

DA CULTURA DA NOTA À REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA



FROM THE CULTURE OF GRADES TO THE REGULATION OF LEARNING: THE TRANSITION FROM THEORY TO PRACTICE IN FORMATIVE ASSESSMENT

CEZAR AUGUSTO BASÍLIO DE CAMPOS BUFFARAH

Professor titular de cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo e professor na rede privada no sistema Cambridge Press de ensino. Licenciado em Letras – Inglês pela Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo (2023). Pós-graduado em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa pela Faculdade Cultura Inglesa de São Paulo (2026). Portador das certificações da Universidade de Cambridge, Reino Unido: FCE (First Cambridge Exam), 2021; CAE (Cambridge Advanced Exam), 2022; CPE (Cambridge Proficiency Exam), 2022; e SIELE Global (Servicio Internacional de Lengua Española), 2023.

RESUMO

A avaliação formativa ocupa lugar central no debate educacional contemporâneo, porém sua incorporação às práticas escolares ainda encontra obstáculos decorrentes da permanência de uma cultura avaliativa centrada na nota, na classificação e na certificação do desempenho. Este artigo analisa a transição entre os fundamentos teóricos da avaliação formativa e sua efetivação no cotidiano pedagógico, discutindo condições, instrumentos e estratégias capazes de transformar a avaliação em processo contínuo de produção de evidências, devolutivas e replanejamento. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Black e Wiliam, Sadler, Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Hattie e Timperley, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Nacional Comum Curricular e de documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Argumenta-se que superar a cultura da nota não significa abolir registros quantitativos quando exigidos institucionalmente, mas deslocar sua centralidade para práticas que tornem visíveis os objetivos de aprendizagem, os critérios de sucesso, as dificuldades dos estudantes e as decisões pedagógicas subsequentes. A análise evidencia que feedback qualificado, autoavaliação, avaliação por pares, rubricas, observação, registros processuais, tarefas diagnósticas e oportunidades de revisão podem constituir dispositivos formativos quando articulados a uma concepção de ensino comprometida com a regulação da aprendizagem. Conclui-se que a mudança depende menos da adoção isolada de instrumentos e mais da reorganização da cultura pedagógica, da formação docente e das políticas institucionais de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Aprendizagem; Feedback; Regulação pedagógica; Prática docente.

ABSTRACT

Formative assessment holds a central place in contemporary educational debate; however, its incorporation into school practices still faces obstacles stemming from the persistence of an assessment culture centered on grades, ranking, and performance certification. This article analyzes the transition from the theoretical foundations of formative assessment to its implementation in daily pedagogical practice, discussing conditions, tools, and strategies capable of transforming assessment into a continuous process of generating evidence, providing feedback, and replanning. This study is based on a review of literature and documents, drawing on authors such as Black and Wiliam, Sadler, Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Hattie, and Timperley, as well as the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the National Common Curricular Base (BNCC), and curricular documents from the São Paulo Municipal Education Network. It is argued that overcoming the culture of grading does not mean abolishing quantitative records when institutionally required, but rather shifting the focus away from them toward practices that make learning objectives, success criteria, student difficulties, and subsequent pedagogical decisions visible. The analysis demonstrates that high-quality feedback, self-assessment, peer assessment, rubrics, observation, process-based records, diagnostic tasks, and revision opportunities can serve as formative tools when aligned

with a teaching philosophy committed to the regulation of learning. The conclusion is that change depends less on the isolated adoption of tools and more on the reorganization of pedagogical culture, teacher training, and institutional assessment policies.

Keywords: Formative assessment; Learning; Feedback; Pedagogical regulation; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A avaliação constitui uma das dimensões mais sensíveis do trabalho pedagógico porque torna visíveis concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento, currículo e justiça escolar. Embora os documentos legais brasileiros determinem que a verificação do rendimento considere a continuidade do processo e a prevalência dos aspectos qualitativos, a experiência escolar ainda é fortemente atravessada por provas pontuais, médias, rankings, recuperação concentrada ao final de períodos e por uma linguagem na qual aprender frequentemente se confunde com obter determinada nota (Brasil, 1996). Essa tensão entre o princípio formativo e a prática classificatória revela que o problema da avaliação não se resolve apenas pela escolha de novos instrumentos; trata-se de uma disputa de racionalidades sobre a finalidade de avaliar e sobre o que a escola faz com as evidências que produz.

No campo teórico, a avaliação formativa pode ser compreendida como um processo de obtenção e interpretação de evidências sobre a aprendizagem para orientar decisões capazes de aproximar o desempenho atual dos estudantes dos objetivos pretendidos. Em vez de atuar apenas depois do ensino, ela integra o próprio processo de ensinar e aprender, oferecendo informações que permitem ao professor ajustar intervenções e ao estudante compreender o que já realizou, o que ainda precisa desenvolver e quais caminhos podem ser percorridos (Black; Wiliam, 1998; Sadler, 1989). Essa perspectiva modifica substancialmente o lugar da avaliação, pois desloca sua função de veredito para uma função reguladora, diagnóstica e prospectiva.

