

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Andréa Almeida de OLIVEIRA

Luciana de Oliveira ALVES

Rayra VALENTE

Universidade Federal do Pará – UFPA

Resumo: Os avanços no domínio das teorias cognitivas, socioconstrutivistas e socioculturais contribuíram fortemente para ampliar e diversificar os estudos sobre a concepção, as funções e as práticas de uma avaliação menos classificatória e mais voltada para as aprendizagens quotidianas. Entretanto, observa-se ainda hoje uma enorme distância entre os importantes desenvolvimentos teóricos na área da avaliação escolar e as práticas avaliativas na sala de aula de Língua Portuguesa. Este estudo, que se baseia, principalmente, em pesquisas de cunho francófono e anglófono que abordam a avaliação como suporte para o ensino e aprendizagem, tais como as conduzidas por Allal (2007), Hadji (2011), Morrissette (2010) e Zimmerman (2000), tem por objetivo apresentar, de um lado, uma síntese dos avanços na avaliação das/para as aprendizagens e, de outro, evidenciar, por meio da análise das entrevistas de duas professoras de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino que, tal como apontam os estudos desenvolvidos nas últimas décadas, a avaliação escolar ainda se caracteriza predominantemente por práticas somativas, muitas vezes, consideradas formativas. É possível que esse fenômeno decorra do fato de não haver no campo do ensino de língua portuguesa estudos que apresentem estratégias didáticas, cientificamente comprovadas, para a implementação de práticas formativas.

Palavras-Chave: Avaliação formativa. Avaliação Somativa. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Concepções e práticas avaliativas.

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF ASSESSMENT IN THE CLASSES OF TWO PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Abstract: Advances in the field of cognitive, socio-constructivist and socio-cultural theories have strongly contributed to expand and diversify studies on the conception, functions and practices of types of assessment that are less classificatory and more geared to everyday learning. However, there is still a huge gap between the important theoretical developments in the area of school assessment and the evaluation practices in the Portuguese language classroom. This

study, which is based mainly on researches of French and Anglophone nature that address evaluation as a support for teaching and learning, such as those conducted by Allal (2007), Hadji (2011), Morrissette (2010), and Zimmerman (2000), aims to present, on the one hand, a synthesis of the advances in the evaluation of / for learning and, on the other, to show, through the analysis of the interviews of two Portuguese language teachers from the municipal school system that, as the studies developed in the last decades point out, school evaluation is still predominantly characterized by summative practices, often considered formative. It is possible that this phenomenon results from the fact that there are no studies in the field of Portuguese language teaching that present didactic strategies, scientifically proven for the implementation of formative practices.

Keywords: Formative assessment. Summative Assessment. Teaching and learning Portuguese. Conceptions and practices of assessment.

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACION EN CLASES DE LENGUA PORTUGUESA: QUE DICEN DOS PROFESORAS

Resumen: Los avances en el dominio de las teorías cognitivas, socio constructivistas y socioculturales contribuyeron fuertemente para ampliar y diversificar los estudios acerca de la concepción, las funciones y las prácticas de una evaluación menos clasificatoria y más direccionada para aprendizajes cotidianas. Entre tanto, todavía se observa hoy una distancia enorme entre los importantes desarrollos teóricos en el área de la evaluación escolar y las prácticas evaluativas en la clase de Lengua Portuguesa. Este estudio, que se basa, principalmente, en investigaciones de naturaleza francófona y anglófona que abordan la evaluación como soporte para la enseñanza y aprendizaje, tales como las conducidas por Allal (2007), Hadji (2011), Morrissette (2010), y Zimmerman (2000), tienen como objetivo presentar, de un lado, una síntesis de los avances en la evaluación para los aprendizajes y, del otro, evidenciar, por intermedio del análisis de las entrevistas de dos profesoras de Lengua Portuguesa da rede municipal de enseñanza que, tal como apuntan los estudios desarrollados en las últimas décadas, la evaluación escolar aún se caracteriza predominantemente por prácticas sumativas, muchas veces, consideradas formativas. Posiblemente, ese fenómeno ocurra en consecuencia de no haber en el campo de la enseñanza de lengua portuguesa estudios que presenten estrategias didácticas, científicamente comprobadas, para la implementación de prácticas formativas.

Palabras-Clave: Evaluación formativa. Evaluación sumativa. Enseñanza-aprendizaje de lengua portuguesa. Concepciones y prácticas evaluativas.

INTRODUÇÃO

A avaliação formativa, função da avaliação que visa às aprendizagens cotidianas e que ajuda a regular o ensino, tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento há quase cinquenta anos. A ideia de que as práticas tradicionais de avaliação centradas unicamente no controle e na classificação teriam consequências negativas na formação dos alunos

(MORRISSETTE, 2010) promoveu valiosas publicações que defendem uma avaliação de apelo menos classificatório e excludente e mais centrada nas necessidades dos aprendentes.

Nos dias atuais, os princípios e os procedimentos de uma avaliação verdadeiramente formativa cuja intenção “é regular, isto é, intervir em tempo real e ao longo do processo” (HADJI, 2011, p. 29) nas aprendizagens efetuadas pelos alunos e adequar as condições de formação às suas reais necessidades integram as políticas regulatórias, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que recomenda “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p.17).

No entanto, são escassos os estudos e documentos em língua portuguesa sobre a avaliação escolar que orientem a implementação de procedimentos de avaliação formativa em aulas de português. Além disso, os currículos dos cursos de formação inicial e continuada, bem como as práticas presentes na formação docente, carecem de avaliação formativa. Consequentemente, nas aulas de língua portuguesa, a avaliação formativa é pouco praticada ou totalmente desconhecida por professores e alunos, principais atores do processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que a avaliação praticada nas escolas brasileiras cumpre, principalmente, a função de classificar, por meio de exercícios, testes e provas (LUCKESI, 2011). Além disso, ela é tarefa exclusiva do professor, responsável por todas as decisões relativas à avaliação: é ele quem decide como, quando, por meio de quais instrumentos avaliará. Aos alunos, cabe realizar as tarefas e estudar para obter os resultados esperados, resultados esses que se traduzem, na maioria dos casos, em médias ou conceitos que não informam sobre o processo de aprendizagem.

