



JENNIFER PEREIRA SOARES DA SILVA

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM DOCUMENTOS
OFICIAIS DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO
TRATAMENTO DE ERROS**

LAVRAS - MG

2021

JENNIFHER PEREIRA SOARES DA SILVA

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA
EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO TRATAMENTO DE ERROS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Graduação em Letras – Português/ Inglês e suas literaturas, para a obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Tufi Neder Neto
Orientador

LAVRAS - MG

2021

JENNIFHER PEREIRA SOARES DA SILVA

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA
EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO TRATAMENTO DE ERROS**

**FORMATIVE EVALUATION IN OFFICIAL EDUCATION DOCUMENTS:
AN ANALYSIS OF ERROR TREATMENT**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Graduação em Letras – Português/ Inglês e suas literaturas, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADO em 26/05/2021.
Mauriceia Silva de Paula Vieira.
Tânia Regina de Souza Romero.

Prof. Dr. Tufi Neder Neto
Orientador

LAVRAS - MG

2021

*A Deus por ter me capacitado para
chegar até aqui e à vó Ivonete, a maior
saudades da minha vida.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus meu guia e socorro bem presente na hora da angústia.

À minha mãe, Célia Regina, por ter batalhado tanto para que hoje eu pudesse concluir uma graduação.

Ao meu esposo, Dionne Carvalho, por todo apoio que sempre me deu. Obrigada por sempre me encorajar e me fazer acreditar que eu posso ir além.

Às minhas amigas Kissyane e Tina, por me ajudarem nos meus momentos de ansiedade. Obrigada por sempre me escutarem e por todos os conselhos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Tufi Neder Neto por toda orientação, paciência e atenção durante o processo de escrita desse trabalho. Peço a Deus para que um dia eu possa ser ao menos metade do profissional que o senhor é.

A todos os professores e colegas de curso. Vocês são parte essencial da profissional que serei.

A mim mesma, por nunca ter desistido mesmo quando tudo dizia o contrário.

MEU MUITO OBRIGADA!!

RESUMO

A avaliação está presente nas práticas escolares e tem um papel muito importante no processo de educação. Porém, no ensino tradicional, a avaliação é usada apenas para a obtenção de nota e não como uma ferramenta que traz informações sobre a realidade do aluno para que o professor possa tomar decisões sobre o processo de aprendizagem. Nesse contexto, tem se discutido acerca da importância da avaliação formativa, que se configura como um tipo de avaliação que não se preocupa apenas com o resultado do aluno, mas sim com o processo. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de documentos oficiais da área da educação acerca do tratamento do erro no processo avaliativo do aluno. Defende-se a ideia de que o erro não deve ser visto como sinônimo de fracasso e, portanto, não deve ser punido. Buscamos contribuir para uma visão reflexiva do erro mediante uma proposta formativa da avaliação, na qual ele é considerado como parte da construção do conhecimento. São incluídos conceitos como o retorno qualitativo por meio do diálogo entre professor e aluno e o uso de rubricas como suporte à autoavaliação. Os resultados da análise indicam que a maioria dos documentos defende o tratamento do erro dentro de uma perspectiva da avaliação formativa, com níveis de detalhamento variados, situação presente também nas seções dedicadas às áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Palavras-chave: Erro. Avaliação formativa. Ensino- aprendizagem.

ABSTRACT

Assessment is present in school practices and has a very important role in the education process. However, in traditional education, assessment is only used to obtain grades and not as a tool that brings information about the student's reality so that the teacher can make decisions about the learning process. In this context, the importance of formative assessment has been discussed, which is configured as a type of assessment that is not only concerned with the student's result, but with the process. Therefore, this work aims to present an analysis of official documents in the field of education about the treatment of errors in the student's assessment process. The idea is defended that error should not be seen as synonymous with failure and, therefore, should not be punished. We seek to contribute to a reflective view of error through a formative proposal for evaluation, in which it is considered part of the construction of knowledge. Concepts such as qualitative feedback through dialogue between teacher and student and the use of rubrics to support self-assessment are included. The results of the analysis indicate that most of the documents analyzed defend the treatment of error within a formative assessment perspective, with varying levels of detail, a situation also present in the sections dedicated to the areas of Portuguese and English Language.

