

Avaliar para aprender: a construção de uma realidade

GIOVANA CHIMENTÃO PUNHAGUI*
NADIA APARECIDA DE SOUZA**

RESUMO

O trabalho apresenta a análise das práticas avaliativas do Certificado em Ensino de Língua Inglesa para Adultos (Celta), com o objetivo de compreendê-las como conjunto de ações compromissadas com a avaliação formativa, confrontando-as com as proposições teóricas. Utiliza a abordagem qualitativa como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, sendo o relato de experiência a tipologia adotada. Analisa as práticas formativas sob a luz do referencial teórico e, a partir deste, por fim, aponta aprendizagens e tece sugestões/contribuições significativas relativamente às possibilidades e à viabilidade de exercer a avaliação formativa em sala de aula, evidenciando as consequências positivas de sua aplicação para a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Trabalho docente, Avaliação formativa, Processo de ensino-aprendizagem, Formação de professores.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de las prácticas de evaluación del Certificado en Enseñanza de Inglés para Adultos (CELTA). Con el objetivo de comprenderlas como un conjunto de acciones comprometidas con la evaluación formativa, serán comparadas con las proposiciones teóricas. Como metodología para el desarrollo de la investigación se utiliza un enfoque

* Professora de língua inglesa e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (Nepae) da Universidade Estadual de Londrina (punhagui@hotmail.com).

** Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (Nepae) (nadia@uel.br).

cualitativo y la tipología adoptada es el informe de la experiencia. Se analizan las prácticas educativas en base al marco teórico y a partir del mismo se señalan aprendizajes y se tejen sugerencias y contribuciones significativas sobre las posibilidades y la viabilidad de realizar una evaluación formativa en el aula, al hacer hincapié en las consecuencias positivas de su aplicación en el aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: Trabajo docente, Evaluación formativa, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Formación de profesores.

ABSTRACT

This paper presents the analysis of CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) assessment practices in order to understand them as a set of actions committed to formative assessment, comparing them to theoretical propositions. It makes use of a qualitative approach as a methodology to develop the research, while resorting to experience reports as the typology adopted. It analyses its formative practices from a theoretical perspective and draws significant learning possibilities and contributions/suggestions about the feasibility of formative assessment in the classroom, highlighting the positive consequences its application may have on student learning.

Keywords: Teaching, Formative assessment, Teaching-learning process, Teacher training.

INTRODUÇÃO

O Certificado em Ensino de Língua Inglesa para Adultos (Celta¹) é uma qualificação inicial oferecida pela Universidade de Cambridge para pessoas que querem se tornar profissionais na área de língua inglesa e trabalhar com sujeitos falantes de outras línguas. Reconhecido pelo Conselho Britânico e pelo Instituto Britânico de Ensino de Língua Inglesa, o Celta é uma qualificação reconhecida internacionalmente e responsável pela formação de aproximadamente sete mil profissionais educadores a cada ano.

Realizar o curso em Londres, na Inglaterra, proporcionou intensas vivências em relação ao compromisso com a constituição de sujeitos capazes de se expressarem na língua inglesa. No entanto, uma importante aprendizagem, dentre outras, despertou maior atenção: a viabilidade da utilização da avaliação formativa.

O interesse pelo campo da avaliação escolar já era grande antes de participar do Celta. Todavia, ele se intensificou a partir da inserção e vivência de uma avaliação de cunho formativo e orientou a decisão de estudar e aprofundar o tema, no intuito de compreender as formas concretas de efetivação de uma avaliação formativa. Apesar de um aparente “tecnicismo” na condução dos trabalhos lá desenvolvidos, foi surpreendente o comprometimento dos professores no acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Mas, mais que o mero acompanhamento, toda uma sequência de estratégias interventivas era concebida e implementada no intuito de assegurar superações.

Então, uma questão se instalou: compartilhar uma vivência de avaliação formativa pode contribuir para a formação de professores avaliadores e para a melhoria da ação docente? Mas outras inquietações teimaram em emergir: a avaliação Celta é efetivamente formativa?; quais as características de formatividade enunciadas pela avaliação promovida no Celta?

A fim de elucidar as questões propostas, estabeleceu-se como objetivo geral a orientar esse estudo: apresentar e analisar, consoante o referencial teórico, a conceituação e proposta de uma avaliação compromissada com a formatividade, em consonância com as atividades do Celta.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para que o objetivo geral fosse alcançado, escolheu-se a abordagem qualitativa. A opção por esta abordagem de pesquisa deu-se pelo fato de esta ter como

¹ *Certificate in English Language Teaching to Adults.*

foco o homem e seu cotidiano nos âmbitos político e social. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) tratam do pesquisador qualitativo como um “confeccionador de colchas”, em razão da gama de reflexões e interpretações que necessita realizar para melhor compreender a realidade investigada.

A abordagem qualitativa abarca interpretação; subjetividade – mantida sob “rédeas curtas” quando a realidade é analisada tendo por respaldo o referencial teórico a desvelá-la; indutividade, quando vai encaminhando a tecitura das conclusões na consideração do encontrado/vivenciado; processualidade, ao respeitar e considerar a progressão dos eventos. Esses aspectos foram percebidos no decorrer do estudo, não só pela vivência da situação de formação descrita – tanto no que concerne ao ensino quanto à avaliação –, mas quando sistematizando e descrevendo o experienciado pude aprofundar compreensões ao mergulhar no referencial teórico.

A pesquisa, quanto à tipologia, configura-se em um relato de experiência. Todavia, mais que a descrição de vivências, o compromisso foi com a reflexão e o entendimento dessas, tendo por baliza o referencial teórico que elucida o significado de avaliação formativa. Essa modalidade de pesquisa traz ao trabalho dados e interpretações de uma vivência do pesquisador como participante de todo um processo. Desse modo, o procedimento de coleta de dados embasou-se na análise documental, fundamental para a configuração do vivido. Os procedimentos de análise dos dados se deram pela análise temática, ou seja, pela frequência com que alguns termos e/ou ideias se repetiam nos documentos investigados.

AVALIAR O APRENDER OU AVALIAR PARA APRENDER?

A fim de institucionalizar o processo educativo e sistematizar o saber – por razões que não cumpre explicar neste contexto –, o homem implanta, de forma gradual, a instituição social escola, elemento constituinte de rede de relações sociais voltadas a um determinado fim: a mudança no aprendente. A sua função é transmitir os conhecimentos científicos considerados fundamentais para a construção do homem. A escola deve ser, então, lugar de aprendizagem, lugar de formação humana, pois se aprende para se formar o homem. De tal forma, todas as atividades desenvolvidas nesse espaço deveriam proporcionar aprendizagem, deveriam ser formativas, principalmente a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, se avaliar integra o processo de aprendizagem, cabe a pergunta: avaliar o aprender ou avaliar para aprender? Para responder a questão, é preciso entender qual a verdadeira diferença entre essas duas perspectivas e refletir acerca de qual delas seria caracterizada como formativa. Voltando o olhar para o primeiro

conceito – avaliar o aprender –, vê-se em suas entrelinhas a avaliação de algo que já está acabado, já está pronto. Ou seja, avaliar o aprender seria avaliar o passado, o já efetivado, o já proposto e, quem sabe, o já aprendido num determinado período de tempo. Essa forma de avaliação tem por foco a constatação e, portanto, prende-se e limita-se aos resultados.

