





Os Tipos de Avaliação e Suas Contribuições Para o Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Avaliar é uma ação inerente à experiência humana que está formalmente estruturada no ambiente escolar como uma prática pedagógica intencional. No ensino de Língua Inglesa, conhecer e refletir sobre os modelos avaliativos se torna relevante para que abordagens classificatórias possam ser aprimoradas ou superadas. Assim, este artigo busca compreender os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e analisar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica brasileira, especificamente para o ensino de inglês. Por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores referenciais e documentos oficiais, o estudo examina como a articulação consciente entre essas modalidades pode reorientar a prática avaliativa. Os resultados apontam que, embora a avaliação somativa ainda predominante limite o desenvolvimento de competências comunicativas integrais, a valorização das funções diagnóstica e formativa se apresenta como um caminho viável para aliar a avaliação a um projeto mais reflexivo e inclusivo para o ensino da língua.

Palavras-chave: avaliação escolar, língua inglesa, educação básica, ensino e aprendizagem.

Abstract: Evaluating is an action inherent to human experience that is formally structured in the school environment as an intentional pedagogical practice. In English language teaching, knowing and reflecting on assessment models becomes relevant so that classificatory approaches can be improved or overcome. Thus, this article aims to understand the types of assessment (diagnostic, formative, and summative) and analyze their contributions to the teaching and learning process in Brazilian basic education, specifically for English teaching. Through qualitative bibliographic research, based on reference authors and official documents, the study examines how the conscious articulation between these modalities can reorient assessment practice. The results indicate that, although the still predominant summative assessment limits the development of comprehensive communicative competencies, the valorization of diagnostic and formative functions presents itself as a viable path to align assessment with a more reflective and inclusive pedagogical project for language teaching.

Keywords: educational assessment, english language, basic education, teaching and learning.



Vander Aparecido de Castro

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil
Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia

 <https://orcid.org/0000-0002-8705-2852>

 vandercastropsicopedagogo@gmail.com

Recebido em 28/12/2025

Aceito em 12/02/2026

Publicado em 28/02/2026

Introdução

A avaliação no contexto educacional se mostra como um mecanismo que acompanha a relação entre o ensino e a aprendizagem, podendo ser entendida tanto como instrumento de verificação quanto como prática orientadora da ação pedagógica. Na educação básica do Brasil, suas concepções carregam marcas de um percurso histórico que parecem tentar evoluir de formatos examinatórios e excludentes para abordagens que procuram integrar aferição e formação de maneira processual. No caso específico do ensino de língua inglesa, a aplicação das teorias avaliativas expõe seus próprios desafios, marcados pelo distanciamento entre preceitos legais, realidades escolares e a busca por uma aprendizagem linguística significativa. Discutir tais desafios se faz relevante na medida em que a avaliação, quando compreendida em sua pluralidade, pode influenciar a qualidade do ensino ofertado e a experiência discente.

Nesse sentido, este estudo se justifica pela necessidade de se problematizar modelos avaliativos hegemônicos que, no cotidiano escolar, muitas vezes se reduzem a instrumentos classificatórios, pouco dialogando com as particularidades do ensino de línguas. A reflexão proposta pode interessar principalmente a professores da educação básica, coordenadores pedagógicos e pesquisadores da área de linguística aplicada, na medida em busca de referências para repensar suas práticas. Além disso, o artigo busca colaborar com a discussão acadêmica sobre políticas avaliativas, sugerindo que a escolha consciente do tipo de avaliação é um ato pedagógico e político.

Diante desse quadro, o presente artigo objetiva compreender os principais modelos avaliativos e examinar suas implicações para o ensino e a aquisição da Língua Inglesa na rede pública brasileira. Para tanto, propôs-se listar os três tipos mais usuais de avaliação na educação básica (diagnóstica, formativa e somativa); revisitar criticamente a construção histórica da avaliação escolar; e identificar potencialidades e obstáculos na aplicação desses modelos à disciplina de inglês. Almejou-se responder, portanto, à seguinte questão: de que maneira os tipos de avaliação podem contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem de língua inglesa nas escolas brasileiras?

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, mediante consulta a fontes bibliográficas secundárias, abrangendo autores referenciais da área educacional e estudiosos do ensino de línguas, além de documentos normativos nacionais. A organização do texto inclui, após esta introdução, a exposição metodológica, o desenvolvimento temático em três seções (histórico da avaliação, tipologia avaliativa e avaliação no ensino de inglês),

seguido por análise discursiva e encerramento conclusivo. Como antecipação interpretativa, observa-se que a articulação consciente entre as modalidades avaliativas, com maior espaço para as funções diagnóstica e formativa, pode oferecer caminhos para transformar a avaliação em instrumento de reflexão contínua e apoio ao desenvolvimento linguístico dos alunos.

