para sua prática pedagógica, entre os quais destacamos: “muito proveitoso e é sempre importante que tenhamos estas sessões p/ lembrar conceitos e ferramentas que são essenciais para um ótimo desenvolvimento nosso enquanto profissionais e p/ nosso trabalho na vida prática, beneficiando assim, nossos alunos” (Professor 1); “tópicos muito claros, bem abordados e seguidos de discussão e exemplos de como aplicar em sala de aula, o que traz os conceitos para a nossa realidade. Parabéns (Professor 5); “a forma que o assunto foi abordado deixou muito claro a diferença entre as duas formas de avaliações. Os exemplos apresentados contribuíram muito para que entendêssemos a teoria e a prática de ambas. Uma apresentação bastante esclarecedora na minha opinião” (Professor 9).

Houve ainda comentários que, aliados aos dos Professores 10 e 15 citados acima, mostra algumas lacunas do *workshop*: “achei o treinamento de extrema importância e relevância, entretanto acredito que os assuntos relacionados à nossa escola, como por exemplo, *continuous assessment*, poderiam ter sido abordados mais profundamente. Na minha

opinião, dizer apenas que não pode haver uma discrepância muito grande entre o que é feito em sala de aula e na nota final, fica um pouco vago” (Professor 3). Isto atesta que, apesar de o *workshop* ter suprido as expectativas e necessidades dos professores, discussões e atividades devem ter um foco maior na prática de sala de aula. Para tanto, propomos as seguintes atividades para possíveis futuros *workshops*:

- Assistir a vídeos de aulas de língua inglesa e analisar a performance dos alunos e seu grau de sucesso com relação ao objetivo da aula. A partir disto, discutir sobre o que poderia ser reorientado na prática pedagógica do professor e traçar caminhos para que o aluno melhore sua performance.
- Convidar cada professor a trazer uma atividade que faz parte do cotidiano de suas aulas. A partir deste momento, realiza-se um *roleplay*, alguns participantes do *workshop* pretendem ser alunos (com diferentes níveis linguísticos e habilidades) e realizam a atividade proposta. Depois disso, o grupo discute sobre como o professor pode dar *feedback* eficaz para cada aluno e o que os alunos poderiam fazer para melhorar sua performance.
- A partir de algum tipo de evidência – produção escrita e/ou oral de determinado aluno, uma prova, entre outros – os participantes discutem juntos um plano de ação com ideias sobre como aquele aluno pode melhorar sua performance.

Em suma, podemos concluir que, por meio dos dados obtidos no Questionário 2, houve uma ampliação (salvo exceções) do conceito de avaliação e os professores a entendem em sua maior amplitude. Além disso, os professores estão muito mais confiantes e seguros a respeito do conceito de avaliação formativa e somativa, como elas se distinguem e como elas podem ser realizadas em sala de aula. A respeito dos efeitos gerais da proposta de intervenção, podemos afirmar que foram positivos, ou seja, o *workshop* se mostrou relevante para a prática dos professores participantes. Algumas lacunas foram apontadas, no entanto, e a necessidade de focarmos em discussões e atividades práticas foi evidenciada. A proposta de intervenção atingiu, no geral, seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



**É bom ter um fim para a
jornada, mas é a jornada que
importa, no fim.
- Ernest Hemingway –**

**Um bom viajante não tem
planos fixos nem tampouco a
intenção de chegar.
- Lao -Tze -**

⁵¹ Imagem disponível em: <<http://www.gettyimages.com/detail/photo/man-above-the-clouds-on-mountain-10foten-norway-royalty-free-image/595874947>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

A experiência relatada procurou compreender as concepções de avaliação de um grupo de professores. Primeiramente definimos o conceito de avaliação e como esta se distingue de testagem, além de elucidar sobre o que são e como se diferem a avaliação formativa e a somativa. Como direcionamos nosso olhar para o cotidiano de sala de aula e voltamos nosso foco para o processo, abordamos pontos relevantes sobre avaliação formativa, destacando a forma como ela acontece em sala, a importância do *feedback* e o modo que ele pode ser realizado de maneira eficaz, os resultados da avaliação, as vantagens da avaliação compartilhada e a necessidade de uma avaliação coerente.

A experiência foi realizada em três momentos. A primeira etapa foi uma sondagem sobre os conceitos de avaliação, para tanto aplicamos o Questionário 1 para um grupo de dezessete professores de língua inglesa de um instituto de idiomas.