Não concretizada a aprendizagem, é como se o aprendente ouvisse: “Sinto muito, mas o tempo de aprender isso já acabou!” Então, o professor acaba por imprimir um rótulo nos alunos e posiciona-os em um *ranking*, classifica-os, construindo hierarquias de excelência (Perrenoud, 1999). Não estaria ele os privando do processo de aprendizagem? Álvarez Méndez (2002, p. 17), ao refletir a respeito da avaliação nestes moldes, afirma:

Avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna. Neste caso e neste uso, a avaliação só chega a tempo de qualificar, condição para a classificação, que é o passo prévio para a seleção e para a exclusão racional. Ela desempenha funções distintas aos fins educativos, artificialmente necessárias, mas os principais beneficiados já não são os sujeitos que participam do processo. [...] Só lhes interessa (aos professores) a informação dos dados, isolados de seus contextos, porém sobre eles são tomadas decisões que resultam transcendentais na vida dos alunos.

Avaliar continuamente é uma das possibilidades ofertadas para assegurar a evolução do aluno no processo de aprendizagem. Para além da nota ou das hierarquias de excelência, é fundamental que os procedimentos avaliativos favoreçam a compreensão do conteúdo e forma da aprendizagem, possibilitando ao professor intervir oportuna e eficientemente e, ao aluno, investir esforços naqueles aspectos que reconhece frágeis.

Harris e McCann (1994) explicam as atitudes negativas, muitas vezes presentes nos processos avaliativos (preocupação excessiva com a nota, centralização do processo avaliativo na emissão de resultados: aprovado ou reprovado), como consequências de um divórcio entre ensino, aprendizagem e avaliação. Afirmam que a avaliação não dá retorno acerca da qualidade e efetividade do processo de aprendizagem, pois é percebida como sinônimo de teste. Entretanto, sabe-se que teste é apenas um instrumento avaliativo, auxiliando na observação do desenvolvimento do aluno. Em consequência, o retorno a este aluno é feito à base de números, letras, estrelinhas, luas ou sóis. A preocupação não se volta para a indicação de aspectos a serem aperfeiçoados, dificuldades a serem superadas, pois tudo se limita à produção e emissão de um escore.

Além disso, importa destacar características proeminentes deste tipo de avaliação e que são abordadas por Black e Wiliam (1998). Eles as classificam em: (a) aprendizagem não efetiva, (b) impacto negativo e (c) papel gerencial da avaliação. Tratando-se da primeira característica, os autores atentam para a aplicação de testes que trazem uma aprendizagem muito superficial, não buscando no aluno conteúdos realmente significativos para sua formação. Segundo os autores, este seria o resultado da não comunicação entre professor-aluno e professor-professor, sendo que há a necessidade da troca de experiências para promover o processo de ensino e aprendizagem de maneira a beneficiar os estudantes. Outro elemento negativo seria a ênfase na quantidade e apresentação de trabalhos, ao invés da qualidade em relação ao ensino, ou seja, muitos trabalhos e testes são aplicados a fim de impactar pais e demais responsáveis, diminuindo a qualidade da aprendizagem efetivada.

A segunda característica contempla a atribuição de notas e classificação dos alunos ao invés de proceder ao aconselhamento e dirigir o foco para a aprendizagem. Isto gera comparações e competição por notas, levando à exclusão de alunos com maiores dificuldades. Além disso, o *feedback* promovido pelo professor mostra aos alunos, considerados fracos, sua não aptidão para aprender.

A terceira e última característica, referente ao papel gerencial da avaliação não formativa, restringe-se à evidenciação de uma coleção de notas, em vez de enfatizar a análise do trabalho realizado pelos alunos, desconsiderando as suas reais necessidades. Os professores sabem pouco dos conhecimentos de seus alunos e, portanto, os *feedbacks* promovidos propiciam poucas referências acerca dos procedimentos cognitivos empreendidos na aprendizagem ou em relação aos conteúdos apropriados.

Avaliar a aprendizagem é etapa do processo, não podendo constituir-se no seu fim. Até porque, como apresentar notas sem promover soluções ou aconselhamentos a respeito da recuperação de saberes? Black e Wiliam (1998) apontam para a necessidade da criação de uma “cultura de sucesso” em sala de aula, assim como anteriormente haviam afirmado Bloom, Hastings e Madaus (1983), ao defenderem o princípio da aprendizagem para o domínio, alicerçada na crença de que todos os alunos podem alcançar o conhecimento. Neste sentido, avaliar para aprender torna-se ação poderosa se utilizada da maneira correta.

Observando a atividade de avaliar o aprender como não formativa, cabe explicar porque avaliar para aprender seria, então, considerada formativa. Segundo Black e Wiliam (2009, p. 9, tradução nossa),

A prática em sala de aula é formativa quando evidências sobre as conquistas do aluno são obtidas, interpretadas e utilizadas pelos professores, alunos ou seus co-

legas para tomar decisões a respeito dos próximos passos, no processo de ensino e aprendizagem, que são provavelmente melhores, ou melhor fundamentados, do que as decisões que eles teriam tomado na falta da evidência obtida.

Analisando as considerações tecidas pelos autores, observa-se a diferença entre avaliar o aprender e avaliar para aprender. Para eles, avaliar para aprender tem um caráter de incompletude e de possibilidades, quando apresentam a avaliação como parte da dinâmica de sala de aula e essencial para a composição dos encaminhamentos da ação docente.

A avaliação realizada no intuito de obter informações que favoreçam a recomposição do ensino em benefício da aprendizagem tem por ponto de baliza as produções e realizações do aprendente. Todavia, o foco não está no que ele já alcançou, mas naquilo que precisa atingir com o apoio do professor – superando dificuldades. Se o professor não observa e avalia os saberes dos alunos e não os instiga a analisar e refletir a respeito de suas produções e das produções dos colegas, não há como programar novas atividades. Assim, percebe-se a importância da utilização da produção do aluno para planejar e efetivar encaminhamentos posteriores.