Metodologia

Relacionando as finalidades estabelecidas para esse estudo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois o texto “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41).

Para alcançar tais finalidades, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se de fontes secundárias, ou seja, o molde de pesquisa em questão é aquele que se desenvolve, segundo Gil (2008, p. 50), “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, possibilitando ao explorador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia se pesquisar diretamente”. Ainda, quanto à natureza da coleta de dados, a pesquisa tem caráter qualitativo, onde sua escolha se justifica por buscar “descrever, compreender e explicar determinado objeto de estudo” (Silveira & Córdova como citado em Sakata, 2019, p. 24).

A investigação foi desenvolvida como atividade integrante da disciplina *Evaluación Educativa*, do programa de *Doctorado en Ciencias de la Educación* da *Universidad Leonardo da Vinci*. O ponto de partida foi a questão que orienta este artigo (Quais são os tipos de avaliação e suas contribuições para o progresso de ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica brasileira?) e, a partir desse questionamento, deu-se início à construção do *corpus* de análise.

A composição das referências seguiu um caminho duplo: inicialmente, partiu-se dos textos basilares indicados para o estudo da temática na mencionada disciplina, os quais ofereceram o arcabouço conceitual inicial sobre avaliação educacional; paralelamente, para ampliar e especificar a discussão sobre a avaliação no ensino de língua inglesa, realizou-se uma busca direcionada na plataforma Google Acadêmico Labs, no qual o procedimento adotado consistiu em inserir a pergunta de pesquisa, na íntegra, na ferramenta de busca. Foram então selecionados os dez resultados considerados relevantes por apresentarem aderência direta ao binômio “avaliação” e “ensino de língua inglesa” no contexto brasileiro. Esse critério de pertinência, embora seletivo, buscou focalizar

a discussão em estudos que tratassem da aplicação prática das teorias avaliativas na disciplina em questão.

A análise do material coletado não visou uma abordagem exaustiva ou quantitativa, mas sim um exame interpretativo e crítico em que o trabalho de leitura e fichamento permitiu identificar convergências, divergências e lacunas nas discussões dos autores consultados, sempre em diálogo com os objetivos traçados para esta investigação. Dessa forma, a metodologia empregada se mostrou razoável para oferecer um panorama das discussões acadêmicas sobre o tema, reconhecendo que o olhar crítico do pesquisador é parte constitutiva na organização e na interpretação das fontes levantadas.

Desenvolvimento

Avaliação: Breve percurso

Epistemologicamente, o vocábulo avaliar advém da composição latina *a-valere*, traduzindo um ato de atribuir valor a determinado objeto ou atitude que pode receber qualificações tanto positivas, quanto negativas (Luckesi, 1998). Tal procedimento, mantido seu valor significativo proximal na atualidade, define-se como um julgamento sobre determinadas informações que apoiam tomadas de decisão na esfera profissional e também pessoal, cotidiana. Afinal, o ser humano avalia o tempo todo, até mesmo quando julga se o seu café está adoçado o suficiente.

Sobre a avaliação formal, Santos (2008) explica que os primeiros vestígios do exame remontam à burocracia chinesa, cerca de 1200 a.C., servindo inicialmente para fins seletivos no serviço público; apenas durante o século XVII é que ocorreu discussões para a institucionalização educativa, cindida entre correntes opostas: Comenius defendia um espaço propício ao aprendizado, enquanto La Salle priorizava vigilância e supervisão permanente. Luckesi (2022) explica que foi no século XIX que as escolas adotaram amplamente a lógica examinadora, vinculando currículos às necessidades sociais, criando um direcionamento que passou a dominar às escolas, o qual o autor chama de “pedagogia do exame”.

Ao atingir o século XX, surgiram instrumentos científicos destinados a mensurar a inteligência humana através do quociente intelectual com contribuições de Ralph Tyler, considerado precursor da avaliação sistêmica, o qual defendeu entre 1930 e 1945 um ensino pautado por objetivos

pré-definidos (Silva & Silva, 2012). Sob esta ótica positivista, o vocábulo avaliação se une gradualmente ao conceito anterior para camuflar funções dominadoras sob uma imagem acadêmica em uma abordagem behaviorista que tratava sujeitos como máquinas, buscando padrões comportamentais sem respeitar individualidades.