É o que acontece, por exemplo, com a avaliação das produções escritas, relegada ao professor, que corrige os textos de seus alunos e os devolve sem indicações que lhes permitam tomar consciência do que já sabem realizar, em termos de escrita, e de suas dificuldades. Em geral, são sinalizadas as rasuras, o avanço da margem do papel e os “erros” de gramática. Segundo Antunes (2010, p. 22), “as atividades [de escrita] a partir de textos têm servido, principalmente, como oportunidades de exemplificar o uso de determinada categoria

morfológica ou de identificar a ocorrência dessas categorias.” A gramática e a ortografia acabam sendo o objetivo principal da correção dos textos produzidos pelos alunos, categorizando aqueles que sabem escrever (dominam a gramática e o sistema ortográfico) e os que não sabem escrever (não dominam a gramática nem o sistema ortográfico).

Mesmo quando há critérios claros e previamente estabelecidos para a correção, como é o caso das produzidas com vistas a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os alunos, em decorrência das sinalizações feitas em seu texto, continuam sem compreender por que, por exemplo, a nota de coesão e coerência que lhes é atribuída é frequentemente baixa. Isto porque a cultura do exame contribui para que o fazer pedagógico esteja limitado à transmissão de saberes em um curto espaço de tempo e, em sua maioria, de ordem linguística que, sozinhos, não ajudam a desenvolver as competências de compreensão e produção escrita e/ou oral.

Desinformados não somente sobre a qualidade de seu trabalho, como também sobre as estratégias que precisam empreender para progredir, os alunos seguem à margem dos processos de avaliação da aprendizagem, e os problemas na escolarização persistem.

Sabendo da importância da avaliação no contexto escolar e das possibilidades que esta promove ao ser desenvolvida de maneira formativa, é relevante pensar mais especificamente sobre os objetos de avaliação, os instrumentos e as funções da avaliação nas aulas de Língua Portuguesa.

Como base nas reflexões existentes sobre esse campo de conhecimento, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Qual é a natureza e quais são os objetivos da avaliação no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa? Quais são as concepções de avaliação que fundamentam as práticas docentes?

Para responder a essas perguntas, investigamos, por meio de entrevistas semiestruturadas, o que é avaliado, para que serve a avaliação, qual é o papel do aluno e do professor nesse processo e quais instrumentos são utilizados para avaliar.

A fim de desenvolver a pesquisa, recorreremos aos estudos sobre a avaliação formativa de natureza socioconstrutivista e interativa (ALLAL, 2007; HADJI, 2011, LUCKESI, 2011, ROMÃO,

2011, HOFFMANN, 2014). Como pressuposto metodológico, utilizamos as pesquisas bibliográfica e o estudo de caso, porque, respectivamente, fizemos um levantamento de textos que abordam o tema e coletamos informações sobre o que relatam duas professoras a respeito da avaliação nas entrevistas. Além disso, recorreremos à pesquisa qualitativa, para interpretar os dados obtidos, e ao método análise de conteúdo, visto que elegemos algumas categorias para descrever e compreender as representações das professoras sobre avaliação e sua prática.

Para discorrer sobre o objeto de estudo deste artigo, inicialmente, tratamos das concepções de avaliação e suas modalidades. Em seguida, discorreremos acerca da metodologia utilizada na construção e análise dos dados, do contexto da pesquisa e do perfil das professoras entrevistadas. Por fim, apresentamos os resultados e fazemos a discussão dos dados.

1. AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E MODALIDADES

A avaliação é parte integrante e indissociável do processo de ensino e aprendizagem e pode cumprir, no meio escolar, diferentes funções: diagnosticar, promover a aprendizagem, classificar, certificar. Entretanto, as duas últimas predominam em grande parte dos sistemas de ensino, cujas práticas são fundamentadas, quase sempre, bem mais na tradição escolar do que na formação docente.

Romão (2011) organiza as concepções de avaliação em dois grandes grupos: a avaliação de desempenho (concepção I) e a baseada no julgamento de erros e acertos (concepção II). Para ele, a concepção I é considerada progressista por romper com a tradição do exame e com o critério classificatório. De acordo com a primeira noção, “[...] apenas a autoavaliação ou avaliação interna são legítimas”, pois elas priorizam “os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (p. 64). Essa concepção preocupa-se, exclusivamente, com as dificuldades dos alunos, em busca de corrigir os rumos da aprendizagem e de reformular os procedimentos didático-pedagógicos. Ela possui finalidade “diagnóstica”, sendo a avaliação “[...] um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 65). Já a concepção II é considerada “retrógrada” por se caracterizar pelo uso de exames, com critérios rígidos e bem definidos, e pela finalidade classificatória.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação tem a função de qualificar o desempenho do aluno, auxiliando o professor na tomada de decisão. O autor critica o fato de a avaliação ser praticada

de forma independente do processo de ensino e aprendizagem e se resumir a provas e a exames. Defende que ela seja articulada ao projeto político-pedagógico da escola e integrada ao projeto de ensino e aprendizagem, e não mais relegada ao final de um ciclo de estudos. Se a avaliação está presente no cotidiano do professor e dos alunos, ela deixa de ser sinônimo de prova e passa a ser um meio para se aprender e ensinar melhor.

O posicionamento desses autores permite evidenciar as duas principais modalidades e/ou funções da avaliação escolar: a somativa e a formativa.