A avaliação para a aprendizagem – compreendida como uma avaliação formativa – envolve diretamente a interação professor e aluno. Black e Wiliam (2009) descrevem alternativas para essa interação, quando o intuito é proporcionar uma avaliação voltada para a aprendizagem. Esta interação deve estar centrada em estímulos externos e *feedback*, bem como na produção interna individual do aluno, estando alicerçada em três grandes pontos: iniciação-resposta-avaliação. Ou seja, primeiramente o professor propõe uma atividade para o aluno, o aluno responde a ela, e o professor, então, pensa e compõe uma próxima intervenção baseada naquela resposta. É esta a dinâmica da avaliação contínua em sala de aula. O aluno é avaliado constantemente em sua prática, para que as evidências sejam utilizadas a favor de sua aprendizagem.

No curso Celta, a proposta desenvolvida para a formação de professores de língua inglesa tem por objetivo o trabalho com as evidências dos alunos para proporcionar outras situações, concebidas e implementadas para promoverem a aprendizagem. Ainda, cada um dos alunos é envolvido no processo, instigado a buscar conhecimento e a observar o próprio desempenho. Utilizando a descrição da interação professor-aluno, desenvolvida por Black e Wiliam (2009), pode-se aplicá-la em maior ou menor amplitude no decorrer do curso. Colocando-a em um quadro geral (maior amplitude), as sessões de *input*, organizadas e proporcionadas pelos tutores,

são a iniciação do processo. Ali, os tutores orientam as discussões e pesquisas, bem como norteiam as rotas de conhecimento a serem seguidas. As práticas de ensino são a resposta dada pelos alunos ao trabalho feito durante a iniciação. É o momento de o aluno Celta colocar em prática os conhecimentos buscados. É nesta etapa que o tutor fará a observação e a avaliação do desempenho do aluno com relação aos objetivos traçados para aquele momento.

Ao observar a interação em menor amplitude, as sessões de *input* abarcam as três etapas do processo, sendo esta interação proporcionada pelo professor e tendo o aluno como colaborador e componente central. A cada disciplina ministrada, o professor lança propostas e monitora as respostas dos alunos. As mesmas são anotadas em seus registros docentes e farão parte da avaliação geral de cada aluno.

Outra interação em menor amplitude seria o trabalho com projetos propostos. A ideia desses projetos configura-se o princípio da interação. Para dar respostas a esta iniciação, é papel do aluno buscar informações e o auxílio do tutor, que somente orientará caminhos, não proporá respostas. Após a entrega de cada projeto, o professor faz a avaliação de acordo com critérios pré estabelecidos e reflete a respeito dos encaminhamentos a serem tomados com relação à aprendizagem de cada aluno Celta.

Ressaltadas as interações, vale destacar as características da avaliação formativa, apresentadas por Threlfall (2005, p.55, tradução nossa), com o intuito de aclarar as ações envolvidas no processo. Ele esclarece que avaliar para aprender:

- (1) Está incrustado no processo de ensino e aprendizagem no qual é parte essencial;
- (2) Compartilha metas de aprendizagem com os alunos;
- (3) Auxilia os alunos a saber e reconhecer os padrões a almejar;
- (4) Promove *feedback* que leva os alunos a identificar o que deveriam fazer da próxima vez para melhorar;
- (5) Leva o professor a ter consciência de que todo aluno pode progredir;
- (6) Envolve professor e aluno em revisão e reflexão do desempenho e progresso dos alunos;
- (7) Envolve os alunos no processo de autoavaliação.

A partir do detalhamento das ações concernentes à avaliação para a aprendizagem, cabe comentar a respeito do papel e desdobramentos de cada uma delas. Tratando-se da primeira característica, importa destacar a indissolubilidade do elo entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de avaliação. Ambos necessitam andar juntos para garantir a formação do aprendente, alicerçada no comprometimento com sua aprendizagem. O aperfeiçoamento e a efetivação do ensino exigem que o professor faça a avaliação de suas próprias ações, para, repensando-as, propiciar ambiente mais favorável para a edificação de novas

aprendizagens. O trabalho pedagógico em sala de aula, para alcançar melhores resultados, para favorecer o alcance dos objetivos de ensino, precisa ampliar os espaços para a aplicação da avaliação contínua, tanto pelo professor como pelo próprio aluno e pelos colegas.

Refletindo a respeito das práticas do curso Celta, nota-se a presença do processo avaliativo em todas as atividades proporcionadas aos alunos. Todas as ações desenvolvidas estão em constante avaliação, em razão da interação desenvolvida pelos tutores. Nas práticas de ensino, por exemplo, o tutor possui uma ficha com os critérios a serem avaliados relativamente à aula ministrada pelo aluno Celta. Esta ficha não tem por intuito atribuir notas, mas oferecer subsídios ao tutor para detectar onde o aluno está e o que ele pode fazer para alcançar as metas/padrões. É por esta razão que, após as anotações feitas a respeito dos pontos fortes e dos pontos fracos do desempenho do aluno na aula ministrada, o tutor anota o resumo, tanto do desempenho quanto dos pontos do plano de aula e, ao final, verifica se ele está de acordo com os padrões, abaixo ou acima deles. Os colegas também possuem critérios avaliativos para a observação das práticas realizadas pelo aluno em sua aula. Estes são preparados e dispostos em uma ficha pelo tutor e, posteriormente, são entregues antes de a aula começar. Esta ficha configura-se um exercício para os alunos Celta, pois precisam utilizar dos conhecimentos apropriados para observar e apreciar o trabalho levado a termo por seus colegas.

Findada a aula, o tutor fornece ao aluno outra ficha – contendo critérios diferentes daqueles propostos para os alunos observadores – para que ele faça sua autoavaliação. As observações da aula, registradas pelos três integrantes – tutor, colegas e aluno –, são retomadas, analisadas e discutidas no momento do *feedback*, quando as considerações acerca do que foi observado são feitas e as decisões a respeito do desempenho dos alunos avaliados são tomadas. Após o *feedback*, o aluno recebe as fichas de avaliação para ler os comentários consignados.

A partir da reflexão da primeira característica, proposta por Threlfall (2005) para a avaliação formativa, cumpre avançar e comentar a respeito da segunda, a ser considerada como iniciadora e gerenciadora de todo o processo. O professor deve estabelecer metas a serem alcançadas pelos alunos. E, por isso, se há necessidade de tornar o aluno um dos responsáveis por sua aprendizagem, é indispensável compartilhá-las com ele, afinal não se chega a lugar algum sem saber para onde ir. É por esta razão que a terceira característica decorre da segunda. Os caminhos para a aprendizagem ficam muito mais fáceis e organizáveis quando se sabe o que se quer/precisa concretizar. Portanto, a elaboração de objetivos – que traduzam

competências desejáveis – para com a formação é elemento essencial da avaliação formativa.