Em um contexto local, no Brasil, esse percurso se inicia em 1549 com os jesuítas, cujo documento *Ratio Studiorum* impunha exames rígidos e punitivos com práticas que valorizavam a presença física, tempo cronometrado e silêncio absoluto de alunos passivos (Santos, 2008; Barbosa & Viana, 2015). Para as referidas autoras, após a expulsão da ordem religiosa, no ano 1759, pelo Marquês de Pombal, as reformas pombalinas mantiveram métodos similares, apesar da tentativa de mudança para um sistema laico; somente com a Proclamação da República é que se verificou uma organização mais sistemática destas aferições escolares.

Em 1930, conforme Canela Dias (2016), o movimento da Escola Nova propôs que o educando assumisse um papel ativo no seu crescimento, com possibilidades de novos vieses para o entendimento avaliativo escolar. Todavia, o advento tecnicista constatado enfaticamente durante a Ditadura Militar brasileira resgatou preceitos behavioristas baseados em múltipla escolha e eficácia produtiva, mesmo que alterassem a designação do ato de avaliar na escola.

Em meados da segunda metade do século XX, o termo “teste” é substituído pelo termo “avaliação”, empregado primordialmente pela administração científica por ser uma palavra que expressava neutralidade, imagem acadêmica e insight de controle. Neste momento, surge a pedagogia tecnicista que se difundiu na educação como tecnicismo educacional. Esse movimento educacional era inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, buscando relacionar a educação com as exigências industriais e tecnológicas da sociedade (Santos, 2008, p. 3).

Assim, o percurso histórico da avaliação, desde o século XIX, num momento anterior às contribuições sistemáticas de Ralph Tyler indo até o modelo avaliativo positivista atual, segundo Stufflebeam e Shinkfield (conforme citado em Sobrinho, 2003), pode ser classificado em cinco períodos básicos: 1º período - Pré-Tyler; 2º período - Tyler; 3º período - Era da inocência; 4º período - Era do realismo; e 5º período - Era do profissionalismo/ Era da negociação. Estes últimos demonstram o modelo de avaliações como a Provinha Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE (4º período), e exames mais inclusivos (5º período), com uma maior participação dos envolvidos, sem deixar de levar em conta o contexto e as circunstâncias éticas, políticas e culturais.

A partir disso, mesmo que as estratégias avaliativas possam ser concomitantes, os períodos elencados demonstram que as perspectivas de avaliação não são estáveis, levando ao ponto que é enfatizado por Silva e Silva (2012, p. 3) de que não há neutralidade nesse processo, isso por que a prova/avaliação é o “resultado de escolhas e de visões de mundo das pessoas que a elaboram e ela sempre será uma aproximação e uma interpretação por seu objeto, o processo de aprendizagem, ser de caráter amplo”.

Destarte, na seara de uma avaliação que abrange as especificidades de cidadãos do século XXI, considerando também as contribuições basilares anteriores, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) especifica que se deve entender a avaliação como “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 2023, p. 20). Para tanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) estabelecem que a avaliação do aluno, realizada pelo professor e pela escola, redimensiona a ação pedagógica e “deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (Brasil, 2013, p. 123).

O percurso histórico da avaliação escolar, portanto, não se apresenta como uma linha reta de evolução, mas como um campo de tensões e reinterpretções, marcado por influências políticas, pedagógicas e sociais. Da rigidez examinatória herdada dos séculos passados até os preceitos de continuidade e caráter formativo previstos nas atuais diretrizes nacionais, o que se observa é uma constante reelaboração do ato de avaliar. Esse pano de fundo histórico fornece elementos para compreender as práticas que ainda hoje predominam em muitas salas de aula, onde modelos muitas vezes convivem em conflito. Compreender essa trajetória permite questionar a suposta neutralidade dos instrumentos avaliativos e abre espaço para discutir sua aplicação concreta.

Avaliação: Adjetivações classificatórias (diagnóstica, formativa e somativa)

Na perspectiva da tipologia avaliativa, considerando uma postura anterior, durante e ao final do percurso avaliativo, Pádua e Ávila (2017) defendem três formas distintas para se avaliar o aluno, podendo ser a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica, segundo Lucena (2006), atua com finalidade de compreender os conhecimentos iniciais, identificando lacunas antes de novas instruções, permitindo reorientar experiências para produzir resultados superiores e, quando realizada sob uma ótica progressista, pode

se tornar inclusiva, acolhendo o sujeito em sua totalidade. Santos (2008), citando Luckesi (2002), compara o referido gesto diagnóstico ao exame médico, o qual deve identificar a enfermidade pedagógica visando aplicar o remédio necessário ao avanço.