A avaliação somativa objetiva, por meio da soma dos resultados, atribuir notas e conceitos aos alunos com vistas à promoção, ou não, de ano ou etapa. Está diretamente ligada à prática do exame por meio da realização de provas bimestrais, semestrais ou anuais. A verificação ocorre em momentos segmentados e isolados em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação somativa, além de se caracterizar pelo uso de testes visando à classificação e não à aprendizagem, delega ao professor a responsabilidade pelo ato de avaliar: o aluno dela não participa ativamente, é apenas o sujeito de avaliação, seus erros sinalizam o fracasso e não são usados como indicativos sobre seu estado de conhecimento. Seria, então, a modalidade somativa inteiramente infrutífera? A resposta parece estar na forma como vem sendo praticada. Na falta de informações e de meios para implementar uma avaliação mais centrada na aprendizagem, a função somativa acaba assumindo o lugar da avaliação como um todo, dando a ideia de que avaliar é, exclusivamente, atribuir médias.

Entretanto, se realizada em consonância com o trabalho feito em sala de aula, essa modalidade avaliativa pode, sim, promover a aprendizagem. Se as provas ou testes refletem, ainda que parcialmente, as aprendizagens promovidas durante um período de estudos, seus resultados podem servir não somente à “sociedade, em nome da qual se verifica a efetividade das aquisições e, em geral, para a qual tais aquisições são certificadas” (HADJI, 2011, p. 20), mas também ao professor e aos alunos que, com base nos resultados finais de um período de aprendizagem, poderão tomar decisões importantes: o professor poderá regular seu ensino em favor das necessidades identificadas e, junto aos alunos, promover estratégias de aprendizagem para aprofundar seus conhecimentos ou superar as dificuldades encontradas.

Por sua vez, a avaliação formativa, é “fundamentalmente orientada para melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, mais centrada aos processos e integrada no ensino e na aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 3). Está voltada para os processos de construção do conhecimento, com vistas a aperfeiçoar as aprendizagens. Enquanto as avaliações somativas informam “a sociedade quanto ao fato de os indivíduos avaliados possuírem, ou não, os saberes oficialmente visados”, o trabalho formativo possibilita a recolha de informações que “vão esclarecer os atores do processo, não apenas sobre os resultados obtidos, mas também sobre as razões pelas quais os objetivos visados foram, ou não, atingidos” (HADJI, 2011, p. 21).

Na avaliação formativa, tanto os resultados quanto os processos cognitivos de aprendizagem e regulação são fundamentais (MOTTIER-LOPEZ; LAVEAULT, 2008). Dessa forma, os “erros” deixam de ser vinculados ao fracasso e à pretensa incapacidade de o aluno aprender, e passam a ser compreendidos como “[...] um objeto de estudo particular, na medida em que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno” (ALLAL, 1986, p. 183).

Ao se assumir essa visão de avaliação, considera-se a aprendizagem em três dimensões: *construtivista*, que entende o aluno como um sujeito que constrói conhecimentos; *sócio*, que pressupõe a interação entre o professor e aluno em função dessa construção; *interativa*, que diz respeito às interações entre os atores e as situações de aprendizagem (JONNAERT; BORGHT, 2008). Assim, a tarefa de avaliar não é mais desempenhada apenas pelo professor, mas também pelo aluno, que interage com o professor e com seus pares, a situação de aprendizagem e os objetos de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa está permeada por duas noções essenciais: a de regulação e a de autorregulação. Allal (1986) explica que existem duas formas de regulação: uma, que pressupõe que o aluno se adapte às características da situação de ensino-aprendizagem, vinculada à avaliação somativa; a outra, que se refere à adaptação da situação de ensino às características dos alunos, relacionada à avaliação formativa, esta última objetivando favorecer as aprendizagens e a diferenciação do ensino. Perrenoud (1999, p. 104) defende essa forma de regulação afirmando que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

De acordo com Hadji (2011), a regulação só é possível se o professor tiver claros os objetos de aprendizagem visados por meio de determinada atividade. Allal (1986) menciona dois tipos de regulação, a saber: regulações imediatas (*online*) e as regulações postergadas, que se caracterizam conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1. Tipos de regulações

Regulações imediatas			Regulações postergadas	
Interativas			Regulações retroativas	Regulações proativas
Interações aluno(s)-professor	Interações entre alunos	Interações aluno(s)-material		
O professor faz intervenções junto aos alunos durante a realização de atividades individuais ou em grupos.	As trocas realizadas entre os alunos favorecem o surgimento de ideias que podem melhorar a aprendizagem.	São as interações entre aluno e material que podem originar regulações bem-sucedidas.	As retroativas (<i>offline</i>) referem-se às remediações que são realizadas após um teste, o qual informa as dificuldades dos alunos. Elas objetivam ajudar o aluno a superar suas dificuldades iniciais.	As proativas referem-se a atividades realizadas após uma tarefa, com objetivo de que o aluno consolide e aprofunde suas competências.

Fonte: Construído com base em Allal (2007).

Advogando uma avaliação que oriente a aprendizagem do aluno, Allal (2010), Hadji (2011) e Perrenoud (1999) apresentam a autorregulação como um mecanismo para que os alunos exerçam o controle sobre os procedimentos envolvidos nas tarefas e sua própria aprendizagem. Segundo Allal, Bain e Perrenoud (1993), para que o aluno seja capaz de acompanhar sua aprendizagem, é necessário que sejam propostas estratégias de ensino para fomentar condutas autorreguladoras. Dessa forma, “[...] uma avaliação só pode ser formativa se tiver como estratégia principal ajudar o aprendente a verbalizar o que ele faz para aprender, para realizar uma tarefa, para integrar novas informações ao que já conhece, para vencer dificuldades, ou seja, a se autorregular de forma cada vez mais consciente.” (ALVES, 2017, p. 20).

Perrenoud (1999, p. 96) relaciona a autorregulação com as capacidades do sujeito para gerir suas tarefas e obstáculos.

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação em última instância, só pode ser uma autorregulação, pelo menos se admitirmos as teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida,

interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele.

Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação da aprendizagem corresponde a quaisquer estratégias definidas e orientadas pelos escolares para a realização dos seus objetivos, sendo esta resultado da interação entre “[...] conhecimentos, competências, e motivações, que são necessários ao planejamento, à organização, ao controle e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos.” (SILVA *et al.*, 2004, p. 13). Por meio dessas definições, é possível perceber que a autorregulação na aprendizagem escolar precisa se tornar uma ação intencional, visando a alcançar um objetivo pré-estabelecido.