A literatura especializada demonstra que práticas formativas podem contribuir para avanços relevantes na aprendizagem, especialmente quando o feedback está ligado a objetivos claros e possibilita ações concretas de melhoria (Black; Wiliam, 1998; Hattie; Timperley, 2007). Entretanto, a passagem da teoria para a prática é complexa. Em muitas escolas, procedimentos denominados formativos reproduzem a lógica tradicional: questionários são aplicados com maior frequência, plataformas geram percentuais de acerto e rubricas transformam desempenhos em escalas, mas as informações coletadas pouco alteram o planejamento. Quando isso ocorre, há apenas intensificação da mensuração, não avaliação formativa em sentido pleno.

A permanência da cultura da nota também se relaciona à função social histórica da avaliação escolar. Notas, conceitos e exames foram utilizados para selecionar, hierarquizar e certificar, produzindo uma gramática institucional facilmente compreendida por famílias, estudantes, gestores e sistemas de ensino. Perrenoud (1999) observa que a avaliação se move entre duas lógicas: uma vinculada à fabricação de hierarquias de excelência e outra comprometida com a regulação das aprendizagens. A segunda exige mudanças na organização do trabalho pedagógico, porque pressupõe que o erro deixe de ser apenas um indicador de insuficiência e passe a ser tratado como informação para intervenção.

No contexto brasileiro, Luckesi (2011) critica o uso de práticas avaliativas como mecanismos de julgamento e exclusão, defendendo uma avaliação orientada pela tomada de decisão em favor da

aprendizagem. Hoffmann (2009), por sua vez, desenvolve a noção de avaliação mediadora, na qual observar, interpretar e intervir constituem movimentos articulados. Em ambas as perspectivas, a avaliação perde sentido quando não produz consequências pedagógicas. Registrar que um estudante não aprendeu é insuficiente; é necessário perguntar o que essa informação demanda do ensino, quais mediações podem ser reorganizadas e que novas oportunidades serão oferecidas.

A Base Nacional Comum Curricular reforça uma concepção de aprendizagem associada ao desenvolvimento de competências, à mobilização de conhecimentos e à participação ativa dos estudantes, exigindo processos avaliativos coerentes com a complexidade desses objetivos (Brasil, 2018). Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade para Língua Inglesa também enfatiza práticas contextualizadas, interação, produção de sentidos e acompanhamento do percurso de aprendizagem, dimensões que não se deixam reduzir adequadamente a uma única medida quantitativa (São Paulo, 2019). Para o ensino de línguas, essa questão é particularmente evidente: proficiência e competência comunicativa envolvem compreensão, produção, interação, repertório e uso situado da linguagem, o que demanda múltiplas evidências.

Este artigo tem como objetivo analisar como a avaliação formativa pode transitar de um ideal teórico para uma prática efetivamente integrada ao ensino, identificando obstáculos associados à cultura da nota e discutindo estratégias para transformar a avaliação em instrumento contínuo de aprendizagem. A investigação é de natureza bibliográfica e documental, articulando referenciais nacionais e internacionais sobre avaliação, feedback e regulação das aprendizagens com dispositivos legais e curriculares brasileiros. O argumento central sustenta que a superação da cultura classificatória não ocorre pela simples eliminação das notas, mas pela perda de sua centralidade diante de um sistema avaliativo que priorize evidências, devolutivas, participação discente, revisão e replanejamento.

A discussão organiza-se em quatro eixos. Inicialmente, examina-se a cultura da nota e suas implicações para as relações pedagógicas. Em seguida, apresentam-se os fundamentos da avaliação formativa e as condições para que feedback e critérios de qualidade produzam regulação da aprendizagem. Na sequência, são analisadas estratégias concretas de implementação no cotidiano escolar, incluindo o ensino de línguas. Por fim, discutem-se desafios institucionais, formação docente e políticas educacionais, destacando que práticas formativas sustentáveis dependem de coerência entre sala de aula, gestão, currículo e sistemas de registro.

A CULTURA DA NOTA E A PERSISTÊNCIA DA LÓGICA CLASSIFICATÓRIA

A cultura da nota pode ser definida como um conjunto de expectativas, rotinas e significados que transforma o resultado numérico em principal representação da aprendizagem. Nessa cultura, perguntas como “quanto vale?”, “vai cair na prova?” ou “qual é a média?” tornam-se organizadoras da experiência escolar. O fenômeno não deve ser atribuído apenas aos estudantes, pois é produzido por práticas institucionais que associam aprovação, reconhecimento, recompensa e progressão a indicadores quantitativos. Quando a nota assume esse poder simbólico, o conhecimento tende a ser percebido como meio para obter um resultado, e a avaliação passa a orientar o comportamento mais do que a própria curiosidade intelectual (Perrenoud, 1999).

A crítica à cultura da nota não implica negar a necessidade de certificação, síntese de resultados ou prestação de informações. A própria legislação e os sistemas educacionais exigem registros capazes de comunicar o percurso escolar. O problema está em confundir o registro final com o processo avaliativo. A nota é uma representação sintética e, por isso, inevitavelmente reduz a complexidade do desempenho. Dois estudantes com a mesma média podem apresentar necessidades profundamente diferentes; um pode demonstrar domínio conceitual e dificuldade de expressão, enquanto outro pode reproduzir procedimentos sem compreender princípios. A média não explicita essas diferenças e, sozinha, fornece pouca orientação sobre a próxima ação pedagógica (Sadler, 1989).