Logo, como a própria nomenclatura sugere, quer-se fazer um diagnóstico, verificar a real situação do aluno para conhecer em que ponto ele se encontra em relação ao nível de conhecimento esperado, gerando instrumentos e informações para o professor prosseguir, reelaborar e organizar seu trabalho. Para Filho et al. (2012), a avaliação diagnóstica aparece como estratégia para identificar conhecimentos prévios, dificuldades, causas de problemas e necessidades de planejamento; a proposta é que essa modalidade ajude o professor a levantar dados desde o início do ano letivo para orientar disciplinas posteriores.

A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual (Brasil, 2013, p. 76).

Já a vertente formativa é realizada durante o desenvolvimento de um programa, ou seja, não está ligada a um momento específico e tem foco em acompanhamento dinâmico da evolução do aluno, cotidianamente. Esse modelo avaliativo é apresentado por Filho et al. (2012) como um acompanhamento contínuo, interessado em compreender o funcionamento cognitivo do aprendiz, valorizando erros como indicadores de estratégias e representações, afastando-se de práticas restritas à memorização e se aproximando de perspectivas inclusivas de aprendizagem.

Esta metodologia fornece retroalimentação constante, possibilitando o ajuste de estratégias didáticas enquanto as lições decorrem, com intuito de informar os atores envolvidos sobre o estágio presente (Univesp, 2013). Nessa visão, o aluno é avaliado durante todo o percurso de aprendizagem, não apenas em momentos isolados, sendo que suas diversas ações são consideradas e validadas nesse trajeto.

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo (Brasil, 2013, p. 123).

Adiante, o modo somativo, também designado ferramenta terminal ou classificatória, ocorre ao fim das etapas curriculares visando aferir rendimentos conclusivos, com intuito de quantificar um valor e reprovar ou aprovar determinado objeto. Sua proposta reside na classificação burocrática, servindo primordialmente para processos seletivos ou certificações.

Santos (2008) condena esta prática por ser frequentemente autoritária, centrada no passado em detrimento de investir num progresso futuro; embora meça o desempenho global, essa abordagem é limitada por fornecer levantamentos tardios dos obstáculos. Para Filho et al. (2012), a avaliação somativa é definida como conservadora, autoritária, associada à classificação e à ideia de comparação entre colegas, sendo vinculada a uma cultura escolar centrada em notas que definem promoção ou retenção.

A avaliação somativa, descrita [...] como classificatória, determina que seus instrumentos devem ser utilizados ao final do período de ensino, fazendo uso de exames, provas ou testes. Por ser um dos tipos de avaliação mais utilizados, é comum se confundir “avaliação” com “exames”. Nas escolas, por exemplo, ao se determinar a semana de avaliação, está se determinando, na realidade, um período para a aplicação de exames de diferentes disciplinas (Paiva, 2012, p. 35).

Logo, esta última é a avaliação que segue o modelo tradicional, a qual é costumeiramente vista nas escolas e faculdades, que objetivam uma nota numérica, geralmente baseado em exames que avaliam o aluno em um momento único, com base em conhecimentos pré-estabelecidos.

Ademais, cabe destacar que os três modelos têm sua validade, mas que é preciso considerar o contexto de aplicação, os objetivos avaliativos e as especificidades de cada momento para que a melhor estratégia seja aplicada. O uso equilibrado dessas adjetivações (somativa, diagnóstica ou formativa) e sua planejada aplicação pode contribuir para uma visão holística do saber. Muitas vezes, porém, a escola permanece presa a velhos hábitos, confundindo o ato avaliativo como exame único e exclusivo de memorização.

É esta tensão entre teorias emancipatórias e rotinas mecânicas que molda o cotidiano dos estabelecimentos de ensino no Brasil e, esse cenário constatado em diferentes conteúdos, manifesta-se também, evidentemente, nas línguas estrangeiras, cujas especificidades em língua inglesa exigem reflexão própria, conforme analisado adiante.

Avaliações aplicadas no ensino de língua inglesa

O julgamento qualitativo sobre determinadas informações obtidas, visando apoiar decisões pedagógicas durante o percurso formativo, independentemente da disciplina ou conteúdo aplicada, pode ser entendido como uma avaliação escolar. Tal prática, como já visto, diferencia-se em alguns tipos, podendo ora buscar avaliar o ponto de partida, ora focar na inclusão e no diagnóstico constante e ora classificar ou excluir sujeitos.

No caso da língua inglesa, disciplina obrigatória a partir do 6º ano em todas as escolas da educação básica brasileira, o processo de avaliação geralmente segue a estrutura que é também imposta às outras disciplinas, mas essa análise segue em paralelo com outras questões que, mesmo que aparentemente indireta ou distantes, influenciam no processo avaliativo e no cumprimento dos objetivos de ensino.