No entendimento de Zimmerman (2000) e Silva *et al.* (2004), a autorregulação se desenvolve em três fases: *antecipação e preparação*, que se refere à definição dos objetivos de aprendizagem pelos alunos e a seleção das estratégias para alcançá-los, ainda que o percurso a ser percorrido para atingi-los não seja acompanhado exclusivamente pelo prazer; *execução e controle*, que diz respeito ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelos escolares, por meio da automonitoração e da tomada de responsabilidade pelo seu próprio agir; e *autorreflexão e autorreação*, que se refere ao momento em que os estudantes devem se autoavaliar, a fim de verificar se os objetivos foram ou não alcançados, refletindo sobre as ações implementadas e as estratégias utilizadas. Essas fases não são lineares. Os alunos podem operá-las conforme suas necessidades de aprendizagem. As autorregulações que realizarem só serão percebidas por meio de inferências e dos comportamentos, quando eles demonstram ser ativos nos seus processos de aprendizagem de maneira metacognitiva, motivacional e comportamental. Ao serem autorregulados, conforme mostram os estudos realizados na área, os escolares obtêm melhores resultados acadêmicos, justamente por controlarem os processos de aprendizagem e acionarem estratégias para atingir seus objetivos conscientemente (SILVA *et al.*, 2004).

Adotar a concepção formativa como norteadora das práticas de ensino e da aprendizagem pressupõe reconhecer a importância das autorregulações e entender que professor e alunos têm papel fundamental nas práticas avaliativas. Portanto, a avaliação formativa não é algo que acontece fora do processo de ensino e aprendizagem; na verdade, ela é uma das ferramentas mais importantes à disposição dos professores e alunos, uma vez que possibilita àqueles reorientar o ensino e, a estes, monitorar sua própria aprendizagem. Assim,

quando for o momento de fazer um balanço pontual das aprendizagens de um ciclo de estudos, os instrumentos somativos permitem que seja feito esse balanço, e as informações recolhidas servirão para fins de certificação, desde que os instrumentos somativos (testes, exercícios, exames) estejam em consonância com o trabalho realizado em sala e seus critérios de correção sejam transparentes. Não adianta, por exemplo, estimular amplamente a leitura em sala de aula e, no dia da prova, propor somente exercícios que verifiquem os conhecimentos gramaticais e lexicais dos alunos. Da mesma forma, não é possível propor um seminário como avaliação final se os alunos, em sala, não tiveram contato com este e outros gêneros orais escolares e não têm, portanto, o hábito de falar em público em um registro formal. Conclui-se que somativo e formativo não se opõem, mas constituem funções de uma mesma avaliação e podem, juntos, promover as aprendizagens em curso.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, adotamos a abordagem qualitativa (GODOY, 1995) e o estudo de caso como procedimento de pesquisa (VENTURA, 2007), uma vez que se interpretou as entrevistas de duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, descrevendo e analisando sua percepção sobre avaliação e suas práticas.

Da pesquisa participaram duas professoras (nomeadas P1 e P2) de Português, ambas atuando na rede municipal de ensino de Belém (Pará), formadas em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, e escolhidas aleatoriamente. P1, atuando há 20 anos, possui especialização em *Literatura e suas interfaces*. P2, como nove anos na função, possui especialização em *Língua Portuguesa e Literatura*. A pesquisa foi desenvolvida com a autorização da direção de ambas as instituições de ensino escolhidas, bem como com o consentimento das professoras participantes. Todas as entrevistadas tiveram suas identidades preservadas.

A coleta de dados incluiu o preenchimento de um formulário contendo nove perguntas para obter informações pessoais e de formação das professoras. Além do formulário, foram feitas entrevistas semiestruturadas nas dependências das escolas, onde estavam trabalhando na época em que os dados foram coletados. As entrevistas foram orientadas por um roteiro, constituído de 12 perguntas abertas sobre avaliação. Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição grafofonêmica e realizamos uma análise de conteúdo, com base nas seguintes

categorias: participação do professor e aluno nas práticas avaliativas, função da avaliação, instrumentos de avaliação e objetos avaliados.

3. NATUREZA E MODOS DE AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM DUAS PROFESSORAS?

Com base no roteiro de entrevista, organizamos a descrição e a discussão dos dados de acordo com as categorias de análise que emergiram após a leitura das entrevistas, a saber: o papel dos alunos e do professor na avaliação, as funções da avaliação, os instrumentos de avaliação e os objetos avaliados.

3.1 PROFESSOR E ALUNOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Quando questionada sobre o que é avaliação, P1 afirmou que é um mecanismo de observação da capacidade de aprendizagem. Sua resposta sugere que a avaliação importa somente ao aluno, e não às práticas de ensino.

P1: É um mecanismo que os docentes apresentam né que eles têm... eh de observar o discente a sua capacidade de aprendizagem.

Na fala de P1, é possível perceber também que as atividades avaliativas são delegadas ao professor (“é um mecanismo que os docentes apresentam”). Entretanto, reconhecer o aluno “[...] como ator que age junto ao professor e a seus pares, interagindo igualmente com a situação e os objetos, são estratégias que devem anteceder toda elaboração didática e fundamentar as ações pedagógicas ao longo do seu desenvolvimento” (ALVES, 2017, p. 18).

Para P2, a avaliação não se refere apenas ao conteúdo, mas também ao comportamento, à frequência e ao fato de o aluno ser ou não participativo.