A partir da análise dos dados deste, observamos que embora o grupo tenha uma visão de avaliação mais ampla, não resumida somente à testagem, constatamos que ainda havia muita confusão e inconsistências no que se refere à avaliação formativa e como ela é realizada, averiguando a necessidade de um trabalho mais sistemático sobre avaliação, sobretudo a formativa.

Dessa forma, a segunda etapa foi a elaboração e descrição de uma proposta de intervenção em formato de *workshop* sobre avaliação com foco na modalidade formativa.

A terceira e última etapa, portanto, foi a aplicação do Questionário 2 a fim de constataremos os efeitos da proposta de intervenção.

Apesar dos questionários terem servido aos seus propósitos, identificamos que a pesquisa teria se beneficiado se outros instrumentos de coleta de dados tivessem sido usados, tais como entrevistas gravadas com os participantes a fim de se esclarecer algumas respostas dadas nos questionários e observações das aulas com diários de reflexão dos professores participantes. Pesquisas futuras podem fazer uso de tais instrumentos para a triangulação dos dados.

Por meio dos dados obtidos no Questionário 2, acreditamos que a proposta de intervenção descrita teve resultados positivos e significativos uma vez que sua aplicação proporcionou com que os professores 1.compreendessem avaliação como um processo muito mais amplo do que meramente aplicação de provas, mas sim que está presente em cada aula, durante a realização de cada tarefa; 2.tivessem uma clara distinção entre avaliação formativa e somativa e como aquela se realiza em sala de aula; 3.entendessem como fazer uso de instrumentos de avaliação para a realização de avaliação formativa; 4.entendessem que o sucesso da avaliação formativa depende do compartilhamento de seus resultados entre

professor e aluno, para que possíveis mudanças sejam decididas e traçadas para uma performance melhor por parte do aluno e uma prática pedagógica mais eficiente e significativa por parte do professor.

Também constatamos lacunas na proposta de intervenção principalmente com relação à parte prática. Não excluirmos nenhuma das atividades práticas propostas ao longo do workshop, mas acrescentaríamos outras. Para tanto, mais tempo para seu desenvolvimento também seria necessário.

Ademais, embora o *workshop* tenha sido desenvolvido para um grupo de professores de inglês de um instituto de idiomas, acreditamos que ele pode ser conduzido com professores de outros idiomas e contextos de atuação – como Educação Básica pública e particular, Ensino Superior e aulas particulares – feitas as devidas mudanças e alterações para se respeitar as características e atender as necessidades de cada contexto.

Tendo precisado o que significa avaliar, e definido os conceitos de avaliação formativa e somativa definidos, os professores participantes da pesquisa e do *workshop* se demonstram confiantes a respeito do tema e seguros para realizarem a avaliação formativa ao longo de suas aulas. O próximo passo, portanto, seria a verificação dos efeitos da proposta de intervenção em sala de aula, e como o professor está de fato conduzindo a avaliação de caráter processual, o que deixamos como sugestão para pesquisas futuras.

Convém ressaltar, ainda, que este trabalho serve de estímulo para que outros professores-pesquisadores continuem pesquisando e contribuindo para o campo de avaliação de língua estrangeiras e que os resultados de tais pesquisas alcancem, de fato, a sala de aula.

Em suma, procuramos, com este trabalho, contribuir para o debate sobre os conceitos de avaliação, especificamente avaliação formativa no ensino de línguas estrangeiras. Para tal, buscamos trazer claras definições sobre esses conceitos tão importantes e mostrar caminhos sobre como a avaliação formativa pode ser realizada em sala de aula para que produza efeitos significativos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, O. G. de. Caminhos para a pesquisa em língua estrangeira: correntes teóricas e vertentes práticas. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 34 – 55.
- BONESI, P. G.; DE SOUZA, N. A. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em avaliação educacional**, Londrina, v. 17, n. 34, p. 129-154, maio/ago. 2006.
- BRINDLEY, G. Assessment. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Org.). **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 137-143.
- BROWN, D. **Language assessment: principles and classroom practices**. White Plains: Longman, 2004.
- COHEN, A. D. **Assessing language ability in the classroom**. Segunda edição. Boston: Heinle & Heinle, 1994.
- ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FICHER, D.; FREY, N. **Checking for understanding: formative assessment techniques for your classroom**. Alexandria: ASCD, 2007.
- FULCHER, G. **Practical language testing**. London: Hodder education, 2010.
- FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online***. 2011. 285 fls. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2011.
- HARMER, J. **Essential teacher knowledge: core concepts in English language teaching**, Essex: Pearson, 2012
- _____. **The practice of English language teaching**. Essex: Pearson, 2010.
- HART, D. **Authentic Assessment: a handbook for educators**. Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Company, 1994.
- HATTIE, J. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. New York: Routledge, 2012.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n. 46, p. 28-29, junho de 2005.
- _____. Processo versus produto. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n. 52, p. 20-21, dez/2005-jan/2006.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 75 – 90.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Avaliação deve orientar a aprendizagem**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>>. Acesso em 19 jul. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; DOS SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: línguas estrangeiras**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49-64.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996. p. 107-156.