Entendemos que o ensino de línguas não se resume unicamente à tarefa de dar aulas e que a avaliação deve ser parte do processo de ensino-aprendizagem, não devendo, portanto, ser tratada como parte desassociada deste, como se lidássemos com dois processos distintos, em especial nos dias atuais, já que nas salas de aula das escolas se tornou um comportamento recorrente dos aprendizes fazer algumas atividades somente mediante a garantia de que irão obter “pontos” para a sua média (Paiva & Canan, 2016, p.23).

Nesse sentido, no âmbito do ensino de uma língua diferente à língua nativa do país dos alunos, no caso aqui a língua inglesa, o processo avaliativo se revela como complexo devido à necessidade de contemplar competências comunicativas que extrapolam (ou deveriam explorar) a abordagem gramatical. Para Lucena (2006), os professores enfrentam barreiras estruturais nas instituições públicas brasileiras, onde o idioma costuma ocupar estatuto reduzido frente às demais disciplinas curriculares e, por haver a necessidade e não se conseguir desenvolver as 4 (quatro) habilidades comunicativas (*listening, reading, speaking e writing*) em uma única prova, busca-se, na realidade, a motivação para o aluno aprender inglês por meio de testes e provas objetivas que seguem o modelo tecnicista e positivista.

Costa (2024), ao inserir relatos de professores em seu estudo, expõe a dificuldade de abordagem e avaliação das 4 habilidades, o que por vezes leva à restrição do ensino além da parte escrita do idioma, deixando de lado a oralidade, a compreensão, e a aquisição de vocabulário falado; já que são impostos desafios como uma carga horária reduzida, falta de apoio institucional e uma cultura escolar que coloca o ensino de idiomas à margem.

Logo, o que o relato docente revela é que fatores como escassez de recursos e tempo podem restringir a prática avaliativa ao aspecto escrito, não cumprindo o que se espera no ensino de idiomas. Essa constatação também é evidenciado por Santos, Baima e Bottentuit Junior (2023) e Castro (2024) que revelam que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes para orientar a elaboração dos currículos escolares e o trabalho de professores), desde 1998, priorizavam o desenvolvimento da competência leitora em alunos da educação básica, deixando claro seu foco na habilidade de leitura, já que o aprofundamento das outras três habilidades não era viável por conta do número restrito de aulas, salas lotadas, professores com pouco domínio do idioma e a falta de oportunidades para a prática oral. Isso ainda se reflete hoje, quase 30 anos depois, onde, segundo Melo (2019), a habilidade leitora é muito abordada, já que é a cobrada como requisito na prova de língua estrangeira do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Logo, a conjuntura já pré-estabelecida impõe desafios à execução dos conteúdos mínimos e o desenvolvimento de habilidades basilares, o que pode impactar e resultar em tarefas e avaliações descontextualizadas, independente do tipo de avaliação empregada. O descompasso entre as orientações oficiais, as condições reais das salas de aula e as dificuldades de realmente se ensinar e aprender inglês nas escolas de educação básica revelam uma falha no atendimento aos objetivos pedagógicos e sugerem, portanto, a necessidade de abordar as possibilidades que podem colaborar no modo de avaliar o desempenho do aluno na aula de inglês.

Nesse sentido, a vertente diagnóstica da avaliação na disciplina de inglês permite o mapeamento de saberes prévios antes de iniciar novas trilhas instrutivas, identificando lacunas e potências e orientando o planejamento pedagógico para atender às necessidades reais do aluno ou turma. Kobayashi (2019, p. 19) defende que o principal objetivo do teste de diagnóstico “é identificar os possíveis problemas que o aluno apresenta em relação à língua, assim como os seus pontos fortes”.

Sobre uma avaliação com abordagem formativa, esta atua como reguladora do processo educativo, fornecendo retroalimentações contínuas que permitem ajustes imediatos no ensinar, o que possibilita a valorização do percurso individual no idioma e pode transformar o erro em indício para ressignificar as estratégias didáticas. Lucena (2006) expõe a relevância de tal avaliação para que o professor compreenda a função social do ensino de inglês, levando em conta as perspectivas teóricas e práticas a partir de reflexões coletivas que relacionam a ação pedagógica e a educação global dos alunos.

Ainda, a avaliação somativa foca na classificação terminal dos rendimentos, servindo primordialmente para propósitos de certificação ou promoção escolar, limitando-se em fornecer apenas levantamentos tardios que pouco auxiliam em correções durante a aprendizagem ativa. Para Paiva e Canan (2016, p. 24), nas metodologias somativas, “cujo produto é o saturado sistema de notas como medida de conhecimentos, ao término do período avaliativo”, busca-se uma exatidão exagerada que ignora a subjetividade que, mesmo relevante, caso não seja acompanhada de fatores técnicos e pedagógicos podem mais atrapalhar do que contribuir com a aprendizagem de inglês.