P2: Olha... eu vou falar da avaliação mais propriamente dito: pro: ciclo... porque no ciclo ele tem uma forma de avaliar diferente do: seriado... aqui se observa não só a questão do conteúdo que que é repassado... eu avalio não só o conteúdo que eu repassei pra aquele aluno... mas eu avalio também a frequência do meu aluno... o comportamento dele em sala de aula... se ele é um aluno questionador...se ele é um aluno participativo... então é uma form / **a avaliação serve como uma forma do professor verificar eh:: o nível daquele aluno** e se ele tá apreendendo o conteúdo que eu repassei pra ele... não só o conteúdo... mas como todas as outras questões que são vivenciadas no dia a dia de uma sala de aula...

Embora saibamos que aspectos como o comportamento, a frequência às aulas e participação façam parte da vivência dos alunos e sejam essenciais para que eles aprendam melhor, tais aspectos não constituem objetos de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa. Incorporar às notas componentes que não dizem respeito aos resultados das aprendizagens diminui a validade das médias e conceitos e dificulta sua interpretação.

Por meio de suas afirmações, percebemos que, assim como para P1, a avaliação é uma prática relacionada apenas ao professor. É evidente no discurso da docente que os alunos não são ativos nas práticas avaliativas, são apenas sujeitos sobre os quais incide a avaliação. Ao assumir a total responsabilidade pela avaliação, o discurso de P2 reflete a visão unilateral do professor sobre as práticas avaliativas e a ausência do caráter dialógico. Parece evidente que, para P2, é esperado que os alunos expressem o que foi ensinado, e não, os “processos de aprendizagens que explicitam as maneiras como os alunos têm aprendido” (BORRALHO *et al.*, 2015, p. 16). Nessa situação, professor avalia aluno, sem haver reflexão sobre os obstáculos encontrados e os “erros” cometidos.

Outro aspecto da avaliação apresentado pela informante P2 diz respeito ao fato de que, ao avaliar seu aluno, o professor também está avaliando a sua própria prática docente. Diferentemente de P1, P2 demonstra ter consciência de que a avaliação traz um retorno não apenas sobre o desempenho dos alunos, mas também sobre a forma como se ensina. Neste caso, o professor realizaria uma autoavaliação por meio do desempenho dos alunos, importante recurso para ele repensar sua prática de ensino, como se pode confirmar no trecho abaixo.

P2: ...acho que é uma forma / é um retorno que o professor tem... por isso que eu sou tão a favor da avaliação [...] eu preciso dessa avaliação pra eu verificar... né... eh... a minha postura dentro de sala de aula... porque a partir do momento que eu avalio meu aluno... eu também to me avaliando...eu tenho esse retorno...então eu vejo a avaliação dessa forma...

Entretanto, ao se referir à autoavaliação do professor, P2 novamente evidencia que o docente é peça central nas práticas avaliativas. Isso vai de encontro à abordagem da avaliação assumida neste texto, a qual pressupõe que professor e aluno reconheçam seu papel na situação de ensino e aprendizagem, para que ambos passem a conhecer as “eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar assim

como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar” (FERNANDES, 2005, p. 7).

3.2 FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO

Quando questionada sobre a importância e a função da avaliação em sala de aula, P1 destaca que é uma maneira de o aluno estudar, esforçar-se, sinalizando dessa forma que o nível motivacional do aluno é baixo.

P1: É um meio que o aluno tem eh::: de estudar né de se esforçar mais... de se empenhar mais... né... para que ele possa melhorar cada vez mais...

Muitos professores utilizam a avaliação somativa e as notas como meio para motivar os alunos a estudarem mais. Para esses professores, a avaliação serve mais para gerenciar a classe do que para ajudar no processo de ensino-aprendizagem, afinal, se o aluno só estuda por causa da avaliação, provavelmente, não tem interesse em aprender. Quanto ao interesse dos alunos, ao discutir se a avaliação servia para controlar os escolares, P2 também destaca que nem todos os alunos estão interessados nas atividades.

P2: [...] pra alguns não faz diferença... se eu fiz uma avaliação ou não... porque tem uns que vem pra cá só pra encontrar os amigos... e não tão interessados na minha atividade... não tão interessados na minha avaliação... alguns não têm essa cobrança em casa... alguns quando eu entrego uma atividade avaliativa que ele tirou N... ele olha... ri... amassa o papel e joga no lixo... aquilo pra ele não vai fazer diferença... porque não tem ninguém lá na casa dele cobrando o resultado dessa atividade avaliativa... tu tá entendendo? alguns vem pra cá porque a mãe precisa garantir o bolsa família...então precisa ter frequência... então infelizmente eu não consigo alcançar todos os alunos por meio das minhas atividades avaliativas...

Por meio dessa fala, é possível perceber que os alunos não atribuem importância à aprendizagem porque não reconhecem um valor nas tarefas avaliativas propostas, o que é extremamente prejudicial para a construção de um aluno autorregulado e para o sucesso acadêmico, que está associado às formas de autorregulação e, principalmente, à motivação intrínseca. O desempenho na escola sugere “[...] que os estudantes mais intrinsecamente motivados estando mais empenhados obtêm melhores resultados escolares” (SÁ, 1998, p. 178).

Para P2, o desempenho dos alunos nos testes é também um importante indicativo para avaliar o trabalho do professor e redirecionar o ensino, se necessário.

P2: é como eu disse lá no início... ela serve para eu ter um parâmetro de como está sendo realizada a minha atividade... se o aluno está aprendendo o conteúdo...é uma avaliação não só do aluno... mas também minha... enquanto professora... saber onde / por exemplo / se eu percebo que uma turma... eh eu avaliei a turma... fiz uma avaliação geral...e eu percebi que essa turma ficou com uma avaliação muito inferior às outras...então eu vou rever a minha metodologia...ver o que que tá acontecendo... fazer um trabalho diferenciado... um projeto diferenciado pra aquela turma... que alguma coisa tá errada... né... e às vezes... pode ser também por parte do professor... não só a / a / a receptividade do aluno... mas também pode partir de mim...então essa é uma forma de ter um retorno pra mim mesma.