Keywords: Error. Formative assessment. Teaching-learning

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 A avaliação como punição e o tratamento do erro.....	11
2.2 A avaliação formativa e o feedback como uma alternativa ao tratamento do erro... 	13
2.2.1 A avaliação formativa	13
2.2.2 O <i>feedback</i> e o tratamento do erro.....	15
2.2.3 A autoavaliação e o uso de rubricas.....	17
3 METODOLOGIA	20
4 DISCUSSÕES	21
4.1 A avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	21
4.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	21
4.3 A avaliação no Currículo Referência de Minas (CRMG).....	22
4.4 A avaliação no Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho veio partir da minha vivência como uma aluna que passou pelos ensinos fundamental e médio, e agora está na graduação. Em todos esses momentos, inclusive na universidade, presenciei um ensino mais tradicional cujo processo de avaliação é essencialmente somativo, ou seja, baseado em notas. Foi, então que, na graduação, tive meu primeiro contato com os conceitos de avaliação formativa. A partir desse momento, como futura professora, senti um incômodo e notei que a percepção de avaliação escolar vigente no nosso sistema de ensino tinha que mudar, principalmente no que se refere a como os erros dos alunos são vistos no processo e como eles podem ser tratados de maneira menos punitiva.

Sabe-se que a avaliação está presente no cotidiano do contexto escolar desde os anos iniciais até o ensino superior. Segundo Chizotti (2016), ela tem uma interação indissociável com todas as práticas educativas, desde a elaboração do currículo, as práticas didáticas e as escolhas do conteúdo. Desse modo, entende-se que a avaliação tem um papel muito importante no processo de educação.

Para efeito de definição, de acordo com os estudos de Andriola e Araújo (2018), a avaliação somativa ou avaliação classificatória é o tipo de avaliação que é feita apenas no final de uma etapa de ensino formal. Segundo os autores, ela não deixa de ser diagnóstica, pois traz informações acerca do processo de ensino aprendizagem do aluno; porém, ela se torna limitada, pois não propicia uma intervenção qualitativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno, tendo em vista que a avaliação se dá só na conclusão do processo, ou seja, a avaliação somativa se preocupa, essencialmente, com o resultado obtido pelo processo de formação do alunado e não pelo processo em si. O estudante aqui é classificado apenas pelo seu rendimento escolar.

Por outro lado, Andriola e Araújo (1999) defendem que a avaliação é um instrumento essencial, mas não pode se converter num fim em si mesmo, ou seja, ela não deve ser usada apenas para obtenção de nota, mas sim como uma ferramenta que possibilita reconhecer a realidade do aluno para que decisões possam ser tomadas no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os estudos acerca da avaliação formativa têm ganhado força nos últimos anos, pois ela se configura, segundo Chizotti (2016), como uma nova concepção de avaliação que não se reduz apenas à quantificação de notas. Esse tipo de avaliação baseia-se, então, em atividades, realizadas por professores e alunos, que fornecem o feedback a fim de

ajudar os alunos em suas dificuldades (ANDRIOLA; ARAÚJO, 1999), ou seja, a avaliação formativa é usada para intervenções que melhorem o processo de aprendizagem do aluno e não como instrumento classificatório para puni-lo. Ela trata o erro como parte inerente do processo de aprendizagem e não como algo a ser evitado. Em resumo, pode-se concluir, consoante a Rios (2016), que a avaliação formativa se diferencia da somativa, porque essa enfatiza a importância do processo e não do produto, ou seja, segundo Dias (2011), a avaliação formativa acompanha o processo de construção da aprendizagem.