No entanto, para Black (como citado em Costa, 2024, p. 29), mesmo que alguns pensadores considerem a avaliação como um elemento secundário na pedagogia, não se deve tratar a avaliação formativa e a somativa como contrárias ou isoladas; o autor propõe “um processo pedagógico harmônico e integrado, que reconheça a complementaridade e a interdependência entre ambas, proporcionando o acompanhamento contínuo e o aperfeiçoamento da aprendizagem”.

Além disso, atualmente, o sistema classificatório continua sendo o mais contemplado nos estabelecimentos brasileiros devido à pressão exercida por exames nacionais que priorizam testes escritos e gramaticais em detrimento da oralidade, reduzindo o idioma ao estatuto de conteúdo mecanizado (Lucena, 2006). No entanto, não se pretende classificar um modelo avaliativo como superior ou mais eficiente, como já defendido, as circunstâncias que permeiam o processo avaliativo é que definirão a melhor estratégia.

Conforme defendido por Paiva e Canan (2016, p. 38):

Fazer uso ou privilegiar apenas um método de avaliação mostra-se, para nós, uma maneira deficiente de se promover a aprendizagem de idiomas, pois entendemos que uma única metodologia avaliativa não serve de suporte à amplitude do processo de internalização de uma língua estrangeira, por dar conta apenas de uma das muitas competências comunicativas que se esperam atualmente com o ensino de idiomas. Tomando como exemplo a avaliação somativa, ao limitar suas ferramentas às provas e aos testes, essa avaliação somente servirá para avaliar competências relacionadas com a leitura e com a escrita da língua estrangeira que se está lecionando (Paiva & Canan, 2016, p. 38).

Sendo assim, observados as particularidades para avaliar os alunos no ensino de idiomas na educação básica brasileira, as objeções que impactam no ensino de inglês ampliam o desafio dos professores para enfrentar com equilíbrio e serenidade as exigências burocráticas com o desejo de promover uma educação linguística autêntica. O futuro das avaliações aponta para a construção coletiva entre avaliador e avaliado, incentivando o protagonismo através de critérios negociados,

diversificação instrumental e inclusão de recursos digitais e portfólios, para capturar avanços genuínos em contextos reais de uso.

Análise e discussão dos resultados

A discussão que se segue procura articular as ideias levantadas na revisão bibliográfica, confrontando-as com os objetivos deste estudo e com a pergunta de pesquisa que questiona de que maneira os tipos de avaliação podem contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na educação básica brasileira. A análise se dá como um exercício de interpretação que evidencia tensões, possibilidades e desafios, embora não se apresenta como uma conclusão definitiva.

Nesse ínterim, o primeiro objetivo específico propôs elencar os três principais tipos de avaliação, a qual a revisão permitiu identificar, conforme Pádua e Ávila (2017), a tríade diagnóstica, formativa e somativa. No entanto, a simples listagem se mostra insuficiente já que na análise de seus propósitos as diferenças se mostram significativas. A avaliação diagnóstica, conforme apontado por Lucena (2006) e Filho et al. (2012), surge como uma tentativa de mapear um ponto de partida; no ensino de inglês, tal prática poderia, em tese, identificar repertórios linguísticos heterogêneos e orientar um planejamento mais sensível. Entretanto, os relatos compilados por Costa (2024) sugerem que a pressão por cumprir conteúdos em um tempo escasso frequentemente suplanta a vontade de realizar um diagnóstico cuidadoso, convertendo esse momento inicial em mera formalidade.

Já a avaliação formativa, descrita como um acompanhamento contínuo e regulador (Filho et al., 2012; Univesp, 2013), parece carregar um potencial transformador mais explícito para a sala de aula de línguas, já que a ideia de valorizar o erro como indicador e fornecer *feedback* constante se alinha com a natureza processual da aquisição linguística. Paiva e Canan (2016) reforçam essa visão, ao argumentarem que a aprendizagem de um idioma se beneficia de uma observação processual. Contudo, a análise de Lucena (2006) e de Santos, Baima e Bottentuit Junior (2023) sobre as condições reais de trabalho lança dúvida sobre a viabilidade de uma implementação genuína dessa modalidade. Nota-se que a avaliação formativa exige um tempo e uma disponibilidade para o diálogo individualizado que o cotidiano escolar, paradoxalmente, parece negar.