Outro efeito da lógica classificatória é a alteração do sentido do erro. Em sistemas fortemente orientados por notas, o erro tende a ser punido pela perda de pontos. Isso estimula estratégias de ocultamento: estudantes evitam responder quando não têm certeza, copiam modelos, buscam pistas para satisfazer expectativas e podem interpretar a correção como ameaça à autoestima. Na avaliação formativa, o erro assume função epistemológica. Ele oferece indícios sobre hipóteses, estratégias, concepções alternativas e lacunas, tornando-se material para intervenção. A diferença é decisiva: enquanto a lógica classificatória pergunta quanto o estudante errou, a lógica formativa pergunta o que o erro revela sobre seu pensamento e qual mediação pode favorecer avanço (Hoffmann, 2009).

A centralidade da nota também modifica a temporalidade da aprendizagem. Provas bimestrais ou trimestrais frequentemente produzem informação tarde demais para que ela seja utilizada no momento em que a dificuldade se constituiu. O estudante recebe um resultado quando o conteúdo já foi encerrado e o professor precisa iniciar outro conjunto de objetivos. A recuperação, quando concentrada no fim do período, tende a funcionar como evento compensatório e não como regulação contínua. A LDB, ao estabelecer a avaliação contínua e cumulativa e a prevalência dos aspectos qualitativos, oferece fundamento normativo para uma organização distinta, na qual a recuperação e a intervenção ocorram paralelamente ao processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

Há ainda uma dimensão social relevante. Sistemas de avaliação baseados em comparação podem ampliar desigualdades quando tratam como equivalentes condições de aprendizagem muito distintas. A nota registra um desempenho, mas não explica as oportunidades de aprendizagem oferecidas, as barreiras linguísticas, sociais ou culturais enfrentadas nem os diferentes pontos de partida. Uma avaliação comprometida com equidade precisa manter critérios de qualidade comuns sem ignorar os percursos necessários para que diferentes estudantes se aproximem deles. Isso exige diagnóstico, acompanhamento e diversificação das formas de demonstrar aprendizagem, sem reduzir expectativas curriculares (Black; Wiliam, 1998).

No ensino de língua inglesa, a cultura da nota pode manifestar-se quando a avaliação privilegia exercícios de gramática descontextualizados, listas de vocabulário ou testes de múltipla escolha em detrimento de situações de uso da língua. Tais instrumentos podem produzir dados úteis sobre conhecimentos específicos, mas não esgotam a complexidade da aprendizagem linguística. Se o objetivo curricular envolve compreender, interagir, argumentar, produzir textos e mobilizar repertórios em contextos sociais, as evidências precisam incluir desempenhos comunicativos e processos de revisão.

O Currículo da Cidade para Língua Inglesa valoriza uma perspectiva de linguagem vinculada a práticas sociais, o que demanda coerência entre o que se ensina e o que se avalia (São Paulo, 2019).

Superar a cultura da nota, portanto, não significa decretar o desaparecimento do número. Em muitos contextos, isso seria administrativamente inviável e pedagogicamente insuficiente. A mudança mais consistente é tornar a nota uma consequência secundária de um processo muito mais rico de avaliação, e não seu objetivo. O estudante deve receber, antes do fechamento quantitativo, oportunidades de compreender critérios, analisar produções, revisar respostas, utilizar feedback e demonstrar avanços. Quando a escola preserva a nota, mas reorganiza tudo o que ocorre antes dela, altera-se gradualmente o significado social da avaliação.

Essa transição exige enfrentar uma contradição frequente: professores podem acreditar na avaliação formativa, mas trabalhar em estruturas que premiam velocidade de cumprimento curricular, quantidade de atividades e produção de médias. Nesse cenário, discursos inovadores coexistem com práticas tradicionais não por incoerência individual, mas por pressões institucionais. Por isso, a transformação precisa envolver os tempos escolares, o planejamento coletivo, os instrumentos de registro e a comunicação com as famílias. A avaliação é prática de sala de aula, mas também é política institucional.

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: EVIDÊNCIAS, CRITÉRIOS, FEEDBACK E REGULAÇÃO

A avaliação formativa não se define pelo formato do instrumento, mas pelo uso pedagógico da informação. Uma prova pode desempenhar função formativa quando seus resultados são analisados, discutidos e utilizados para reensino e revisão; da mesma forma, uma atividade aparentemente inovadora pode ser apenas classificatória se gerar uma pontuação que encerra o processo. Black e Wiliam (1998) situam a avaliação formativa no conjunto de atividades realizadas por professores e estudantes que produzem informação a ser utilizada como feedback para modificar o ensino e a aprendizagem. O elemento decisivo é, portanto, a existência de uma ação posterior orientada pela evidência.

Sadler (1989) aprofunda essa compreensão ao argumentar que a melhoria do desempenho depende de três condições: o aprendiz precisa compreender o padrão de qualidade esperado, comparar seu desempenho atual com esse padrão e realizar ações capazes de reduzir a distância entre ambos. Essa formulação permite distinguir feedback de simples correção. Dizer “está errado”, atribuir um símbolo ou informar uma nota comunica julgamento, mas não necessariamente fornece elementos para melhorar. O feedback formativo precisa oferecer informação utilizável e estar ligado a critérios de qualidade que o estudante consiga progressivamente compreender.