Ao destacar como resultado da avaliação a reorientação das estratégias de ensino utilizadas, podemos dizer que P2 está buscando adaptar os meios às necessidades da turma. A regulação que ela busca fazer, no entanto, não parece ser acompanhada de estratégias que possibilitem condutas autorreguladoras dos alunos (HADJI, 2011). Além disso, a professora toma o fracasso do aluno como falha sua, sem investigar o modo pelo qual o aluno consegue aprender. Ela só vai poder ajudar os escolares se estes verbalizarem que estratégias estão usando para realizar uma atividade e para efetuar sua aprendizagem; não adianta repensar uma prática considerando exclusivamente o desempenho da turma no teste, pois cada aluno tem suas próprias dificuldades e necessidades. A análise dessa fala indica que P2 não incentiva os alunos a assumir o controle sobre suas aprendizagens e que a mudança de estratégias não ocorre propriamente durante a situação de ensino e aprendizagem em sala de aula. As novas ações que realizar a partir da autoavaliação não mais incidirão sobre os mesmos objetos de conhecimento, porque a percepção ocorre a posteriori. P2 não demonstra, assim, ter clareza sobre objetos de ensino e objetos de aprendizagem, tomados como equivalentes.

Com base na fala de P2, percebemos que, embora os instrumentos avaliativos sejam implementados em vários momentos, as ações docentes parecem ser segmentadas e não contínuas, o que comumente é reportado por outros professores ao se referirem à avaliação formativa, entendida como a aplicação de vários exercícios e testes, a partir dos quais o professor atribuirá uma nota, tal como se pode inferir do trecho da fala de P2 em que responde sobre se há um momento destinado à avaliação.

P2: NÃO temos o prof / eu posso / eu não / eu não MARco por exemplo... essa atividade que eu fiz agora em sala de aula... eu venho fazendo vários exercícios sobre aquele conteúdo... na última aula eu fiz uma revisão mais aprofundada... e uma aula antes do intervalo eu fiz uma nova revisão... aí eu falei... antes do intervalo... quando eu voltar... depois do intervalo... nós vamos fazer uma atividade em cima desse conteúdo... então não TEM um momento específico... por que assim... ao aluno ele não / ela não se acomoda lá na casa dele... ele falta o mês todinho... ele vem só fazer a minha prova... então ele sabe que qualquer hora eu posso passar atividade... É POR ISSO que o índice de reprovação aqui na minha disciplina é muito alto... comigo...aí o pai vem reclamar... ah mais ela passa prova... ela não avisa... porque a obrigação do seu filho é estar na sala de aula... todos os dias... eu não sou obrigada a marcar um dia de prova... eu não tenho que ter um calendário de prova... um momento certo... olha hoje é o dia pra fazer avaliação... não...até mesmo porque tem / é algo contínuo... tem todo um processo a atividade avaliativa... né... então não tem um dia específico...

Como se pode ver, provas e testes funcionam menos como práticas que privilegiem os processos cognitivos de aprendizagem e regulação (ALVES, 2017), do que como recursos para administrar a frequência, a disciplina dos alunos.

Em outro trecho da entrevista de P2, ainda que seja possível perceber que a professora se preocupa em promover a aprendizagem dos alunos, algumas de suas ações não têm ainda um caráter formativo, mesmo trabalhando em uma escola onde ela não tenha que atribuir uma nota e sim um conceito baseado em uma lista de habilidades.

P2: Eu / eu observo da seguinte forma... eh:: por exemplo... se eu passar:: / a atividade que eu passei agora... se eu perceber... que o aluno... conseguiu... compreender boa parte do conteúdo... eu do um S pra ele... que seria sim... que ele conseguiu... alcançar o objetivo daquela atividade... se eu percebi::: que ele foi MA:::is ou me::nos na ativida:::de... ele acertou assim... eh / errou poucas / poucas questões... mas também não teve grandes acertos... aí eu já dou um P pra ele... quer dizer parcial... agora se eu observei que o aluno teve um rendimento MUlto ruim... teve um desempenho MUlto baixo... errou boa parte das questões da atividade avaliativa que eu passei... aí ele já tira um N... que seria um não... porque ele NÃO alcançou o objetivo da minha atividade...

Na realidade, a pura e simples substituição de notas por conceitos ou menções não promove as aprendizagens nem resolve as dificuldades no processo de escolarização; ao contrário, apenas faz com que eles perdem, escondidos atrás de conceitos ou atitudes politicamente corretos, mas que em nada modificam ou fazem avançar as práticas. Mais uma

evidência de que o problema não reside na nota, mas sim no fato de ela representar o todo da avaliação, quando, na verdade, é somente um produto da avaliação somativa.

3.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para avaliar os alunos, tanto P1 quanto P2 mencionam o teste, considerado indispensável à ação avaliativa.

P1: ah:: através de:: testes né em sala de aula avaliativos... através de: eh como é que eu poderia dizer... eh:: livro didático eu utilizo muito o livro didático, leitura a forma / a parte oral... a parte escrita... gramatical

P2: os mais variados... eh... atividade avaliativa que seria a prova... eh::... seminários... eu utilizo apresentação oral... por exemplo... no bimestre cada turma tem que ler um livro...e eles tem que apresentar o resumo desse livro oralmente ou por escrito... eh::... eu olho TODOS os cadernos pra ver se os alunos têm todos os conteúdos... se ele tem um caderno organizado...eu observo a frequência desse aluno... é uma forma de avaliar... [...] então é uma série de coisas que são / são vários instrumentos que eu utilizo... se tu pegares aqui o meu / meu / a minha planilha de avaliação ((a professora pega a planilha de avaliação)) são várias atividades... que eu organizo.

Além desse principal instrumento, P1 cita o livro didático, usado frequentemente, e a encenação de peças teatrais, enquanto P2 assinala apresentação oral, seminário, produção escrita e oral e caderno organizado. Alguns desses instrumentos servem para avaliar a aprendizagem, como o teste e a apresentação oral, mas outros são usados para avaliar a participação em geral do aluno na aula, como caderno organizado e frequência.