Em contraponto, a avaliação somativa mantém sua prevalência, funcionando como o modelo mais reconhecível no imaginário escolar, o que é criticado por Santos (2008) e Filho et al. (2012) que pontuam seu caráter classificatório e autoritário, centrado no passado.

No ensino de inglês, essa crítica ganha contornos específicos, pois, ao priorizar exames escritos, a avaliação somativa tende a privilegiar apenas as habilidades de leitura e escrita, em detrimento da oralidade e da compreensão auditiva. Paiva e Canan (2016) são enfáticos ao afirmar que um método avaliativo único é incapaz de dar conta da amplitude de competências envolvidas no aprendizado de uma língua. Esse ponto se destaca, pois conecta a crítica teórica à avaliação somativa com um problema prático da redução do idioma a um conjunto de estruturas gramaticais passíveis de serem testadas em provas objetivas, distanciando-se de seu uso como instrumento de comunicação.

Adiante, o segundo objetivo específico, de contextualizar historicamente a avaliação, fornece uma chave importante para entender essa persistência do modelo somativo. O percurso traçado, desde os exames jesuíticos até a pedagogia do exame do século XIX e o tecnicismo do século XX (Luckesi, 1998; Santos, 2008), revela que a função seletiva e classificatória está enraizada na cultura escolar brasileira. A legislação mais recente, como a LDB e as DCNs, pode propôr uma visão mais processual (Brasil, 2013; 2023), mas não consegue, por si só, desmontar práticas consolidadas por séculos. A observação de Silva e Silva (2012) sobre a não neutralidade da avaliação ecoa aqui: a preferência por provas escritas e somativas não é um acaso, mas uma escolha que reflete certas visões de ensino, de língua e de eficiência.

O terceiro objetivo específico, de identificar contribuições e desafios no ensino de inglês, evidencia o núcleo da tensão onde as potencialidades são claras na teoria, mas os desafios estruturais apontados (falta de tempo, salas superlotadas, priorização de outras disciplinas) atuam como um grande empecilho prático. Os referenciais defendem que a avaliação diagnóstica pode personalizar o ensino; a formativa, promover um desenvolvimento contínuo e resiliente, a própria ideia de Black, citado por Costa (2024), de um processo harmônico e integrado, parece um horizonte desejável, entretanto fatores externos à ação avaliativa transformam as contribuições potenciais em obstáculos para muitos professores, que veem na avaliação somativa um mecanismo pragmático, ainda que limitado, de operar dentro de um sistema por vezes opressivo.

Nesse ponto, a análise sugere que discutir os tipos de avaliação de forma abstrata, sem considerar o “chão da escola”, é um exercício, por vezes, incompleto. A pergunta pela contribuição da avaliação para o progresso do ensino de inglês não pode ser respondida apenas pela escolha do

tipo correto, é preciso reconhecer que essa escolha é mediada por um conjunto complexo de fatores institucionais, históricos e materiais. Talvez o caminho mais realista, portanto, não seja a substituição pura e simples de um modelo por outro, mas a fomentação de uma consciência avaliativa crítica que permita negociar, dentro dos limites do possível, momentos de diagnóstico e formatividade, mesmo dentro de um sistema que ainda exige a classificação somativa.

A diversificação instrumental sugerida ao final da seção 3.3, com o uso de tecnologias digitais, portfólios ou atividades orais avaliativas, pode representar um primeiro passo nessa negociação, um modo de expandir o que se entende por prova e, conseqüentemente, o que se entende por aprender inglês. A análise, portanto, não aponta para uma solução única, mas para um campo de possibilidades e resistências, onde a reflexão sobre a prática avaliativa se torna, ela mesma, um ato pedagógico necessário.

Considerações Finais

Este artigo se propôs a examinar os tipos de avaliação e suas possíveis contribuições para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa na educação básica brasileira, procurando compreender os principais modelos avaliativos e analisar suas implicações nesse contexto específico. Os objetivos foram contemplados pela apresentação e descrição dos três tipos de avaliação mais usuais (diagnóstica, formativa e somativa), pela retomada crítica a construção histórica da avaliação escolar e, ainda, pela identificação das potencialidades e obstáculos na aplicação desses modelos à disciplina de inglês, onde a tensão entre a avaliação como instrumento de comunicação e como mecanismo de classificação se torna especialmente visível.