APENDICES

APÊNDICE A – Questionário 1

Mostramos, a seguir, as quatro questões que compõem o Questionário 1, juntamente com o objetivo de cada uma⁵². Apresentamos também, juntamente com as questões, os resultados obtidos em cada uma delas, como número total de respostas de cada alternativa de cada questão do Questionário 1, assim como os professores que as escolheram.

Quadro 14 – Questionário 1: questão um, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa

1. Das opções abaixo, qual(is) se aproxima(m) da sua concepção de avaliação?			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Avaliação significa testar o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos em determinados momentos do período letivo.	1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	13	76%
B. Avaliação significa classificar o aluno e o seu conhecimento, por exemplo, por meio de notas ou conceitos.	4, 10, 12, 14, 17	5	29%
C. Avaliação significa ranquear o aluno e seu conhecimento em comparação aos demais alunos da turma.		0	0
D. Avaliação significa verificar, a cada aula, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, e decidir, por exemplo, se determinado conteúdo deve ser retomado.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	17	100%
E. Avaliação é uma forma do professor de se assegurar de que os alunos se comportarão e se dedicarão ao aprendizado.		0	0

⁵² Convém ressaltar que os questionários entregues aos participantes da pesquisa não incluíam os objetivos das questões.

F. Avaliação significa fazer uso de diferentes instrumentos avaliativos para verificar a qualidade de ensino e se práticas do professor precisam ser mudadas	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,17	16	94%
G. Todas as opções se aproximam do meu conceito de avaliação.		0	0
H. Nenhuma das opções se aproxima do meu conceito de avaliação.		0	0
I. Outro (especifique): _____		0	0
J. Não sei responder essa pergunta (explique): _____		0	0
Objetivo da questão um: entender a concepção de avaliação dos informantes.			

Fonte: o próprio autor

Quadro 15 – Questionário 1: questão dois, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa

2. Sobre o conceito de avaliação formativa e avaliação somativa, você...			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Nunca ouviu falar e/ou nunca leu nada a respeito, não sabe o que são e não as consegue distinguir.	3,	1	6%
B. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, mas não sabe exatamente o que são e como as distinguir.	4, 11	2	12%
C. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento superficial sobre o que são, e tem dificuldade para as distinguir.	1, 8, 12, 14, 15, 17	6	35%
D. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento superficial sobre o que são e as consegue distinguir.	2, 5, 7, 9, 10, 13, 16	7	41%
E. Já ouviu falar e/ou leu a respeito, tem conhecimento aprofundado sobre o que são e as consegue distinguir com facilidade.		0	0%
F. Outro (especifique): _____		0	0%
G. Não sei responder essa pergunta (explique): _____		0	0%
Não respondeu	6	1	6%
Objetivo da questão dois: compreender o grau de familiaridade dos informantes com o conceito das duas funções da avaliação, formativa e somativa.			

Fonte: o próprio autor

Quadro 16 – Questionário 1: questão três, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa

3. Classifique as descrições de atividades abaixo em: AF (atividade para avaliação formativa), AS (avaliação somativa), AM (para ambas), NA (não aplicável, não considero como atividade avaliativa) e NS (não sei responder essa pergunta).			
Alternativa	Escolha / Professor	Total de respostas para cada escolha	% de respostas
A. Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados.	AF: 1, 2, 5, 6, 13, 14, 15 AS: 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17 AM: 9 NA: NS: 3, 4	AF: 7 AS: 7 AM: 1 NA: 0 NS: 2	AF: 41% AS: 41% AM: 6% NA: 0% NS: 12%
B. O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade.	AF: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16 AS: 1, 2, 5, 6, 14, 17 AM: 13, 15 NA: NS: 3, 4	AF: 7 AS: 6 AM: 2 NA: 0 NS: 2	AF: 41% AS: 35% AM: 12% NA: 0% NS: 12%
C. O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota	AF: 1, 2, 6, 13 AS: 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 AM: NA: NS: 3, 4	AF: 4 AS: 11 AM: 0 NA: 0 NS: 2	AF: 23% AS: 65% AM: 0% NA: 0% NS: 12%
D. O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção.	AF: 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 AS: 1, 2, 5, 6, 7, 13 AM: NA: NS: 3, 4	AF: 9 AS: 6 AM: 0 NA: 0 NS: 2	AF: 53% AS: 35% AM: 0% NA: 0% NS: 12%
E. O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor.	AF: 7, 8, 12, 14, 16, 17 AS: 2, 6, 13 AM: 9 NA: 1, 10 NS: 3, 4, 5, 11, 15	AF: 6 AS: 3 AM: 1 NA: 2 NS: 5	AF: 35% AS: 18% AM: 6% NA: 12% NS: 29%