No Celta, antes das aulas iniciarem, o aluno recebe o programa do curso com todos os objetivos apresentados. Além disso, ao receber o seu caderno para a elaboração do portfólio, ele tem a oportunidade de visualizar os objetivos a serem avaliados por ele e pelo tutor, no decorrer e no final do curso.

Os quatro projetos desenvolvidos também dispõem de objetivos a serem alcançados. Um fato interessante e rico na área de projetos é que, ao fazer os encaminhamentos necessários para a sua elaboração, os tutores explicitam, primeiramente, os objetivos a serem alcançados para, depois, apresentar os seus componentes. Eles enunciam objetivo por objetivo, tiram as dúvidas com relação a eles e, então, explicam os componentes que auxiliarão no alcance das metas/padrões estabelecidos.

Além dos objetivos do portfólio e dos projetos, vale ressaltar as metas elaboradas em decorrência do *feedback* de cada aula ministrada na prática de ensino. Ao analisá-las, durante todo o curso, observa-se que, ao final, cada aluno Celta conclui com metas/padrões a serem alcançados para a próxima prática. Por esta razão, afirma-se a veracidade do compromisso do curso com a formação de educadores construtores do conhecimento, porque atrelados a uma avaliação preocupada com a aprendizagem, com o avanço, com a superação das dificuldades.

No que diz respeito à quarta característica da avaliação formativa, a promoção de *feedback* é elemento chave para impulsionar os próximos passos a serem dados pelos alunos. Compartilhando desta ideia, Black e Wiliam (1998, p. 6, tradução nossa) referem-se ao *feedback* como mantenedor de três componentes indispensáveis, a saber: “(1) reconhecimento da meta desejada; (2) evidência sobre a posição presente (desenvolvimento presente); (3) compreensão de uma maneira de unir ambos (componentes 1 e 2)”.

Segundo os autores, estes três componentes necessitam ser reconhecidos pelo professor e pelos alunos antes de fazerem qualquer movimentação no sentido de melhorar a aprendizagem. O professor resgata as metas estabelecidas para, com base nas evidências coletadas nos procedimentos avaliativos, apresentar ao aluno a sua posição em relação ao processo de aprendizagem e concretização das metas. Vale ressaltar que o aluno e seus colegas podem, da mesma forma, chegar aos resultados de sua aprendizagem por meio da autoavaliação. A partir de então, o professor remete ao terceiro componente do *feedback*, ou seja, traça atividades com o propósito de levar o aluno à superação das dificuldades.

Nas práticas de ensino proporcionadas pelo curso Celta, o *feedback* configura-se momento essencial para o fechamento da aula. A partir da coleta de informações,

feita tanto pelo professor quanto pelo aluno e seus colegas, encontram-se as evidências para a discussão dos pontos fortes e fracos do desempenho do aprendiz. Nesse momento, todos fazem o resgate de suas anotações para propor discussões, reflexões e sugestões de aprimoramento. O professor retoma, também, as metas traçadas na prática anterior a seu estágio de superação. Se ainda pendentes, abre-se ao grupo a oportunidade de discutir novos caminhos.

Observa-se no *feedback* das atividades, durante o curso Celta, um momento rico de compartilhamento de ideias e de aprendizagem. E este é o princípio para tornar o aluno responsável por sua formação. Para Nicol e Macfarlane-Dick (2006), é muito difícil imaginar o desenvolvimento da avaliação formativa se ela estiver inteiramente nas mãos do professor. Como progredir sem fazer parte do processo de avaliação do próprio desenvolvimento? Como evoluir sem se sentir parte do processo de aprendizagem? Para o autor, a promoção de *feedback* é primordial, porém se efetuada da maneira correta. Ele precisa ser baseado em discussões acerca do apresentado, e não somente em “[...] transmitir mensagens aos alunos sobre o que está certo e o que está errado no seu trabalho, seus pontos fortes e fracos” (Nicol; Macfarlane-Dick, 2006, p. 200, tradução nossa).

É importante destacar que, durante o *feedback*, os alunos precisam realizar o exercício de comparação da sua posição em relação ao conhecimento atingido no momento e o padrão a ser alcançado, pois necessitam que esta brecha seja fechada (Nicol; Macfarlane-Dick, 2006). E é por esta razão que se torna indispensável ao aluno possuir habilidades avaliativas, como o professor, para poder avaliar o seu próprio desempenho (Sadler, 1989). Para Fernandes (2009, p. 55), “[...] os professores devem partilhar o poder de avaliar os alunos e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação”. Assim, avaliar não pode ser uma via de mão única e, portanto, adstrita ao professor. O aluno deve participar, avaliando os pares e a si mesmo, comprometendo-se com a superação das próprias dificuldades, empreendendo esforços para aprender o que ainda não sabe. Por sua vez, o professor precisa recompor o ensino, diversificando as formas de concretizá-lo; afinal, se o aluno não aprendeu o conteúdo quando foi abordado em um dado formato, é recomendável alterar esse formato – diversificando estratégias, propondo outras técnicas – no intuito de ampliar as condições para a aprendizagem.

No curso Celta, uma das maneiras de envolver o aluno é pela promoção de atividades que exercitem nele a habilidade avaliativa. Estas ocorrem durante as sessões de *input*. Em determinado momento do curso, eles são divididos em dois grandes grupos para procederem à avaliação do curso. Para tanto, cada grupo recebe uma folha com alguns tópicos a serem analisados, e um secretário é eleito para a ano-

tação das ideias propostas pelos pares. Os alunos discutem cada tópico e refletem acerca dos pontos positivos e negativos de cada um. É um exercício bastante complexo, pois, muitas vezes, a ideia posta não encontra unanimidade, mas necessita alcançar – pelo menos – a concordância de todos os integrantes, exigindo maior clareza e aprofundamento nos argumentos. As anotações a respeito dos tópicos discutidos são encaminhadas para o coordenador do curso, pretendendo oferecer-lhe subsídios para possíveis alterações nos encaminhamentos didáticos.

A fim de tornar possível a composição de tais atividades, o professor deve reconhecer que todo aluno é capaz de gerir os próprios esforços no intuito de progredir. Um dos pontos nodais da avaliação formativa é a corresponsabilização do educando na gestão de seus percursos de aprendizagem, não somente por ser capaz de reconhecer – sozinho ou com a ajuda de outrem – as próprias dificuldades, mas, principalmente, por poder empreender esforços no sentido de superação e desenvolvimento. O que faz lembrar Saviani (2001), quando ressalta que o homem, como ser aprendente, é capaz de estabelecer relações e realizar superações, mas, para isso, precisa reconhecer suas potencialidades. Na escola, este reconhecimento se dá por meio da ação orientada para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, fundamentando-se em uma perspectiva formativa de avaliação.