Hattie e Timperley (2007) demonstram que o feedback pode exercer forte influência sobre a aprendizagem, mas seu efeito varia segundo o foco e a forma. Devolutivas centradas na tarefa, no processo e na autorregulação tendem a produzir informações mais úteis do que elogios genéricos ou julgamentos pessoais. Em termos didáticos, isso significa substituir comentários como “muito bom” ou “precisa estudar mais” por indicações específicas: qual aspecto foi realizado adequadamente, qual

estratégia necessita revisão, que relação conceitual ainda não foi estabelecida e qual ação o estudante deve realizar em seguida. A qualidade do feedback depende de sua capacidade de gerar movimento.

A clareza dos objetivos de aprendizagem é outro componente essencial. É difícil avaliar formativamente quando professor e estudantes não sabem com precisão o que se pretende desenvolver. Objetivos excessivamente amplos, formulados apenas como conteúdos — “estudar simple past”, “aprender frações”, “conhecer o gênero artigo de opinião” — não oferecem, isoladamente, critérios suficientes para acompanhar a aprendizagem. É necessário explicitar desempenhos esperados: narrar acontecimentos passados com encadeamento compreensível; justificar uma estratégia de resolução; sustentar uma posição com argumentos e evidências. Quanto mais observável é o objetivo, maior a possibilidade de produzir evidências relevantes (William, 2011).

Crítérios de sucesso transformam objetivos em referências analisáveis. Rubricas, listas de verificação, exemplares comentados e discussões coletivas sobre qualidade podem ajudar os estudantes a compreender o que conta como bom desempenho. Entretanto, há risco de burocratização. Rubricas excessivamente detalhadas podem fragmentar a produção em microindicadores e induzir uma lógica de soma de pontos. O uso formativo requer critérios suficientemente claros para orientar a ação, mas abertos à complexidade da tarefa. Em produção textual, por exemplo, coerência, adequação ao gênero, desenvolvimento das ideias e escolhas linguísticas podem ser critérios mais produtivos do que dezenas de itens atomizados.

A autoavaliação integra esse processo porque desloca parte da atividade avaliativa para o estudante. Não se trata de pedir que ele atribua a si mesmo uma nota, mas de desenvolver capacidade de monitorar o próprio trabalho. Ao comparar uma produção com critérios, identificar forças e escolher um aspecto para revisão, o estudante exerce julgamento e autorregulação. Sadler (1989) destaca que essa competência avaliativa é parte do aprendizado e não mero complemento. A avaliação formativa torna-se mais potente quando o estudante deixa de ser destinatário passivo do julgamento e passa a interpretar evidências sobre seu próprio percurso.

A avaliação por pares possui função semelhante quando estruturada por critérios e orientações claras. Em atividades de língua estrangeira, por exemplo, estudantes podem analisar se uma apresentação oral comunica ideias com clareza, se utiliza recursos de organização discursiva ou se responde adequadamente ao interlocutor. Essa prática amplia a exposição a diferentes produções e ajuda a construir repertório de qualidade. Contudo, sua eficácia depende de um ambiente em que o erro não seja usado para constrangimento e em que o professor modele formas respeitadas e específicas de feedback. Sem essas condições, a avaliação por pares pode reproduzir julgamentos superficiais.

O conceito de regulação sintetiza a finalidade formativa. Para Perrenoud (1999), regular significa ajustar a ação pedagógica em função dos processos de aprendizagem. Isso pode ocorrer de forma imediata — durante uma aula, ao perceber uma interpretação equivocada — ou em escala mais ampla, com reorganização de sequências, agrupamentos e intervenções. A avaliação deixa de ser uma etapa e passa a operar como mecanismo interno do ensino. Em vez de “ensinar, aplicar e corrigir”, a dinâmica

torna-se “propor, observar, interpretar, intervir, verificar novamente”. O ciclo é contínuo e admite que ensinar implica produzir hipóteses sobre como os estudantes estão aprendendo.

Hoffmann (2009) aproxima-se dessa lógica ao compreender a avaliação como mediação. A mediação exige leitura qualitativa das manifestações dos estudantes e decisões pedagógicas que reconheçam sua trajetória. Essa concepção é especialmente relevante nos anos iniciais e em contextos heterogêneos, nos quais uma única tarefa pode revelar níveis distintos de elaboração. A função do professor não é eliminar diferenças por padronização imediata, mas identificar possibilidades de avanço a partir de objetivos comuns.

A dimensão ética também precisa ser considerada. Avaliar implica exercer poder sobre trajetórias escolares. Freire (1996) defende uma prática docente comprometida com diálogo, respeito à autonomia e rigorosidade metódica. A avaliação formativa não elimina a autoridade pedagógica do professor; ao contrário, exige autoridade epistemológica para formular critérios e interpretar evidências. Entretanto, essa autoridade não se confunde com autoritarismo. Ao tornar objetivos e critérios transparentes e ao possibilitar participação dos estudantes na análise de seu trabalho, a avaliação reduz arbitrariedades e fortalece a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem.

DA TEORIA À PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA UM CICLO CONTÍNUO DE AVALIAÇÃO

A implementação da avaliação formativa começa antes da aplicação de qualquer instrumento. O primeiro passo é planejar o ensino a partir de objetivos claros e decidir que evidências seriam suficientes para indicar aproximação desses objetivos. Essa inversão é importante porque evita a produção de atividades sem função diagnóstica. Em uma sequência sobre compreensão oral em língua inglesa, por exemplo, o professor pode definir que os estudantes deverão identificar ideia principal, localizar informações específicas e inferir significado a partir do contexto. Em seguida, seleciona tarefas que permitam observar essas capacidades em momentos distintos e prevê intervenções para diferentes padrões de resposta (Wiliam, 2011; São Paulo, 2019).