F. O aluno entrega uma série de atividades ao longo do semestre para o professor dar nota.	AF: 5, 13, 17 AS: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16 AM: 1 NA: 2, 6 NS: 3, 4	AF: 3 AS: 9 AM: 1 NA: 2 NS: 2	AF: 18% AS: 52% AM: 6% NA: 12% NS: 12%
G. O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova.	AF: 7, 8, 11, 12, 17 AS: 1, 2, 6, 13 AM: 9, 10, 16 NA: 14 NS: 3, 4, 5, 15	AF: 5 AS: 4 AM: 3 NA: 1 NS: 4	AF: 29% AS: 24% AM: 18% NA: 6% NS: 23%
Objetivo da questão três: entender o que os informantes sabem sobre o conceito de avaliação formativa e somativa aplicados nas atividades cotidianas de sala de aula.			

Fonte: o próprio autor

Quadro 17 – Questionário 1: questão quatro, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa

4. Sobre a realização de avaliação formativa, em suas aulas, você...			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Não sabe dizer se realiza ou não avaliação formativa.	3, 4	2	12%
B. Acredita que realiza avaliação formativa, mas não sabe dizer como ou em quais momentos.	1, 5, 14	3	18%
C. Conscientemente não realiza avaliação formativa.		0	0%
D. Conscientemente realiza avaliação formativa, mas esporadicamente.	2, 6, 12, 17	4	23%
E. Conscientemente realiza avaliação formativa, sistematicamente.	7, 9, 10, 11, 13, 15, 16	7	41%
F. () Outro (especifique): _____	8: “realiza avaliação formativa, mas não conhecia o ‘conceito’ para esta avaliação	1	6%
Objetivo da questão 4: averiguar a visão que os informantes têm sobre a realização de avaliação formativa em suas aulas.			

Fonte: o próprio autor

APÊNDICE B – Questionário 2

Mostramos, a seguir, as quatro questões que compõem o Questionário 2, juntamente com o objetivo de cada uma⁵³. Apresentamos também, juntamente com as questões, os resultados obtidos em cada uma delas, com o número total de respostas de cada alternativa de cada questão do Questionário 2, assim como os professores que as escolheram.

Quadro 18 – Questionário 2: questão um, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa

1. Das opções abaixo, qual(is) se aproxima(m) da sua concepção de avaliação de língua inglesa?			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Avaliação de língua inglesa significa testar o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos em determinados momentos do período letivo.	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17	13	76%
B. Avaliação de língua inglesa significa classificar o aluno e o seu conhecimento, por exemplo, por meio de notas ou conceitos	1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 14, 17	10	59%
C. Avaliação de língua inglesa significa ranquear o aluno e seu conhecimento do conteúdo trabalhado ao longo de determinado período letivo em comparação aos demais alunos da turma.	6	1	6%
D. Avaliação de língua inglesa significa verificar, a cada aula, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, e decidir, por exemplo, se determinado conteúdo deve ser retomado.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	16	94%
E. Avaliação de língua inglesa significa se assegurar de que os alunos se comportarão em sala de aula e se dedicarão ao aprendizado dentro e fora de sala de aula.		0	0%
F. Avaliação de língua inglesa significa fazer uso de diferentes instrumentos avaliativos para verificar a qualidade de ensino e se práticas do professor precisam ser mudadas.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	16	94%
G. Todas as opções se aproximam do meu conceito de avaliação.	3	1	6%
H. Nenhuma das opções se aproxima do meu conceito de avaliação.		0	0%
I. Outro (especifique): _____		0	0%
J. Não sei responder essa pergunta (explique): _____		0	0%
Objetivo da questão um: entender a concepção de avaliação dos informantes após a realização do workshop.			

Fonte: o próprio autor

⁵³ Convém ressaltar que os questionários entregues aos participantes da pesquisa não incluíam os objetivos das questões.