O papel do professor não pode ser minimizado, apesar da relevância conferida à responsabilidade do educando. O professor é elemento muito importante – mas não central – no processo avaliativo, pois será ele o organizador das ações em sala de aula para promover a aquisição, a ampliação e a recuperação de saberes. Importa destacar que, mesmo com a relevância da tomada de decisões pelos colegas e pelos próprios alunos ao realizarem a autoavaliação, é o professor o norteador dessas ações. Assim, seu papel é essencialmente o de orientador, o de gestor do processo educativo.

Ao analisar a postura dos tutores no curso Celta, notam-se características do educador compromissado em promover práticas formativas com os alunos. Ao realizar as sessões de *input*, primeiramente, os tutores investigam o que os alunos já sabem, valendo-se de diferentes atividades. A utilização do conhecimento prévio caracteriza-se importante ferramenta para “[...] ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as (suas) necessidades” (Fernandes, 2009, p. 59). Assim, as exposições de conteúdo e atividades individuais ou grupais proporcionadas são, sempre, efetivadas de maneira a assegurar argumentações e discussões com/entre os alunos, para que busquem e alcancem o conhecimento.

Um fato interessante é a maneira de consecução dessas atividades. As mesmas são realizadas de acordo com o propósito de formação de professores da língua

inglesa no Celta. Ou seja, a base para todos os trabalhos está nos objetivos a serem atingidos, constituindo os tutores um exemplo para os alunos quanto à postura, às atitudes, às formas de lidar com as questões e os problemas tão presentes no cotidiano da sala de aula. Talvez por isso, ao final de cada atividade, o *feedback* esteja presente, como um compromisso para delimitar a distância entre o realizado e o desejado e, da mesma forma, como uma possibilidade para traçar a aproximação desses dois pontos: o real e o possível.

O professor deve envolver os alunos no processo e levá-los a refletir a respeito do seu desempenho. Esta é a sexta característica da avaliação formativa, delineada por Threlfall (2005). Porém, as decisões tomadas, tanto pelo professor quanto pelos alunos, devem ser prudentes. Álvarez Méndez (2002, p.79) alerta:

Qualquer decisão adotada deve estar bem-fundamentada e bem-argumentada, sendo a prudência uma característica crucial que impõe agir razoavelmente a favor do sujeito que aprende e levando-se em conta as consequências que qualquer decisão pode acarretar para ele.

Há necessidade, portanto, de refletir a respeito dos resultados, evidenciados pelas informações coletadas na observação ou em outras práticas avaliativas, por ambas as partes do processo de ensino e aprendizagem: professor e aluno. Desse modo, um e outro terão fundamentação para as decisões pensadas e efetivadas com relação à aprendizagem. Estas estarão sempre embasadas nas metas a serem alcançadas.

O Celta, em sua consecução, revela grande preocupação e cuidado com a promoção de reflexões acerca dos resultados e prudência na tomada de decisões, trabalhando com a elaboração de um portfólio juntamente com os alunos. Mas, por que o portfólio? Hernández (1998), ao tecer considerações relativamente a este instrumento avaliativo, destaca a visualização das evidências da aprendizagem do aluno e das estratégias utilizadas por ele para a sua concretização. Por esta razão, o portfólio torna-se efetivo para pensar e tomar decisões, pois agrega produções de alunos e professores, explicitando dificuldades e progressos (Vilas Boas, 1998).

A elaboração do portfólio no curso possibilita a avaliação dos objetivos pelo aluno e pelo tutor, tanto no decorrer quanto no final do curso. Todavia, olhar as tarefas compiladas e os registros de observação acumulados não se configura um ponto final, mas uma breve parada para compreender o que foi e delimitar o que virá. A reflexão e a superação são balizas reveladoras do compromisso formativo.

A sétima e última característica enunciada por Threlfall (2005), para caracterização da avaliação formativa, concerne ao envolvimento dos alunos na autoavaliação.

Segundo o autor, os alunos devem estar aptos a selecionar estratégias e movimentos apropriados para trazer seu próprio desempenho para mais perto das metas a serem alcançadas. E, para a concretização de tal ação, a autoavaliação é ferramenta essencial. Black e Wiliam (1998, p.6, tradução nossa), ao dialogarem a respeito desse instrumento, ainda acrescentam: “[...] se a avaliação formativa é para ser produtiva, os alunos devem ser envolvidos a fazer a autoavaliação para que possam entender o principal propósito de sua aprendizagem e então compreender o que eles precisam fazer para alcançá-la”.

É por intermédio da autoavaliação que os alunos Celta tornam-se capazes de identificar o porquê de suas ações e pensar estratégias para concretizar superações. A ficha que recebem, após cada prática de ensino, é composta de perguntas para instigar o seu raciocínio com relação ao desempenho evidenciado durante a aula ministrada: (a) Com quais ações está satisfeito?; (b) Com quais ações não está contente?; (c) Quais eram os objetivos de sua aula para com os alunos?; (d) Na sua opinião, os objetivos foram alcançados?; (e) O que você aprendeu com esta aula? e (f) Alguma pergunta para fazer ao tutor? (Oxford House College, 2010, tradução nossa). A contribuição das respostas conferidas a estas perguntas durante o *feedback* se faz necessária, primeiramente para “obrigar” o aluno a olhar suas realizações, aquilatando o que fez, como e com quais resultados e, também, para que, compreendendo e apreciando o alcançado, seja capaz de estabelecer novas metas e empreender estratégias para atingi-las.

Outra prática desenvolvida no curso, em relação à autoavaliação, é o quarto projeto realizado. Intitulado “Lições da sala de aula” (University of Cambridge, 2010, p. 23), o projeto integra as aprendizagens adquiridas pelo aluno durante o curso, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos. Como este é o último projeto a ser entregue pouco antes do término do curso, os pontos destacados pelo aluno com relação ao seu desempenho serão aqueles superados ou que ainda necessitam de aperfeiçoamento. Portanto, após o seu detalhamento, o aluno propõe formas de trabalho para sobrepujar pontos fracos, por meio de pesquisas e auxílio dos tutores. Por fim, o aluno tece considerações acerca da continuação de seus estudos como educador após o término do curso. Para isso, é preciso que pesquise outras maneiras de continuar estudando.

Os objetivos para com este último projeto, juntamente com a sua realização, remetem a uma das atividades inerentes ao processo de avaliação formativa, destacada por Scallon (2000): a utilização de uma tarefa complexa. Este termo é composto de significativas considerações acerca do compromisso com a aprendizagem. Ao efeti-

var uma tarefa complexa, o professor intenta fazer com que o aluno utilize todos os conhecimentos e habilidades apropriados até o momento para resolução de um problema ou para a realização de uma tarefa, procurando efetuar relações, discussões e reflexões.