Tarefas diagnósticas de baixa complexidade operacional podem abrir unidades ou aulas. Perguntas de entrada, mapas conceituais, pequenos textos, enquetes, produção oral breve ou resolução de um problema permitem acessar conhecimentos prévios. O valor diagnóstico não depende de atribuição de pontos. Ao contrário, quando a atividade é apresentada como oportunidade para o professor compreender o ponto de partida, os estudantes podem se sentir mais seguros para expor hipóteses. A informação obtida deve repercutir no planejamento: conteúdos já dominados podem receber menos tempo, enquanto dificuldades comuns podem justificar retomadas ou novas formas de representação (Black; Wiliam, 1998).

Durante a aula, estratégias de checagem de compreensão precisam evitar a falsa sensação produzida por respostas de poucos estudantes voluntários. Perguntas dirigidas a toda a turma, tempo de espera, respostas simultâneas em cartões, miniquadros, formulários ou plataformas podem ampliar a amostra de evidências. O objetivo não é aumentar a vigilância, mas tornar o pensamento visível. Uma pergunta formativa é aquela cuja resposta informa o professor sobre o próximo passo. Questões meramente retóricas ou com respostas óbvias raramente cumprem essa função.

Os chamados bilhetes de saída constituem exemplo simples. Ao final de uma aula, cada estudante responde a uma ou duas perguntas ligadas ao objetivo central. O professor lê as respostas e organiza a aula seguinte com base em padrões encontrados. Se uma parcela significativa ainda confunde dois conceitos, inicia-se com uma intervenção coletiva; se a dificuldade é restrita a poucos estudantes, podem ser organizados agrupamentos ou atividades diferenciadas. O instrumento só é formativo porque produz decisão. Se as respostas forem arquivadas sem consequência, perde-se a função reguladora.

O feedback escrito deve ser economicamente sustentável. Um dos obstáculos à avaliação formativa é imaginar que todo trabalho exige comentários extensos e individualizados. Em turmas numerosas, isso produz sobrecarga e, muitas vezes, devolutivas tardias. Uma alternativa é selecionar focos. Em uma primeira versão de texto, o professor pode comentar apenas organização de ideias e adequação ao gênero; aspectos linguísticos específicos podem ser tratados em outro momento. Também é possível produzir feedback coletivo a partir de padrões de erro, preservando exemplos anônimos e propondo revisão conjunta. A qualidade da devolutiva depende menos do volume e mais da precisão e da possibilidade de ação (Hattie; Timperley, 2007).

Outro princípio decisivo é garantir tempo de resposta ao feedback. Comentários entregues junto com uma nota final costumam ter efeito reduzido porque o estudante percebe que a tarefa terminou. Para que a avaliação seja formativa, a devolutiva deve abrir uma nova etapa: corrigir, reescrever, gravar novamente, resolver tarefa análoga, explicar um procedimento ou justificar mudanças realizadas. A revisão transforma o feedback em aprendizagem porque obriga o estudante a interpretar a informação e tomar decisões. A possibilidade de segunda versão também comunica que a qualidade pode ser construída e não apenas constatada.

Em ensino de línguas, portfólios podem favorecer acompanhamento longitudinal. Produções escritas, gravações orais, autoavaliações e registros de metas permitem visualizar desenvolvimento ao longo do tempo. O portfólio, contudo, não é formativo apenas por reunir trabalhos. Sua potência está na seleção comentada, na comparação entre versões e na reflexão sobre avanços. Um conjunto de arquivos sem análise pode se tornar arquivo burocrático. A curadoria deve responder a perguntas como: o que esta produção demonstra? Que mudança ocorreu? Que aspecto permanece como meta?

Rubricas analíticas podem apoiar tarefas complexas quando funcionam como linguagem compartilhada de qualidade. Em apresentações orais, critérios como clareza da mensagem, organização, interação, inteligibilidade e repertório linguístico podem orientar preparação, observação e devolutiva. A nota, se necessária, pode ser derivada posteriormente; durante o processo, o foco deve permanecer nos descritores. É recomendável discutir a rubrica antes da tarefa, analisar exemplares e permitir que os estudantes a utilizem na autoavaliação. Se o documento aparece apenas no momento da correção, sua função é predominantemente classificatória.

A tecnologia pode ampliar a velocidade de coleta de evidências, mas não substitui julgamento pedagógico. Plataformas de quiz oferecem feedback imediato sobre itens objetivos e ajudam a identificar padrões de resposta. Sistemas digitais também podem organizar portfólios, registros e dados. Entretanto, percentuais de acerto não explicam, por si, o raciocínio do estudante. A transformação de dados em

avaliação formativa depende de interpretação. O risco de uma cultura digital da nota é substituir a média no papel por dashboards e pontos em tempo real, mantendo intacta a lógica de desempenho (William, 2011).