Por outro lado, de acordo com Camargo e Mendes (2013), apesar dos estudos acerca dos benefícios da avaliação formativa, as escolas e/ou professores ainda não desenvolvem as práticas desse tipo de avaliação e as práticas de avaliação ainda não evoluíram e continuam classificatórias e seletivas (RIOS, 2016).

A metodologia utilizada nesse trabalho consiste na análise de documentos oficiais da educação. Primeiro foi analisado como os dois documentos que regem a educação tanto em nível nacional (Leis de Diretrizes e Bases- LDB- e Base Nacional Comum Curricular- BNCC), quanto a nível estadual (Currículo Referência de Minas Gerais- CRMG), podem influenciar a forma como os professores e escolas compreendem e agem com relação à avaliação dos alunos e o tratamento que é dispensado aos seus erros. Em seguida, foi feita a análise do Guia do Programa Nacional do Livro Didático -PNLD- tendo em vista que ele traça os parâmetros de produção dos livros didáticos, que como sabemos são o instrumento pedagógico mais utilizado pelos professores nas salas de aula. A hipótese levantada nessa pesquisa é que esses documentos podem ser, pelo menos em parte, responsáveis pela predominância da avaliação somativa nas escolas, pois, de acordo com Camargo e Fernandes (2013), a concepção de avaliação tradicional e classificatória ainda tem sido predominante no cenário brasileiro, e é um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar.

Assim, com base na dicotomia da avaliação formativa e a avaliação somativa, o objetivo desse trabalho é discutir como os documentos oficiais LDB (Leis de Diretrizes e Bases), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o guia PNLD (Programa Nacional do Livro e Material Didático) e o CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais) preveem o tratamento do erro na avaliação com enfoque nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordaremos como a avaliação pode ser vista como punição e como se dá o tratamento do erro nesse processo. Além disso, discutiremos dentro do conceito da avaliação formativa, o uso do feedback e da autoavaliação e como eles podem ser aliados para tornar o processo avaliativo menos punitivo.

2.1 A avaliação como punição e o tratamento do erro

De acordo com Jerônimo e Biavati (2020), a avaliação escolar é uma prática rotineira da instituição escolar e tem como objetivo detectar o que o aluno aprendeu num determinado período. Porém, segundo as autoras, os métodos avaliativos usados nas instituições de ensino acabam por priorizar a aprovação e reprovação, sem levar em consideração o que talvez seja a principal função da avaliação, que “é direcionar o processo de ensino, calibrando atividades que possam ajudar e ampliar as aprendizagens a partir dos resultados obtidos.” (JERÔNIMO e BIAVATI, 2020, p. 976). Por analogia, Pacheco e Silva (2019, p.17) já postulavam que a escola contemporânea assume uma concepção empresarial da educação, ou seja, “os processos de avaliação da aprendizagem passam a ter foco nos resultados obtidos e não no processo formativo e reflexivo”.

Anteriormente, Dazzani e Faria (2009) também dissertaram acerca da avaliação escolar no país que, segundo eles, não apenas reprova os alunos, mas não colabora para que os discentes mantenham a motivação necessária para estudar, pois eles não conseguem reconhecer no espaço escolar um local para assimilar bem os conteúdos e aprender. Para as autoras, isso acontece porque a avaliação classificatória parte do pressuposto da homogeneidade, ou seja, todos os alunos aprendem da mesma forma. Desse modo, esse modelo de avaliação nega as individualidades do aluno, acreditando que todos aprendem num mesmo ritmo de aprendizagem. Todavia, consoante às autoras:

É importante que o processo avaliativo seja compreendido como uma etapa do processo educativo, ferramenta a ser utilizada continuamente, de maneira que todos os discentes sejam observados a partir das suas individualidades. Quando se avalia todo o contexto e o período da aprendizagem, torna-se possível detectar o ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos e, perceber

que todos podem alcançar resultados, mas nunca – ou raramente – ao mesmo tempo. (JERÔNIMO e BIAVATI, 2020, p. 977).