Quadro 19– Questionário 2: questão dois, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa

2. Considerando as discussões feitas ao longo do <i>workshop</i> sobre avaliação e a metodologia de ensino da escola em que você trabalha (seu contexto de atuação), qual o espaço que a avaliação da aprendizagem de língua inglesa tem?			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. A avaliação é feita em todas as aulas.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	16	94%
B. A avaliação é feita no fim do período letivo.	9, 12, 17	3	18%
C. A avaliação é feita no final de cada bimestre/módulo/unidade.	2, 9, 11, 12, 14, 17	6	35%
D. Outro (especifique): _____		0	0%
E. Não sei responder essa pergunta (explique): _____		0	0%
Objetivo da questão dois: compreender a relevância do processo de avaliação ao longo das aulas de língua inglesa de acordo com o ponto de vista de cada participante do <i>workshop</i> .			

Fonte: o próprio autor

Quadro 20 – Questionário 2: questão três, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa

3. No que se refere à avaliação formativa e avaliação somativa de língua inglesa, classifique as descrições de atividades abaixo, aplicadas em sala de aula de língua inglesa, em: AF (avaliação formativa), AS (avaliação somativa), AM (ambas), NA (não aplicável, não considero como atividade avaliativa) e NS (não sei responder essa pergunta).			
Alternativa	Escolha / Professor	Total de respostas para cada escolha	% de respostas
A. Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados.	AF: AS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AM: NA: NS:	AF: 0 AS: 17 AM: 0 NA: 0 NS: 0	AF: 0% AS: 100% AM: 0% NA: 0% NS: 0%
B. O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: NA: NS:	AF: 17 AS: 0 AM: 0 NA: 0 NS: 0	AF: 100% AS: 0% AM: 0% NA: 0% NS: 0%

C. O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota.	AF: 2, 11 AS: 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AM: 7 NA: NS:	AF: 2 AS: 14 AM:1 NA: NS:	AF: 12% AS: 82% AM: 6% NA: 0% NS: 0%
D. O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: 7, 9 NA: NS:	AF: 14 AS: 0 AM:2 NA: 0 NS:0	AF: 82% AS: 0% AM: 12% NA: 0% NS: 0%
E. O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: 9 NA: NS:	AF: 16 AS: 0 AM: 1 NA: 0 NS:0	AF: 94% AS: 0% AM: 6% NA: 0% NS: 0%
F. O aluno entrega uma série de atividades ao longo do semestre para o professor dar nota.	AF: 2, AS: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AM: NA: NS:	AF: 1 AS: 16 AM: 0 NA: 0 NS:0	AF: 6% AS: 94% AM: 0% NA: 0% NS: 0%
G. O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova.	AF: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 AS: AM: NA: NS:	AF: 17 AS: 0 AM: 0 NA: 0 NS: 0	AF: 100% AS: 0% AM: 0% NA: 0% NS: 0%
Objetivo da questão três: entender o conhecimento dos informantes, após o workshop,sobre o conceito de avaliação formativa e somativa aplicados nas atividades cotidianas de sala de aula.			

Fonte: o próprio autor

Quadro 21 – Questionário 2: questão quatro, seu objetivo e número total de respostas para cada alternativa de cada pergunta

1. Como você avalia o <i>workshop</i> que teve sobre avaliação de língua inglesa:			
<ul style="list-style-type: none"> A respeito das informações teóricas 			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Inadequadas para minha prática e meu contexto de atuação.		0	0%
B. Adequadas, porém, insuficientes para minha prática e meu contexto de atuação.		0	0%
C. Adequadas e suficientes para minha prática e meu contexto de atuação.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	17	100%
D. Outro: _____		0	0%
<ul style="list-style-type: none"> A respeito das discussões e atividades práticas 			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Inadequadas para minha prática e meu contexto de atuação.		0	0%
B. Adequadas, porém, insuficientes para minha prática e meu contexto de atuação.	10	1	6%
C. Adequadas e suficientes para minha prática e meu contexto de atuação.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	15	88%
D. Outro: _____	7 – Adequado, porém, gostaria de poder lidar com exemplos práticos ou até mesmo ter oportunidade de ter a própria avaliação avaliada e comentada	1	6%
<ul style="list-style-type: none"> Como você se sente, após esse treinamento, para realizar avaliação formativa em suas aulas? 			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Ainda não me sinto confiante para realizar avaliação formativa em sala.		0	0%
B. Sinto-me confiante para realizar avaliação formativa em sala.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17	14	82%
C. Outro: _____	2 – sinto-me confiante e sei que tudo isso requer muita sensibilidade e cautela do professor. 10 – Me sinto mais	3	18%