Ainda que observemos a presença de diferentes instrumentos, o que prevalece é o teste. P1, por exemplo, reporta que cinco dos dez pontos da avaliação bimestral são destinados ao conteúdo (leia-se conteúdo gramatical) e os demais pontos são atribuídos por comportamento, participação etc., os quais não dizem respeito a critérios de aprendizagem. Apesar de não mencionar como ocorre a distribuição dos pontos, P2 relata que avalia as atividades dos alunos e atribui-lhes um conceito: **S**, se o aluno conseguiu alcançar o objetivo; **P**, se conseguiu alcançar o objetivo parcialmente; e **N**, se não conseguiu alcançar o objetivo, o que definirá se o aluno será retido ou não, quando puder ser. O conceito, pensado para ser formativo, acaba assumindo caráter somativo porque o objetivo principal da avaliação é a promoção dos alunos, não

importando como as notas (ou conceitos) “[...] foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso do processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 18).

Os instrumentos são, assim, usados para verificar se os alunos os aprenderam em diferentes momentos, podendo ser a prova ou uma atividade qualquer. Ainda que orientados por vieses formativos, assumem caráter somativo. A aprovação do aluno passa a ser resultado não de quatro ou cinco testes ao ano (modelo antigo), mas de vários pequenos exercícios cuja pontuação obtida é somada àquela alcançada na avaliação principal, a prova. A forma mudou, mas o princípio é o mesmo, isto é, o aluno vai ser avaliado conforme os acertos em um único momento, não havendo retorno ao conteúdo caso o aluno demonstre não o ter aprendido.

3.4 OBJETOS AVALIADOS

Quanto aos objetos avaliados, identificamos os eixos das práticas de linguagem e o conhecimento linguístico, o conteúdo, além de aspectos ligados ao comportamento dos alunos (participação, dedicação). Por exemplo, tanto P1 quanto P2 mencionaram as produções orais e escritas e a leitura, bem como o comportamento, a frequência e a leitura em voz alta como elementos incluídos na avaliação para a atribuição da nota.

P2: Aqui no / no sistema ciclado eu avalio através de seminários... através de:: produções escritas... produções orais...faço **a parte de análise linguística...** em TODas as minhas turmas da escola...se tu pegares o meu planejamento... se tu pegares as minhas atividades... seu sempre faço avaliação escrita... oral e análise linguística... pelo menos esses três tipos têm que entrar na minha avaliação [...] eu observo se o aluno é participativo...se o aluno é frequente... se o aluno ele tá conseguindo eh:: dominar o conteúdo... se o aluno ele tá conseguindo dominar a parte de produção escrita... a parte da produção oral que eu não deixo de lado...

P1 destacou o empenho, a dedicação e o interesse, além do conteúdo da disciplina, como quesitos na distribuição de pontos.

P1: Eh::: o empenho... a dedicação... a participação... o interesse... [...] Eh:: cinco pontos a parte teórica e os outros cinco... a dedicação... o empenho... as atividades... a PARTicipação do aluno...

Ainda em relação aos objetos, ao explicar como atribuía pontos aos alunos, P2 mencionou atividades por meio das quais foi possível observar que ela frequentemente avalia saberes conceituais: classe de palavras e sílaba tônica. Mas, a professora também inclui em sua avaliação saberes procedimentais, como: interpretação de texto, apresentação oral de livro e produção textuais.

P2: [...] aí eu faço de cada turma... atividades sobre classes de palavras... interpretação de texto... apresentação oral de livro e outra atividade sobre sílaba tônica... só aqui eu já avaliei / já fiz quatro atividades avaliativas... aí vem entrar aqui também eh:: os cadernos que eu olho... aí mais aqui são as produções textuais que eles fizeram... são as últimas que eu lanço as notas... que são as dão mais trabalho pra corrigir...

Ao apresentar como é feita a avaliação no sistema por ciclos, adotado nas escolas municipais de Belém, P2 apresenta objetos mais específicos avaliados.

P2: [...] só entender como é que funciona o ciclo... tá aqui... aí tu vai procurar aí tu vai procurar o código C-L-P-zero-onze:::onhuumm vinte e cinco...vinte dois... quatorze... aqui... aí olha a pergunta do C-L-P-zero-onze... o aluno utiliza elementos não verbais... gestos...expressões faciais... postura corporal em favor da sua expressão oral? SE eu observar e Se eu / isso aqui é do segundo ano:.. do C-três que é sexta série...que é o sétimo ano... se eu observar que o aluno não sabe utilizar esses elementos não verbais... o que que eu vou dizer aqui na minha / aqui como resultado do aluno... N... que ele não faz isso... então PRA cada código eu lanço um N... ou um S... ou um P...é assim que funciona... a gente não trabalha com ponto no município... só como eu te falei... tem professor que não conSE:gue ainda assimilar isso... então ele ainda trabalha com PONto e quanto ele entrega a prova pro aluno... ele entrega com nota... mas isso é errado... [...] eu não... eu já acostumo logo meu aluno desde cara saber que isso é P - S e N...

Mesmo o ensino sendo oficialmente ancorado na lógica das habilidades, os conteúdos trabalhados (classes de palavras e sílaba tônica, por exemplo) não são suficientes para garantir a aprendizagem, já que o movimento de ensino descrito é: professor ➡ aluno. Não parece haver interações da qual os alunos participem no ambiente escolar visando à elaboração do conhecimento pelo sujeito (JONNAERT; BORGHT, 2008). Nessa lógica, os alunos deveriam encontrar sentido nos saberes que estão construindo ou já construíram.