Para Scallon (2000, p. 162), a tarefa corresponde a uma aproximação do objetivo final para com a aprendizagem e “[...] deve corresponder ao nível de competência e às características dos alunos em geral”. Para tanto, o autor ainda acrescenta:

A pertinência do projeto deve ser explicada para suscitar a motivação dos alunos; as dificuldades a serem superadas devem ser percebidas de maneira tal que os alunos experimentem uma sensação de “controle” da tarefa; aqui diversas regulações são possíveis e até podem ser antecipadas durante o planejamento.

O percurso da tarefa deve suscitar as capacidades dos alunos, bem como a leitura para alcançar os resultados. Ela deve ser “objeto de regulação” (Scallon, 2000) para promover desenvolvimento, aperfeiçoamento e superações pelos alunos. Por essa razão, o último projeto desenvolvido no Celta configura-se uma tarefa complexa, pois exige análise e reflexão a respeito dos conteúdos e atividades trabalhados no curso, em congruência com o próprio processo de aprendizagem do aluno. Este precisa estabelecer relações entre: (a) os conhecimentos construídos desde o início do curso, (b) seu desenvolvimento enquanto profissional, e (c) o referencial teórico pesquisado para as proposições do projeto.

A proposta provoca inquietações e suscita uma posição do aluno em relação ao seu desenvolvimento e às suas ações futuras como professor de língua inglesa. Faz com que olhe para suas próprias capacidades, para seu próprio processo de aprendizagem. Orienta caminhos, produz reflexão e novos conhecimentos, problematiza, promovendo ações próprias de uma tarefa complexa, voltada para fins formativos.

Apresentado o conceito da avaliação formativa, particularizadas as suas características, cumpre abordar, também, a questão relativa à importância e às possibilidades inerentes aos procedimentos de coleta de informações para proceder à avaliação. De acordo com Álvarez Méndez (2002, p. 78), com base na elaboração das metas a serem alcançadas, é preciso estabelecer as formas de coleta das informações, pois, para o autor:

Importa que a informação obtida da avaliação seja o ponto de referência para a ação didática, fornecendo informação valiosa sobre os progressos reais de quem está aprendendo, em que sentido e direção o faz, as dificuldades que encontra e o modo de superá-las e com que profundidade e consistência, através de perguntas que obriguem à argumentação.

A proposição do autor remete a algumas considerações relevantes a respeito da dinâmica da avaliação formativa. A primeira configura-se no detalhamento que o autor faz da interação proposta por Black e Wiliam (2009) em sala de aula (iniciação – resposta – avaliação). Em suma, a interpretação da dinâmica nas bases de Álvarez Méndez (2002) seria: coleta de informações – avaliação – tomada de decisão (ou *input*, *output* e *feedback*).

A segunda consideração refere-se à importância da escolha dos instrumentos de avaliação para a obtenção das informações, a fim de refletir e concretizar a ação didática. Silva (2004, p. 66), ao dissertar a respeito da utilização de instrumentos avaliativos, salienta a importância de não se ter somente uma forma de avaliar os saberes do aluno, mas sim várias, “[...] pois quanto maior for o seu número, mais tipos de informações poderão ser coletadas, possibilitando uma melhor compreensão e intervenção sobre o objeto avaliativo”. O uso de diversos instrumentos avaliativos para a coleta de informações é função estratégica (Silva; Hoffman; Esteban, 2003) para constatar a efetividade do ensino, a validade da aprendizagem e o rumo traçado pelos caminhos tomados.

Ao tratar de instrumentos avaliativos, Richards (1999) faz cinco grandes observações a serem refletidas anteriormente à atividade de coleta de informações e à avaliação. A primeira é: por que avaliar? Responder a tal indagação demanda ter clareza quanto aos propósitos da apresentação dos temas em decorrência mesmo de suas possibilidades de utilização. A segunda é: o que avaliar? Afinal, não se pode avaliar qualquer coisa, mas apenas os conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – ensinados em função dos objetivos traçados como fundamentais. Portanto, torna-se imprescindível identificar os tipos de informação que seriam úteis para tais propósitos. A terceira: como avaliar? Decidir como avaliar para melhor coletar os dados. Então, após as perguntas, selecionar instrumentos adequados para cada situação (quarta observação) e, depois, preparar o *feedback* (quinta observação). Assim, o professor poderá checar progressos, identificar dificuldades e, então, planejar intervenções apropriadas.

Os instrumentos avaliativos utilizados no curso Celta são:

1. Observação: este instrumento é utilizado em diferentes momentos do curso com o intuito de coletar informações sobre comportamento, atitudes ou habilidades a serem examinadas sobre circunstâncias específicas (Richards, 1999). Esta foi utilizada nas práticas de ensino pelos tutores, alunos e colegas de sala mediante fichas. É relevante destacar a importância destas para a realização da observação, pois:

[...] se a observação é para ser efetiva no processo de aprendizagem, ela precisa ser objetiva. Para ser objetiva, ela requer estrutura. É preciso ter um plano, um objetivo e um guia para ser seguido. É preciso estar consciente do que exatamente você está procurando. (Reed; Bergermann, 2005, p. 19, tradução nossa)

Além das práticas de ensino, a observação também é utilizada nas sessões de *input* pelos tutores e nas visitas dos alunos Celta às classes ministradas por professores experientes. Para tanto, os alunos recebem fichas com os critérios a serem observados. Os instrumentos de observação utilizados em ambas as atividades descritas pautam-se por registros de informações e *checklists*.

2. Projetos: trabalhos escritos que são, na verdade, outra forma de fazer a avaliação para a aprendizagem do aluno. Este instrumento fomenta pesquisas e reflexões acerca da área de ensino da língua inglesa, auxiliando os tutores a detectarem pontos positivos e pontos a superar com relação ao desempenho do aluno Celta.
3. Autoavaliação: instrumento promotor de reflexão e que, em certa medida, procura assegurar a corresponsabilização e autogestão do aluno na condução do seu processo de aprendizagem.
4. Avaliação dos colegas de sala: outra possibilidade de promoção de reflexão e aprendizagem, pois, ao contemplar e analisar as realizações dos pares na consecução de experiências de ensino, cada um pode apropriar-se de práticas e alternativas de ação docente.
5. Portfólio: pasta de documentos que pretende oferecer um olhar longitudinal sobre as realizações do aluno. Contemplar seus registros favorece ao aluno e ao professor melhor desvendarem as aprendizagens alcançadas e aquelas a serem atingidas.