Em resposta à pergunta de pesquisa, os resultados da análise indicam que os diferentes tipos de avaliação podem contribuir para o progresso do ensino e da aprendizagem de língua inglesa; não de forma isolada ou hierárquica, mas por meio de uma articulação consciente e contextualizada. A avaliação diagnóstica oferece um ponto de partida para reconhecer a heterogeneidade dos aprendizes; a formativa se apresenta como um caminho para um acompanhamento processual e reflexivo, transformando o erro em elemento didático. Contudo, a predominância de um modelo somativo, concentrado em testes escritos, tende a restringir o desenvolvimento das competências comunicativas plenas, especialmente as orais. A contribuição de cada tipo, portanto, parece depender menos de sua natureza intrínseca e mais da forma como é concebida e aplicada, ou seja, pode-se reforçar uma

lógica punitiva e seletiva ou pode-se integrar os tipos de avaliação a um projeto pedagógico que busca a efetiva aprendizagem.

Conclui-se, então, que a contribuição da avaliação para o ensino de inglês passa por um tensionamento criativo das práticas estabelecidas, o que implica em reconhecer os condicionantes históricos e estruturais que limitam a atuação docente e o fomento de espaços de reflexão sobre o próprio ato de avaliar. A negociação entre as exigências burocráticas do sistema e a vontade de uma prática linguística mais autêntica surge como um desafio, sugerindo que a mudança não reside na simples substituição de um modelo por outro, mas na construção de uma cultura avaliativa mais crítica e plural dentro das escolas.

Como desdobramentos para investigações futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que acompanhem, em contexto real, tentativas de integração dos três tipos avaliativos em estudos que deem voz aos estudantes, investigando também a formação inicial e continuada de professores de inglês, especialmente no que tange ao planejamento e à execução de instrumentos avaliativos.

Referências

- Barbosa, P. M. B., & Viana, T. V. (2015). História da avaliação brasileira: do século XVI até hoje. *Anais do evento, XIV Eduece: Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação* (p. 343-353). Universidade Federal do Ceará.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação.
- Brasil. (2023). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Canela Dias, R. F. N. (2016). A construção histórica da avaliação no contexto da escola atual. *Espacios*, 37(16), E1.
- Castro, V. A. de. (2024). A incorporação do ensino de Língua Inglesa na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Puçá: Revista de Comunicação e Cultura na Amazônia*, 10(1), 418-433.
- Costa, N. dos S. (2024). *Avaliação para aprendizagem e(m) língua inglesa: Narrativas de professores/as do Ensino fundamental acerca das práticas avaliativas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório UFBA <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/43132>
- Filho, J. A. da S., Ferreira, C. da S., Moreira, R. M. G. M. & Silva, S. M. G. da. (2012). Avaliação educacional: Sua importância no processo de aprendizagem do aluno. *Anais do evento, VI Fórum Internacional de Pedagogia*, (pp. 1-11). Universidade Estadual do Ceará.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisas*, (4 ed.). Atlas.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, (6 ed.). Atlas.
- Lucena, M. I. P. (2006). *Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos*, [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório UFRGS <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8723>
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*, (7 ed.). Editora Cortez.
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem escolar e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Kobayashi, E. (2019). Considerações sobre a autoavaliação e o ensino de língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, 42, 15-27.
- Melo, M. A. V. de. (2019). *Inteligência Artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: Inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório UFU <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26726>
- Pádua, L. de S., & Ávila, P. A. (2017). Avaliação de crianças aprendizes de língua inglesa. *Anais do evento, III Encontro de Professores de Inglês para Crianças* (pp. 82-94). UEL.
- Paiva, V. M. A. da S. (2012). *Avaliando a aprendizagem de língua inglesa em uma escola de ensino médio a partir de contribuições discentes*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório UFRN <https://repositorio.ufrn.br/23c1b0a3-5968-4f73-af18-93122286d599>.
- Paiva, V. M. A. da S., & Canan, A. G. (2016). *Avaliação de língua inglesa na sala de aula: Uma construção coletiva*. EDUFRN.
- Sakata, M. M. (2019). *Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: Uma pesquisa narrativa*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório UNESP https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/4881.pdf
- Santos, S. L. dos., Baima, G. M., & Bottentuit Junior, J. B. (2023). Aplicativos móveis para a aprendizagem de língua inglesa: Busuu, Duolingo e Memrise. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 15(45), 632-662.
- Santos, J. G. dos. (2008). História da avaliação: Do exame à avaliação diagnóstica. *Anais do evento, IV Semana do Servidor e V Semana Acadêmica* (pp. 1-7). UFU.
- Silva, S. da C., & Silva, D. da C. (2012). Avaliação escolar: Para além da nota. Em *Anais do evento, Educon: Colóquio educacional educação e contemporaneidade* (p. 1-11). UFS.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. Editora Cortez.
- Univesp. (2013, maio 26). *D-29 - Avaliação da Aprendizagem: Formativa ou Somativa?* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/G5VEkMf5DRk>