	confiante depois deste treinamento, mas poderíamos ter mais uma parte deste treinamento focado somente na prática. 15 – Sinto-me mais confiante que antes do workshop, porém gostaria de ouvir um pouco mais sobre avaliação formativa, o que levar em consideração, por exemplo.		
<ul style="list-style-type: none"> No geral, como você avalia a proposta de intervenção sobre avaliação de língua inglesa? Comente no final. 			
Alternativa	Professor	Total de respostas	% de respostas
A. Fraca		0	0%
B. Razoável		0	0%
C. Boa		0	0%
D. Excelente	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	16	94%
E. Outro		0	0%
Comentários	<ul style="list-style-type: none"> Professor 1: Muito proveitoso e é sempre importante que tenhamos estas sessões p/ lembrar conceitos e ferramentas que são essenciais para um ótimo desenvolvimento nosso enquanto profissionais e p/ nosso trabalho na vida prática, beneficiando assim, nossos alunos. Professor 3: achei o treinamento de extrema importância e relevância, entretanto acredito que os assuntos relacionados à nossa escola, como por exemplo, continuous assessment, poderiam ter sido abordados mais profundamente. Na minha opinião, dizer apenas que não pode haver uma discrepância muito grande entre o que é feito em sala de aula e na nota final, fica um pouco vago. Professor 4: a proposta proporcionou mais confiança na realização do processo avaliativo. Professor 5: tópicos muito claros, bem abordados e seguidos de discussão e exemplos de como aplicar em sala de aula, o que traz os conceitos para a nossa realidade. Parabéns. Professor 6: reflexivo e muito relevante para minha prática em sala de aula Professor 9: a forma que o assunto foi abordado deixou muito claro a diferença entre as duas formas de avaliações. Os exemplos apresentados 		<i>Não aplicável</i>

	<p>contribuíram muito para que entendêssemos a teoria e a prática de ambas. Uma apresentação bastante esclarecedora na minha opinião.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor 11: é sempre bom esclarecer/relembrar os conceitos e métodos para avaliarmos o ensino/aprendizagem dos alunos e também nosso. Obrigado pelo workshop Gledson. • Professor 12: Loved the metaphor you used about preparing a meal! It helped me get the idea clearly! • Professor 13: inspirational and most thought-provoking. • Professor 14: foi bastante claro, tive a oportunidade de debater sobre o assunto e esclarecer algumas dúvidas. Estou confiante e motivada em usar avaliação formativa bem como somativa em minhas aulas. • Professor 15: gosto do jeito como você explica as coisas. • Professor 16: tenho uma visão bem mais objetiva do que é uma avaliação formativa e uma avaliação somativa. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O Professor 8 não respondeu esta última pergunta e não escreveu nenhum comentário. 		6%
<p>Objetivo da questão quatro: avaliar, em termos gerais, a qualidade da proposta de intervenção e os efeitos que ela teve nos professores participantes.</p>		

Fonte: o próprio autor

APÊNDICE C – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido feito com cada participante da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
“Avaliação: concepções de professores de língua estrangeira e uma proposta de intervenção”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Avaliação: concepções de professores de língua estrangeira e uma proposta de intervenção”**, a ser realizada em Maringá, Paraná, no instituto de idiomas Cultura Inglesa Maringá.

O objetivo da pesquisa é investigar e identificar concepções de avaliação de um grupo de professores que atuam em um instituto de idiomas e analisar o que esse grupo de professores entende por avaliação formativa e somativa e como elas podem ser realizadas em sala de aula. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: aplicação de questionário de múltipla escolha.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são verificar uma possível necessidade de uma proposta de intervenção sobre o tema avaliação, e mais especificamente, avaliação formativa, e aplicar tal proposta ao grupo de professores pesquisado.

Quanto aos riscos, não há riscos físicos pois o sujeito de pesquisa não precisará realizar nenhuma atividade física e nem danos psicológicos, pois todas as informações serão tratadas no mais absoluto sigilo. A direção e coordenação do instituto de idiomas da qual os sujeitos de pesquisa fazem parte também não terão acesso a nenhuma das informações coletadas.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: **Estogildo Gledson Batista, Rua São João n° 361 apartamento 403, CEP 87030-200, Maringá, Paraná; telefones (44) 3031-3131 e 9143-3131; emailbatista.gledson@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo

Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, ___ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

RG: _____

_____ (NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXOS

ANEXO A – Artigo da revista *Nova Escola*

A avaliação deve orientar a aprendizagem

Esqueça a história de usar provas e trabalhos só para classificar a turma. Avaliar, hoje, é recorrer a diversos instrumentos para fazer a garotada compreender os conteúdos previstos

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito. A prova bimestral, por exemplo, servia como uma ameaça à turma. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado da garotada e oferecer alternativas para uma evolução mais segura.