A aplicação de instrumentos avaliativos formais e não formais (UR, 1996) se faz necessária para que, assim, os alunos apresentem resultados fidedignos. A avaliação contínua deve ser feita de forma construtiva, visando ao desenvolvimento – não à reprovações – e deve permitir aos alunos demonstrarem seus saberes. Portanto, o professor precisa estar consciente de que, quando avalia o aluno, precisa ter, antes de tudo, um critério a seguir, um planejamento do que será avaliado, antes de fazê-lo. Porém, os critérios utilizados para a realização de uma avaliação considerada formativa não devem ser orientados por notas. Se realizado desta forma, o professor

estaria colaborando para a classificação de seus alunos, e não para o alcance das metas estabelecidas.

William e Thompson (2007 apud Black; Wiliam, 2009, p. 8) apresentam um resumo (Figura 1) dos conceitos relacionados à avaliação formativa, juntamente com o esclarecimento do papel desempenhado por professor, aluno e colegas de classe no decurso desse processo:

Figura 1 – Resumo dos conceitos de avaliação formativa

	Para onde o aluno está indo	Onde o aluno está neste momento	Como chegar lá (meta/padrão)
Professor	Esclarecer intenções de aprendizagem e critérios para o sucesso.	Engendrar discussões efetivas em sala de aula e outras atividades que forneçam evidências da aprendizagem do aluno.	Promover <i>feedback</i> que mova os alunos à frente no processo.
Colega de classe	Compreender e compartilhar as intenções de aprendizagem e os critérios para o sucesso.	Ser recurso instrucional para o outro.	Ser recurso instrucional para o outro.
Aluno	Compreender as intenções de aprendizagem e os critérios para o sucesso.	Detentor da própria aprendizagem.	Detentor da própria aprendizagem.

Fonte: William; Thompson, 2007 apud Black; Wiliam, 2009, p. 8, tradução nossa.

Ao analisar a apresentação dos conceitos de avaliação formativa, nota-se um movimento inacabado entre as funções do professor, do colega de classe e do aluno. Entendendo inacabado no sentido de possibilidade de aperfeiçoamento e superação, na perspectiva de que para o alcance dos novos objetivos traçados, aqueles já abordados são retomados sob novo ponto de vista – em situações diversas, com técnicas variadas. O desenvolvimento destes movimentos dependerá das discussões e reflexões feitas pelos envolvidos no processo.

O quadro síntese elaborado por William e Thompson (2007, apud Black; Wiliam, 2009) elucida o papel daqueles designados como agentes da aprendizagem. São agentes por trabalharem pela aprendizagem por meio do agir constante, conscientes do ponto de chegada pretendido. Porém, a efetivação deste trabalho

depende do orientador e mediador de todo o processo: o professor. O complexo conjunto de ações que envolvem a avaliação para a aprendizagem só será possível se pensado e planejado pelo educador.

Os resultados finais para os alunos Celta são alcançados mediante um grande conjunto de práticas formativas. Ao final do curso, cada aluno recebe o seu parecer com todos os objetivos propostos e a posição final em relação a cada um. Esta avaliação é composta por: (a) AS+: acima do padrão +; (b) AS: acima do padrão; (c) S: padrão; (d) S-: padrão -; e (e) NS: abaixo do padrão. Há também um parecer emitido pelo tutor, com considerações a respeito do desempenho do aluno durante o curso.

Nota-se, com a apresentação deste parecer, a preocupação e o esforço em garantir que o aluno Celta aprenda. Não lhe são informadas notas ou estrelinhas de trabalhos e testes que, somadas umas às outras, resultam na condição de aprovado/reprovado, dependendo de sua média. E esta não considera as aprendizagens edificadas, as competências formadas, mas apenas se as notas estabelecidas como mínimas foram atingidas ou não. O parecer Celta não consiste na média aritmética ou ponderada de aprendizagens e realizações, mas em avaliar a aproximação do educando na consecução dos objetivos considerados essenciais.

Mesmo tendo um caráter de terminalidade, conferindo aprovação ou reprovação, o parecer supera a perspectiva classificatória e assume a perspectiva formativa, quando favorece a reflexão e superação. Neles constam os objetivos considerados essenciais para constituição da competência para o ensino de língua inglesa. Aqueles que foram parcialmente atingidos são indicados, permitindo ao aluno empreender esforços para alcançá-los.

Todavia, cumpre lembrar que o processo constante e evolutivo das tarefas avaliativas propicia um ambiente favorável à recomposição do ensino, bem como à reflexão acerca do como está se efetivando a aprendizagem – tanto pelo professor quanto pelos alunos – para se assegurar o alcance do produto, ou o resultado desejado. Reconhecendo que não basta investir no processo sem ter por meta um ponto de chegada. Este precisa ser trazido à luz.

A tarefa complexa é uma alternativa pertinente à elucidação do aprendido. A análise dos projetos elaborados pelos alunos Celta, sem desconsiderar quanto, como e em que evoluíram no decorrer do curso – aspectos evidenciados no portfólio, nos registros de observação, nos instrumentos de autoavaliação, dentre outros, oferecem relativa clareza acerca do alcance ou não dos objetivos traçados.

A atribuição de letras para os aprovados, talvez seja a única crítica negativa a ser feita a respeito do Celta. Por mais que os pareceres tenham natureza formativa,

uma vez que indiquem os objetivos não alcançados ou parcialmente atingidos, bem como contenham comentários e sugestões do tutor, mesmo que não expressem médias – tão ao gosto da classificação – concentrando-se na descrição do alcançado, eles ainda rotulam, quando subdividem aqueles que atingiram os objetivos como: aluno A, aluno B ou aluno C.

Qual a finalidade de estabelecer esta hierarquia? Por que A é mais que B ou C? Por que C é menos que A ou B? Este seria um ponto necessário de mudança para a completude da avaliação formativa no curso. Silva (2004, p. 75) aponta para a utilização de letras como “[...] mecanismo de classificação de alunos”, e ainda acrescenta que isto “[...] tem colaborado para a institucionalização de práticas de discriminação e de exclusão dos aprendentes”.

O parecer concedido aos alunos Celta traz a conclusão a respeito de cada objetivo proposto e as considerações do tutor. Por esta razão, a utilização das condições apto e não apto seria suficiente para informar as capacidades desenvolvidas pelo aluno ou aquelas que ainda necessitam de aprimoramento. Além do mais, a realização da tarefa complexa (Scallon, 2000), efetuada no último projeto pelos alunos, proporciona reflexões acerca de propostas e sugestões de ações, por eles próprios, para os pontos a superar. Nesse sentido, a prescrição das letras no que concerne à aprovação dos alunos se faz desnecessária.

Contudo, as considerações feitas a respeito do curso, em congruência com o referencial teórico, mostram que, ao proporcionar as atividades formativas descritas, o Celta quer formar educadores responsáveis pela aprendizagem e conscientes dos benefícios da realização de práticas avaliativas formativas. Todo este complexo se faz exemplo para os alunos, futuros professores, na esperança de usufruírem do conhecimento adquirido em sua prática.