A diferenciação pedagógica pode ser alimentada por evidências formativas. Após uma tarefa comum, o professor pode organizar grupos temporários segundo necessidades específicas, oferecendo intervenções distintas sem criar rótulos permanentes. Em língua inglesa, um grupo pode trabalhar compreensão global de um texto, outro pode aprofundar inferência, enquanto estudantes que já dominam esses aspectos realizam atividade de extensão. O agrupamento é flexível e deve mudar conforme novas evidências. A avaliação, nesse caso, permite distribuir tempo e apoio de maneira mais responsiva.

A participação das famílias também precisa ser reorganizada. Quando a comunicação escolar é dominada por notas, responsáveis tendem a perguntar quanto o estudante tirou e se foi aprovado. Relatórios descritivos, devolutivas com objetivos e reuniões centradas em evidências podem ampliar esse repertório. Não se trata de eliminar informações quantitativas, mas de contextualizá-las. Explicar que determinada nota decorre de um conjunto de critérios, mostrar produções e indicar metas seguintes ajuda a deslocar a conversa da recompensa ou punição para o desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação formativa exige ainda disciplina de registro. O professor não precisa registrar tudo, mas precisa conservar informações que sustentem decisões e acompanhamento. Planilhas simples, anotações por objetivos, amostras de produção e checklists podem ser suficientes. O excesso de documentação pode desviar energia do ensino; a ausência de registro, por outro lado, dificulta perceber padrões ao longo do tempo. Um sistema eficiente seleciona evidências essenciais e as relaciona explicitamente aos objetivos curriculares.

AValiação formativa no ensino de línguas: especificidades e possibilidades

A aprendizagem de uma língua adicional oferece um campo especialmente fértil para a avaliação formativa porque o desenvolvimento linguístico é processual, multidimensional e dependente de uso. O estudante pode compreender mais do que consegue produzir, demonstrar fluência com imprecisões gramaticais ou utilizar estruturas corretas com pouca autonomia comunicativa. Uma nota única tende a ocultar essa heterogeneidade. Avaliar formativamente significa observar diferentes dimensões e ajudar o aprendiz a construir consciência sobre seus recursos comunicativos e suas metas de desenvolvimento (São Paulo, 2019).

Em compreensão oral, por exemplo, a avaliação pode ocorrer por ciclos de escuta. Antes do áudio, o professor investiga hipóteses sobre tema e vocabulário; na primeira escuta, solicita identificação global; em escutas posteriores, trabalha informações específicas e inferências. As respostas orientam decisões sobre repetição, velocidade, apoio visual ou estratégias. Em vez de utilizar o áudio apenas para conferir acertos, o professor ensina modos de escutar e usa o desempenho para ajustar a mediação. A avaliação torna-se parte da estratégia de compreensão.

Na produção oral, gravações curtas permitem comparação longitudinal. O estudante pode registrar uma fala no início de uma unidade, receber feedback sobre um ou dois aspectos, repetir a tarefa e comparar versões. Essa dinâmica reduz o caráter ameaçador da apresentação única e torna o

progresso audível. Critérios de inteligibilidade, organização discursiva, adequação ao propósito e interação podem ser mais formativos do que contabilizar erros isolados. A precisão gramatical permanece relevante, mas é analisada em relação ao sentido e às finalidades comunicativas.

Na escrita, o processo de elaboração de versões é particularmente compatível com a avaliação formativa. Planejamento, primeira versão, feedback, revisão e publicação evidenciam que escrever envolve tomada de decisões. O professor pode alternar feedback sobre conteúdo, organização, coesão e escolhas linguísticas, evitando corrigir simultaneamente todos os aspectos. A correção integral de cada erro pode produzir dependência e sobrecarga; comentários seletivos estimulam o estudante a participar do processo de revisão (Hattie; Timperley, 2007).

O ensino de gramática também pode ser avaliado formativamente quando a atenção se desloca de itens isolados para padrões de uso. Um teste breve pode identificar se estudantes reconhecem determinada estrutura; uma tarefa posterior pode verificar se conseguem utilizá-la em situação comunicativa. Se o conhecimento declarativo não se converte em uso, essa diferença informa o planejamento. O professor pode propor noticing, comparação de exemplos, prática guiada e nova produção. A avaliação acompanha a passagem entre reconhecimento, controle e mobilização mais autônoma.

Certificações internacionais e exames de proficiência, presentes em determinados contextos de ensino de língua inglesa, possuem função legítima de certificação e utilizam escalas padronizadas. O problema surge quando o currículo escolar é reduzido à preparação para o teste. Uma abordagem formativa pode utilizar descritores de proficiência como referências de qualidade sem transformar cada atividade em simulação de exame. Tarefas-modelo, critérios e amostras podem ser analisados para compreender expectativas, mas a aprendizagem precisa incluir usos da língua que excedem a lógica do desempenho certificador.

Essa distinção é relevante porque avaliação somativa e formativa não são necessariamente inimigas. Um mesmo sistema pode precisar certificar resultados e, simultaneamente, apoiar a aprendizagem. A questão central é o equilíbrio e a temporalidade. Avaliações somativas devem ocorrer em momentos definidos e produzir sínteses; práticas formativas devem acompanhar o percurso e preparar os estudantes para demonstrar o que aprenderam. Quando todo momento se torna avaliativo em sentido classificatório, instala-se ansiedade e reduz-se o espaço de experimentação necessário à aprendizagem linguística.