Mas como não sofrer com esse aspecto tão importante do dia-a-dia? Antes de mais nada, é preciso ter em mente que não há certo ou errado, porém elementos que melhor se adaptam a cada situação didática. Observar, aplicar provas, solicitar redações e anotar o desempenho dos alunos durante um seminário são apenas alguns dos jeitos de avaliar (veja uma tabela com os instrumentos mais comuns, reunidos pela pedagoga Ilza Martins Sant'Anna e a consultora Heloisa Cerri Ramos). E todos podem ser usados em sala de aula, conforme a intenção do trabalho. Os especialistas, aliás, dizem que o ideal é mesclá-los, adaptando-os não apenas aos objetivos do educador mas também às necessidades de cada turma.

"A avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino", resume Mere Abramowicz, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Daí a importância de pensar e planejar muito antes de propor um debate ou um trabalho em grupo. É por isso que, no limite, você pode adotar, por sua conta, modelos próprios de avaliar os estudantes, como explica Mere. "Felizmente, existem educadores que conseguem colocar em prática suas propostas, às vezes até transgredindo uma sistemática tradicional. Em qualquer processo de avaliação da aprendizagem, há um foco no individual e no coletivo.

Mas é preciso levar em consideração que os dois protagonistas são o professor e o aluno - o primeiro tem de identificar exatamente o que quer e o segundo, se colocar como parceiro." É por isso, diz ela, que a negociação adquire importância ainda maior. Em outras palavras, discutir os critérios de avaliação de forma coletiva sempre ajuda a obter resultados melhores para todos. "Cabe ao professor listar os conteúdos realmente importantes, informá-los aos alunos e evitar mudanças sem necessidade", completa Léa Depresbiteris, especialista em Tecnologia Educacional e Psicologia Escolar.

Cipriano Carlos Luckesi, professor de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, lembra que a boa avaliação envolve três passos:

- Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico);
- Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação);
- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

"Seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando leva ao desenvolvimento do educando", afirma Luckesi. Ou seja, só se deve avaliar aquilo que foi ensinado. Não adianta exigir que um grupo não orientado sobre a apresentação de seminários se saia bem nesse modelo. E é inviável exigir que a garotada realize uma pesquisa (na biblioteca ou na internet) se você não mostrar como fazer. Da mesma forma, ao escolher o circo como tema, é preciso encontrar formas eficazes de abordá-lo se não houver trupes na cidade e as crianças nunca tiverem visto um espetáculo circense.

Mere destaca ainda que a avaliação sempre esteve relacionada com o poder, na medida em que oferece ao professor a possibilidade de controlar a turma. "No modelo tecnicista, que privilegia a atribuição de notas e a classificação dos estudantes, ela é ameaçadora, uma arma. Vira instrumento de poder e dominação, capaz de despertar o medo." O fato, segundo ela, é que muitos educadores viveram esse tipo de experiência ao frequentar a escola e, por isso, alguns têm dificuldade para agir de outra forma.

Para Mere, essa marca negativa da avaliação vem sendo modificada à medida que melhora a formação docente e o professor passa a ver mais sentido em novos modelos. Só assim o fracasso dos jovens deixa de ser encarado como uma deficiência e se torna um desafio para quem não aceita deixar ninguém para trás.

COMO APRESENTAR OS RESULTADOS

Observar, anotar, replanejar, envolver todos os alunos nas atividades de classe, fazer uma avaliação precisa e abrangente. E agora, o que fazer com os resultados? Segundo os especialistas, a avaliação interessa a quatro públicos:

- ao aluno, que tem o direito de conhecer o próprio processo de aprendizagem para se empenhar na superação das necessidades;
- aos pais, corresponsáveis pela Educação dos filhos e por parte significativa dos estímulos que eles recebem;
- ao professor, que precisa constantemente avaliar a própria prática de sala de aula;
- à equipe docente, que deve garantir continuidade e coerência no percurso escolar de todos os estudantes.

Cipriano Luckesi diz que, "enquanto é avaliado, o educando expõe sua capacidade de raciocinar". Essa é a razão pela qual todas as atividades avaliadas devem ser devolvidas aos autores com os respectivos comentários. Cuidado, porém, com o uso da caneta vermelha.