ALINHAVANDO APRENDIZAGENS... TECENDO CONSIDERAÇÕES...

O estudo realizado possibilitou retomar um caminho empreendido em um país estrangeiro e trazê-lo para o aqui. É bom olhar o passado e com ele aprender. É relevante recuperar uma vivência, desvelando-a e analisando-a tendo por baliza o referencial teórico. É importante reaprender o aprendido, sob uma nova ótica em um outro momento. E foram inúmeras as aprendizagens edificadas.

- “[...] teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo” (Souza, 2000, p.30). Não há prática comprometida com o processo de humanização sem a teoria fornecedora de subsídios propensos à ação, análise e refle-

xão, assim como não há teoria desvencilhada de toda e qualquer prática comprometida.

- A realidade do que se pesquisa precisa ser vivida. Analisá-la e refletir em relação a ela, em sua completude e profundidade, só é possível quando nela o pesquisador imerge.
- Planejamento é o solo fértil para o nascer de bons frutos. Tratar da realidade com comprometimento exige ações pensadas e organizadas em um todo produtivo. Conhecer a realidade, elaborar, executar e aperfeiçoar planos denotam agir responsável.
- Mais do que dar bons frutos, planejar envolve atribuir-lhes significado. Um planejamento relevante é aquele empenhado em promover análises, reflexões, aprendizagem. Aquele que propicia objetivos desejáveis, valorizando e atribuindo sentido às ações.
- Não é possível elaborar um plano sem ter clareza em relação aos objetivos a serem alcançados. Para a efetividade de uma avaliação formativa, esta etapa é indispensável para o encaminhamento de todas as outras.
- O alcance dos objetivos permite conhecer o aluno. Em um contexto formativo, as atividades fornecem subsídios ao professor para saber qual será o próximo passo em relação à aprendizagem de cada um.
- Dar significado à aprendizagem é promover a participação dos envolvidos no processo. Só nos tornamos parte de algo quando participamos ativamente.
- Saber onde se está, onde se quer chegar e qual caminho tomar a favor da aprendizagem é compromisso da parceria professor-aluno a traduzir-se na expressão *feedback* construtivo.
- Os cursos de formação de professores ainda fazem pouco. É preciso olhar para esta realidade e nela desenvolver ações formativas.

Mudanças requerem construções e reconstruções, almejando processos consistentes – não ralos ou destituídos de sentido – e resultados melhores. Por isso, mais que constatar é preciso propor, razão pela qual algumas sugestões propostas visam a abrir caminhos de possibilidades para aqueles que pretendam empreender uma prática avaliativa mais comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. São elas:

- a) apresentar os objetivos a serem alcançados. Embora estejam explicitados no programa da disciplina, é papel do professor expô-los aos alunos e, talvez,

destrinchá-los, a fim de torná-los plausíveis de interpretação e de obter processos e resultados mais concretos;

- b) estabelecer critérios de avaliação a cada atividade realizada para promover visualização das reais habilidades e/ou conhecimentos exigidos;
- c) diversificar os instrumentos avaliativos. Utilizar-se de diferentes instrumentos para avaliar a aprendizagem é colaborar para uma formação real, favorável ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos aprendentes;
- d) utilizar a autoavaliação sem se ater à autoanotação;
- e) utilizar a avaliação pelos pares, principalmente após apresentações de trabalhos ou términos de atividades escritas;
- f) promover *feedback* coletivo e/ou individual, após as atividades, apresentando pontos fortes e dificuldades reais;
- g) utilizar os resultados da aprendizagem dos alunos para replanejamento das atividades posteriores;
- h) elaborar e realizar tarefa complexa como meio de promover oportunidade para a organização, análise e reflexão dos conteúdos trabalhados, evitando os pequenos trabalhos ou os testes com recortes de conteúdos. O professor precisa despreocupar-se com as médias para concentrar-se na valorização de uma avaliação final;
- i) emitir pareceres a respeito da aprendizagem dos alunos, em conformidade com os objetivos traçados para a disciplina ou para determinado período dela.

As sugestões podem levar os atuais e futuros educadores a construírem caminhos necessários a serem tomados para favorecer o alcance da aprendizagem, valendo-se de uma avaliação formativa. Faz-se importante ressaltar que as sugestões elaboradas aplicam-se para a utilização de práticas formativas no ensino de língua inglesa, enfatizando a importância de sua concretização para um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

Mergulhar em profundas aprendizagens é entranhar-se em novas descobertas, é penetrar em conflitos, cravar considerações. A pesquisa permitiu desvelar a avaliação formativa como uma possibilidade concreta na sala de aula e necessária na formação de futuros educadores. Acima de tudo, por meio de todo um conjugado de ações em relação a este tema, descortinou-se a necessidade da aplicação de atividades formativas no ensino em geral, principalmente na formação de educadores. A avaliação formativa é elemento real e concretizável em sala de aula e depende de atitudes conscientes e comprometidas do educador, este que precisa se tornar pesquisador da própria ação para desenvolver e aperfeiçoar capacidades e resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, v. 80, n. 2, Oct. 1998. Disponível em: <www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>. Acesso em: 22 fev. 2010.
- _____. Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, Dordrecht, v. 21, n. 1, p. 5-31, Feb. 2009.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed, 2006.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- HARRIS, M.; McCANN, P. *Assessment*. Oxford: Heinemann, 1994.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOREIRA, D. A. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, Oxford, v. 31, n. 2, p. 199-218, Apr. 2006.
- OXFORD HOUSE COLLEGE. London, 2010. *Documentos e trabalhos apresentados*.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REED, A. J. S.; BERGERMANN, V. E. *A Guide to observation, participation, and reflection in the classroom*. New York: McGraw Hill, 2005.
- RICHARDS, J. C. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: CUP, 1999, p. 76-97.
- SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, n. 18, p. 119-144, 1989.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GRÉGOIRE, J. (Org.). *Avaliando as aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 155-168.
- SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SILVA, J. F. da. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora*. Pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- SOUZA, N. A. de. Sol e sombra: a relação teoria-prática na formação do professor. *Contexto Educação*, Ijuí, n. 58, p. 25-41, abr./jun. 2000.
- THRELFALL, J. The Formative use of assessment information in planning – the notion of contingent planning. *British Journal of Educational Studies*, York, v. 53, n. 1, p. 54-65, Mar. 2005.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. *CELTA syllabus*. 2010. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/celta.html>>. Acesso em: 14 maio 2010.
- UR, P. *A Course in language teaching – practice and theory*. Cambridge: CUP, 1996, p.33-44.
- VILAS BOAS, B. M. F. O Projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

Recebido em: março 2011

Aprovado para publicação em: maio 2011