A experiência com ensino de línguas também evidencia a importância da avaliação como prática de linguagem. Dar feedback exige escolhas discursivas: formular perguntas, negociar sentido, exemplificar, reformular e convidar o estudante a explicar decisões. A devolutiva mais potente nem sempre é uma resposta pronta. Perguntas como “o que você pretende comunicar aqui?”, “qual evidência sustenta esta interpretação?” ou “como esta frase poderia ficar mais clara para o leitor?” podem ampliar reflexão. O professor não apenas corrige a língua; cria condições para que o estudante pense linguisticamente.

Por fim, a avaliação formativa em línguas deve reconhecer repertórios plurais. Aprendizizes mobilizam diferentes experiências linguísticas e culturais, e tais repertórios podem funcionar como recursos para compreender e produzir sentidos. Uma avaliação exclusivamente baseada em déficit tende a contabilizar distância em relação a um padrão. Uma abordagem formativa mantém expectativas de desenvolvimento, mas observa estratégias, transferências, criatividade e capacidade de negociação. Isso é particularmente importante em contextos de internacionalização e educação bilíngue, nos quais a avaliação precisa articular proficiência, participação e equidade.

FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: CONDIÇÕES PARA SUSTENTAR A MUDANÇA

A adoção consistente da avaliação formativa depende de formação docente que ultrapasse a apresentação de técnicas. Professores precisam desenvolver capacidade de formular objetivos observáveis, construir tarefas que revelem pensamento, interpretar erros, produzir feedback e decidir intervenções. Trata-se de conhecimento profissional complexo, desenvolvido por estudo, experimentação e análise coletiva da prática. Wiliam (2011) sustenta que mudanças em avaliação exigem aprendizagem profissional continuada porque pequenas alterações nas interações de sala de aula podem demandar revisão de hábitos profundamente consolidados.

A formação deve utilizar os mesmos princípios que pretende promover. Em vez de cursos exclusivamente expositivos sobre avaliação formativa, é mais coerente trabalhar com análise de produções reais, construção de critérios, observação de aulas, discussão de feedbacks e planejamento de ciclos avaliativos. Professores podem comparar como interpretam a mesma evidência e examinar discrepâncias. Essa prática explicita que avaliar não é operação neutra; envolve julgamento profissional que precisa ser calibrado por referenciais comuns e diálogo entre pares.

A gestão escolar possui responsabilidade direta nesse processo. Se reuniões pedagógicas concentram-se apenas em médias, porcentagens e estudantes abaixo do corte, reforça-se a lógica classificatória mesmo quando se recomenda avaliação formativa. Dados quantitativos podem ser ponto de partida, mas precisam conduzir a perguntas pedagógicas: quais objetivos apresentam maior dificuldade? Que grupos precisam de apoio? Que estratégias tiveram melhor efeito? Que evidências qualitativas confirmam ou problematizam os números? A gestão formativa dos dados transforma indicadores em investigação sobre o ensino.

Os sistemas de registro também precisam ser coerentes. Quando plataformas exigem grande quantidade de notas e médias em períodos curtos, professores tendem a transformar atividades em instrumentos de pontuação para alimentar o sistema. Uma política institucional comprometida com avaliação formativa deve reduzir registros redundantes, permitir comentários qualitativos e separar, quando possível, atividades de prática de atividades de certificação. Nem toda tarefa precisa valer nota. O estudante necessita de espaços para tentar, errar, receber orientação e tentar novamente sem que cada tentativa produza consequência classificatória.

A comunicação com famílias e estudantes é igualmente estratégica. Mudanças avaliativas podem gerar resistência quando são interpretadas como ausência de rigor. Por isso, a escola precisa explicar

que avaliação formativa não significa facilitar nem abandonar critérios. Ao contrário, exige critérios mais explícitos, acompanhamento mais frequente e responsabilidade maior sobre o uso das evidências. Mostrar exemplos de primeiras e segundas versões, apresentar rubricas e explicar metas de aprendizagem ajuda a tornar o processo inteligível e legítimo.

No plano das políticas públicas, a LDB estabelece base relevante ao definir a avaliação contínua e cumulativa e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Brasil, 1996). A BNCC, ao orientar o currículo por competências e aprendizagens essenciais, amplia a necessidade de processos que captem desempenho em situações diversas (Brasil, 2018). Contudo, políticas de avaliação externa e responsabilização podem gerar tensões quando seus resultados são convertidos em pressão por treinamento para testes. Avaliações em larga escala podem produzir informações importantes para políticas educacionais, mas não substituem a avaliação cotidiana realizada no interior das interações pedagógicas.

É necessário, portanto, distinguir escalas e funções. A avaliação de sistema responde a perguntas sobre redes e políticas; a avaliação escolar acompanha turmas e trajetórias; a avaliação de sala de aula orienta decisões imediatas de ensino. Problemas surgem quando um instrumento desenhado para uma função passa a governar todas as outras. Uma escola pode utilizar resultados externos para identificar tendências, mas precisa produzir evidências mais finas para compreender por que determinadas aprendizagens não ocorreram e o que fazer a seguir.