Especialistas argumentam que ela pode constranger a garotada. Da mesma forma, encher o trabalho de anotações pode significar desrespeito. Tente ser discreto. Faça as considerações à parte ou use lápis, ok?

Revista Nova Escola. A avaliação deve orientar a aprendizagem. Publicado em janeiro de 2009.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>>. Acesso em: 19 jul. 2015

ANEXO B – instrumentos de avaliação

Os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes e os benefícios de cada um									
TIPO	PROVA OBJETIVA	PROVA DISSERTATIVA	SEMINÁRIO	TRABALHO EM GRUPO	DEBATE	RELATÓRIO INDIVIDUAL	AUTOAVALIAÇÃO	OBSERVAÇÃO	CONSELHO DE CLASSE
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar	Exposição oral para um público, utilizando a fala e materiais de apoio próprios ao tema	Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente	Momento em que os alunos expõem seus pontos de vista sobre um assunto polêmico	Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos	Análise oral ou por escrito que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem	Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas	Reunião liderada pela equipe pedagógica de determinada turma
Função	Avaliar quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo	Verificar a capacidade de analisar o problema central, formular ideias e redigi-las	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz	Desenvolver a troca, o espírito colaborativo e a socialização	Aprender a defender uma opinião, fundamentando-a em argumentos	Averiguar se o aluno adquiriu os conhecimentos previstos	Fazer o aluno adquirir capacidade de analisar o que aprendeu	Obter mais informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora	Trocar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões
Vantagens	É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa e organização das informações e desenvolve a oralidade	A interação é um importante facilitador da aprendizagem e a heterogeneidade da classe pode ser usada como um elemento a favor do ensino	Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade e faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito	É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo	Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia das propostas e facilita a compreensão dos fatos pela troca de pontos de vista
Atenção	Pode ser respondida ao acaso ou de memória e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento	Não mede o domínio do conhecimento, cobre uma amostra pequena do conteúdo e não permite amostragem	Conheça as características pessoais de cada aluno para saber como apoiá-lo em suas principais dificuldades	Esse procedimento não o desobriga de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os materiais individuais de aprendizagem	Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois o principal é priorizar o fluxo de informações entre as pessoas	Não importa se você é professor de Matemática, Ciências ou Língua Portuguesa. Corrigir os relatórios (gramática e ortografia) é essencial sempre	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender	Faça anotações na hora, evite generalizações e julgamentos subjetivos e considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem	Faça observações objetivas e não rotule o aluno. Cuidado para a reunião não virar só uma confirmação de aprovação ou reprovação
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção. Elabore as instruções sobre a maneira	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia, esclareça os procedimentos de apresentação e	Proponha atividades ligadas ao conteúdo, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos e indique materiais	Defina o tema, oriente a pesquisa e combine as regras. Mostre exemplos de bons debates. Peça relatórios sobre os	Uma vez definidos os conteúdos, promova atividades que permitam à turma tomar notas ao longo do processo para que	Forneça um roteiro de autoavaliação, com as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse. Liste conteúdos.	Elabore uma ficha com atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global	Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos devem ter direito à palavra para enriquecer o
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, ao poder de argumentação e à conclusão e à apresentação da prova	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a turma a fazer perguntas e opinar	Observe se todos participaram e colaboraram e atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final	Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas	Estabeleça pesos para cada item a avaliar (conhecimento dos conteúdos, estrutura do texto, apresentação)	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento dos próximos conteúdos	Compare as anotações do início do ano com as mais recentes para perceber no que o aluno avançou e no que precisa de acompanhamento	O resultado final deve levar a um consenso em relação às intervenções necessárias no processo de ensino e aprendizagem
Como utilizar as informações	Veja como cada aluno está em relação à média da classe. Analise os itens que muitos erraram para ver se a questão foi mal formulada ou se é preciso retomar o conteúdo específico	Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e novos enfoques que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos	Observe como a garotada trabalha – para poder organizar agrupamentos mais produtivos da perspectiva da aprendizagem dos conteúdos	Crie outros debates em grupos menores, analise o filme e aponte as deficiências e os momentos positivos	Cada relatório é um excelente indicador do ponto em que os alunos se encontram na compreensão dos conteúdos trabalhados	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso	Use essas reuniões como ferramenta de autoanálise. A equipe deve prever mudanças tanto na prática diária como no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário

Fonte:Revista Nova Escola. **A avaliação deve orientar a aprendizagem.** Tabela elaborada por Ilza Martins Sant'Anna e Heloisa Cerri Ramos.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/tabela_avaliacao_024.html>. Acesso em 19 jul. 2015