Ademais, segundo Jerônimo e Biavati (2020, p. 982), para o aluno, a avaliação, nos moldes tradicionais, é um somatório de pontos “à medida que ele é capaz de efetuar a reiteração de ações solicitadas e de repetição dos conteúdos”. Concomitante a esse pensamento, Sibila (2012) também defende que, na avaliação classificatória “a aprendizagem é assegurada pela proposição e realização de tarefas padronizadas, cujo objetivo principal é a fixação dos conteúdos e informações transmitidos.” (SIBILA, 2012, p.13). Em resumo, o aluno é um sujeito passivo que recebe as informações, para serem assimiladas e reproduzidas. De acordo com Sibila (2012), isso acontece porque os professores são formados apenas para transmitirem conteúdo e os alunos absorverem.

Portanto, segundo Torres (2016) a avaliação no sistema tradicional de ensino, passou a ser objeto de medida, e não de construção. Conforme o autor, isso ocorre, pois a avaliação geralmente é confundida com prova, sendo assim, os alunos acabam não se preocupando com a construção do seu conhecimento, mas apenas com a nota obtida. O discente acaba apenas estudando para a prova, não para aprender, mas para tirar nota boa, pois nota baixa é sinônimo de que ele fracassou. Nesse caso, o erro é uma forma de castigo ou punição “pois deixa de ser um suporte para a autocompreensão e para a busca individual na medida em que o aluno pode se perguntar: “- Como e por que errei?”.” (TORRES, 2016, p. 206).

A título de exemplificação, pode ser citada aqui a natação. Numa aula de natação, o professor, após observar seu aluno fazer os exercícios, explica para ele seus pontos fortes e seus pontos fracos e o ajuda naquilo que ele precisa melhorar. Ele não apenas lhe atribui uma nota, sem oferecer mais nenhum retorno; muito menos lhe atribui uma nota baixa como forma de puni-lo pelos seus erros. O aluno, por sua vez, tem a oportunidade de refletir sobre seu desempenho e melhorar seus pontos fracos continuamente, a partir de pequenas práticas diárias. Nessa linha, Araújo (2015) sugere que os alunos que compreendem os objetivos da avaliação e têm a oportunidade de refletir sobre seu trabalho apresentam uma melhoria do seu processo de ensino aprendizagem mais acentuada em relação àqueles que não tiveram essas oportunidades.

Na educação escolar, de acordo com Sibila (2012), cabe ao professor assumir o erro como um diagnóstico, ou seja, usar o erro para redirecionar a aprendizagem e reorganizar seu modo de ensino, pois o erro é um elemento do processo de aprendizagem e, muitas vezes, é o resultado das dificuldades do aluno e faz parte da caminhada para a construção do

conhecimento. Em resumo, “o erro não pode ser um fim em si mesmo”. (LA TORRE, 2007 apud SIBILA, 2012, p. 43), pois será a partir dele que o professor criará ações interventivas para que o aluno supere suas dificuldades.

Levando em consideração os pensamentos da autora, é imprescindível trabalhar o erro de forma positiva, ou seja, como uma ponte para a construção do conhecimento, pois, um trabalho reflexivo com os erros pode auxiliar o aluno a ter consciência de suas causas e agir para superar suas dificuldades sem ter medo de ser punido por errar. Pois, segundo Nogaro e Granella (2004), quando a aprendizagem se resume apenas em notas e provas, o aluno perde o prazer em estudar, já que o medo de errar se torna algo constante.

Portanto, de acordo com Lima (2016) as concepções de avaliação presentes no ambiente escolar podem reforçar a exclusão e classificação dos alunos, como têm sido na maioria dos casos, ou podem, promover a aprendizagem deles. Segundo o autor, cabe à escola refletir qual a sua função e o que ela pretende defender: se um ensino que pune o erro, ou um ensino que leve o aluno a criticidade e reflexão do seu processo de aprendizagem, o que será discutido na próxima seção.