A equidade deve permanecer como critério de análise. Avaliação formativa não pode se converter em acompanhamento individualizado apenas para estudantes que já possuem maior autonomia. Aqueles que enfrentam maiores barreiras precisam de feedback compreensível, tempo adicional de aprendizagem, oportunidades de revisão e mediações acessíveis. Ao mesmo tempo, expectativas de qualidade não devem ser rebaixadas de modo indiscriminado. A equidade está em diversificar apoios e trajetórias para possibilitar acesso efetivo aos objetivos curriculares.

Uma dificuldade frequente é a sobrecarga docente. Processos formativos mal planejados podem multiplicar registros, devolutivas e instrumentos. A resposta não é abandonar a avaliação formativa, mas desenhá-la de modo sustentável. Estratégias coletivas, feedback entre pares, amostragem de produções, comentários por foco e uso criterioso de tecnologia ajudam a distribuir o trabalho. A avaliação precisa gerar mais informação útil, não necessariamente mais papel. O princípio de eficiência pedagógica é importante: registrar apenas o que pode orientar uma decisão.

A mudança cultural é necessariamente gradual. Professores e estudantes habituados a anos de centralidade da nota não alteram suas práticas por decreto. É recomendável iniciar com poucas estratégias de alto impacto, como explicitação de objetivos, bilhetes de saída, feedback com revisão e autoavaliação por critérios. A consolidação dessas rotinas cria confiança e permite avançar para mudanças mais amplas. A coerência ao longo do tempo é mais importante do que a adoção simultânea de numerosos instrumentos.

Por fim, a avaliação formativa deve ser compreendida como parte de uma concepção democrática de escola. Ao tornar critérios públicos, reconhecer o estudante como participante e usar a informação

para ampliar oportunidades de aprender, ela desloca a avaliação do campo da seleção para o da responsabilidade pedagógica. Isso não elimina conflitos nem garante resultados automáticos, mas altera a pergunta fundamental. Em vez de perguntar apenas quem atingiu a média, a escola passa a perguntar o que cada evidência revela e que decisão educativa pode ser tomada a partir dela (Freire, 1996; Luckesi, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da teoria para a prática na avaliação formativa exige uma mudança mais profunda do que a substituição de provas por portfólios, rubricas, projetos ou ferramentas digitais. O núcleo da transformação está na finalidade atribuída à avaliação e no uso que se faz das evidências produzidas. Um instrumento torna-se formativo quando permite compreender a aprendizagem em curso e desencadeia decisões capazes de ampliar as possibilidades de avanço dos estudantes.

A cultura da nota persiste porque está incorporada às rotinas escolares, aos sistemas de registro, às expectativas familiares e às formas tradicionais de certificação. Por esse motivo, sua superação não depende de proibir notas, mas de retirar delas o monopólio da informação pedagógica. A nota pode permanecer como síntese administrativa em determinados momentos, desde que o percurso seja constituído por objetivos claros, critérios transparentes, observação, feedback, revisão, autoavaliação e novas oportunidades de aprendizagem.

A avaliação formativa também redefine o lugar do erro. Em vez de funcionar como prova de incapacidade ou justificativa para perda de pontos, o erro passa a ser indício de pensamento e oportunidade de intervenção. Essa mudança modifica a relação do estudante com a tarefa e do professor com o planejamento. Ensinar deixa de significar apenas apresentar conteúdos e verificar retenção; passa a envolver produção contínua de evidências, interpretação e ajuste das mediações.

No cotidiano escolar, práticas simples podem produzir mudanças consistentes: perguntas que revelem raciocínio, bilhetes de saída, feedback focado, análise de exemplares, rubricas utilizadas antes da tarefa, revisão de versões, autoavaliação e agrupamentos flexíveis. Nenhuma dessas estratégias possui valor formativo automático. Sua potência depende de estarem conectadas a decisões concretas. A pergunta decisiva é sempre o que professor e estudante farão de diferente depois de conhecer a evidência.

No ensino de línguas, essa abordagem é especialmente relevante porque a aprendizagem se manifesta em desempenhos diversos e em desenvolvimento contínuo. Acompanhamento de produções orais e escritas, critérios comunicativos, feedback seletivo e oportunidades de repetição ajudam a tornar o progresso observável e favorecem maior autonomia. Exames e certificações podem coexistir com essa perspectiva, desde que não reduzam o currículo à preparação para resultados externos.

A consolidação da avaliação formativa depende, por fim, de condições institucionais. Formação docente, planejamento coletivo, gestão dos dados, comunicação com famílias, sistemas de registro e políticas públicas precisam convergir para uma mesma lógica. Quando a sala de aula é incentivada a avaliar para aprender, mas a instituição exige apenas médias e rankings, a transformação torna-se frágil.

Uma cultura formativa se constrói quando toda a comunidade escolar compreende que avaliar não é encerrar uma aprendizagem, mas produzir informação para que ela continue.

Superar a cultura da nota, portanto, não significa diminuir o rigor escolar. Significa substituí-lo por um rigor mais pedagógico: o rigor de explicitar o que se espera, observar cuidadosamente o que os estudantes produzem, oferecer devolutivas intelectualmente úteis, garantir tempo para revisão e assumir responsabilidade pelas decisões que as evidências exigem. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser o ponto final do ensino e se torna uma de suas principais formas de continuidade.

REFERÊNCIAS

- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BROOKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: 10.3102/003465430298487.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, Dordrecht, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. DOI: 10.1007/BF00117714.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 96 p.
- WILIAM, Dylan. **Embedded formative assessment**. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2011.