Por fim, é preciso dizer que a leitura das respostas às entrevistas deixa claro que, para que a avaliação formativa encontre seu lugar junto às práticas somativas nas escolas, é

necessário e urgente que ela integre os currículos de formação de professores de língua portuguesa. Além disso, se os estudos sobre avaliação escolar avançaram consideravelmente nas últimas décadas, há uma enorme carência de pesquisas e documentos que orientem o trabalho formativo nas aulas de português língua materna, bem como sua articulação à avaliação somativa, cuja prática fundamenta-se, ainda hoje, bem mais na tradição e na cultura do exame e da nota. Longe de serem modalidades opostas, formativo e somativo são funções da mesma avaliação, servem-se dos mesmos dados, a saber, os objetos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e são realizadas pelos mesmos sujeitos: o professor e os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou duas professoras da disciplina Língua Portuguesa sobre as formas de avaliação praticadas e os instrumentos utilizados, bem como os objetivos pretendidos ao realizarem avaliações no contexto escolar.

Por meio da análise das entrevistas, identificamos que a avaliação está ligada, principalmente, à promoção escolar, no intuito de saber se o aluno detém conhecimentos, e não ao desenvolvimento da aprendizagem, o que revela uma concepção exclusivamente somativa e classificatória da avaliação.

No intuito de entender o tema proposto na pesquisa, buscou-se também compreender de que forma a avaliação praticada auxilia ou não no processo de aprendizagem do aluno. Muitas vezes, a avaliação contempla unicamente um momento específico disposto no calendário escolar e se utiliza de um instrumento (provas e testes) para saber se o aluno aprendeu. Conforme visto na discussão sobre os dados das entrevistas, a segmentação do processo avaliativo não dá conta de expor as estratégias utilizadas pelos alunos, nem as habilidades alcançadas para a construção do conhecimento. Assim, as particularidades dos indivíduos no processo de aprendizagem deixam de ser contempladas e apenas aquilo que ele acerta na prova ou nas atividades é levado em consideração no momento de avaliá-lo.

Verificamos ainda que as professoras realizam a avaliação com o intuito de somar habilidades e competências através de atividades e, ao final, atribuir-lhes uma nota, que é transformada em um conceito, conforme as exigências do estatuto que rege as escolas: ao final de um ciclo, as professoras deverão atribuir conceitos aos alunos e não notas. Percebemos que

a simples mudança de notas para conceitos não soluciona os problemas da avaliação escolar, pois os alunos continuam excluídos do processo de avaliação de suas aprendizagens, cabendo a eles estudar o conteúdo transmitido para obter boas médias nas atividades propostas. O fato de atribuir conceitos e não notas não informa melhor o aluno sobre o que ele já é capaz de fazer e que estratégias deve empreender para superar suas dificuldades.

Mesmo sabendo que a situação analisada pode variar muito de uma escola a outra, e que o número de participantes é pequeno para se ter maior alcance e compreensão das crenças e práticas avaliativas, as respostas às entrevistas analisadas serviram para jogar mais luz sobre ideias equivocadas sobre avaliação e lacunas nas práticas avaliativas no ensino e na aprendizagem frequentemente mencionadas na literatura sobre avaliação escolar.

Finalmente, é impossível não destacar um aspecto da questão que está na origem dos equívocos e confusões em torno de objetivos, funções, critérios avaliativos: os estudos teórico-metodológicos sobre avaliação merecem maior atenção durante a formação dos professores de português língua materna.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Assessment and the regulation of learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Ed.). *International Encyclopedia of Education* Oxford: Elsevier, 2010, v. 3, p. 248-352. Disponível em: <<http://unige.ch/fapse/people/allal/doc/Allal2010.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ALLAL, Linda. Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, Linda (éd.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. 2007, p. 7-23.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina. 1986, p. 175-194.

ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. Évaluation formative et didactique du français : les raisons d'une convergence. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé. 1993, p. 9-27.

ALVES, Luciana de Oliveira. *Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa na educação básica*. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORRALHO, António; LUCENA, Isabel; BRITO, Maria Augusta (Org.). *Avaliar para melhorar as aprendizagens em matemática*. Belém: SBEM-PA, 2015. (Coleção Educação matemática na Amazônia, 4). Disponível em: <<http://www.iemci.ufpa.br/siaeb/downloads/livro.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FERNANDES, Domingos. *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio*. In: FUTURO CONGRESSOS E EVENTOS (Ed.), 2005, Curitiba. Livro do 3.º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba: Futuro Eventos. 2005, 79-92.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 15 mar. 2020.

HADJI, Charles. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como?*. Paraná: Melo, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 44ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. *Créer des conditions d'apprentissage*. 3. éd. Bruxelles: Deboeck Supérieur, 2008. Disponível em: <<http://www.cairn.info/creer-des-conditions-d-apprentissage--9782804102111-page-17.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORRISSETTE, Joëlle. *Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages*. *Mesure et Évaluation en Éducation*. n. 33, jan., 2010. Disponível em:



<https://www.researchgate.net/publication/280209811_Un_panorama_de_la_recherche_sur_l_evaluation_formativa_des_apprentissages>. Acesso em 20 fev. 2020.

MOTTIER-LOPEZ, Lucie; LAVEAULT, Dany. L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, Montreal, v. 31, n. 3, p. 5-34, 2008. Disponível em: <<http://www.erudit.org/fr/revues/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024962ar/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁ, Isabel. O desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes dos 2^{os} e 3^{os} ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, n. 33, p. 159-182, 1998.

SILVA, Adelina Lopes da. et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora. 2004, p. 11-39.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press. 2000, p. 13-39.

Márcia Andréa Almeida de OLIVEIRA

Pós-doutoranda em Harvard Graduate School of Education. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas, com estágio doutoral na Universidade de Genebra. Mestra em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará. Graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade Federal do Pará e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Professora adjunta da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa "Avaliação da/na aprendizagem de língua" (Aval)

Luciana de Oliveira ALVES

Possui graduação em Letras - dupla licenciatura - em língua portuguesa (2005) e língua francesa (2007) e mestrado em Estudos linguísticos pela Universidade Federal do Pará (2017). É, desde 2018, doutoranda na área dos Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da



Universidade Federal do Pará. Atualmente, é professora de língua francesa da Escola de Aplicação da UFPA.

Rayra VALENTE

Graduada em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará.

Recebido em 15/03/2020 - Aceito em 09/07/2020