2.2 A avaliação formativa e o feedback como uma alternativa ao tratamento do erro

Nesta seção abordaremos as principais características da avaliação formativa, principalmente no que diz respeito ao tratamento do erro. Além disso, discutiremos acerca da importância do feedback de qualidade no tratamento do erro e o desenvolvimento da autoavaliação nesse processo por meio do uso de rubricas. Por fim, diremos como esses dois processos podem auxiliar na motivação e no desenvolvimento do aluno.

2.2.1 A avaliação formativa

Segundo Araújo (2015), a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações para fazer um balanço da aprendizagem (avaliação das aprendizagens) e/ ou recolher evidências para planejar e regular aprendizagens futuras (avaliação para as aprendizagens). Além disso, a autora defende que a avaliação somativa se diferencia da formativa na forma de recolher e interpretar as evidências e na forma como os alunos são envolvidos no processo. Desse modo, pode-se dizer que as duas avaliações utilizam dados/informações, porém, a diferença é que a avaliação formativa “é usada pelo aprendiz para

atualizar e aperfeiçoar o trabalho (ou, no mínimo, para entender o que precisaria ser feito e como).” (TARAS, 2010, p.128).

Segundo Rios (2006), a avaliação formativa coleta dados para posteriormente analisar e diagnosticar os conhecimentos que já foram e os que ainda serão desenvolvidos a fim de gerar ações interventoras para superar as dificuldades. Nesse sentido, a avaliação formativa pode ser uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Porém, segundo Sadler (1989), para que ela se dê de maneira efetiva, é preciso levar em consideração alguns fatores: se os alunos conseguem perceber como estão na sua aprendizagem, se eles sabem onde deveriam chegar, e se agem para diminuir essa distância. Sendo assim, na avaliação formativa o aluno é protagonista no processo de ensino (ARAÚJO, 2015), se tornando responsável pela sua própria aprendizagem.

Outra questão relevante acerca da avaliação formativa, segundo Santos (2016), é que ela é interativa, ou seja, é trabalhada no cotidiano da sala de aula, num processo de atividades e reflexões sobre elas. Segundo William (2013), é uma avaliação que ocorre dia a dia, minuto a minuto. Nesse sentido, Araújo (2015) defende que, para que a avaliação das aprendizagens seja central na sala de aula, ela deve ser voltada para as práticas diárias e não somente em avaliações pontuais. Ela também precisa estar pautada no diálogo para que tanto alunos como professores fiquem mais envolvidos na construção da aprendizagem.

Nesse raciocínio, Fernandes e Mendes (2013, p. 377) defendem que a avaliação formativa é fundamentada no diálogo, “pois implica um processo permanente de reflexão, de ação contínua, processual e permanente em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.”

Ainda, segundo Rios (2006), o diálogo contribui para um processo de reflexão tanto para o professor, que repensará suas práticas pedagógicas a fim de ajudar o aluno, quanto para o aluno, que se tornará consciente do seu processo de aprendizagem. De acordo com esse pensamento, Barreira, Boavida e Araújo (2006) defendem que a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, isto é, ajuda o aluno a ultrapassar as barreiras do seu processo de aprendizagem e o professor a fazer alterações nas suas práticas pedagógicas a fim de melhorar o ensino.

Sendo assim, de acordo com os argumentos levantados, vamos recorrer a Camargo e Mendes para definir a avaliação formativa:

[...] a avaliação formativa informa o estudante e o professor sobre o grau de domínio dos objetivos e conteúdos programados; indica e identifica quem é

o aluno e quais são as suas fragilidades e potencialidades, visando contribuir com intervenções que ajudem a superar os desafios; permite flexibilidade no planejamento e planos de aula, adaptando-os à realidade encontrada; possibilita tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica; ocorre antes, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos avaliativos, no momento em que o aluno está desenvolvendo as atividades; visa à ajuda imediata, em tempo presente e aplica-se a todos que se encontram em processo formativo. (CAMARGO e MENDES, 2013, p. 377).

Por todas estas ideias apresentadas, pode-se inferir que a avaliação formativa tem se mostrado uma das melhores alternativas para o processo de ensino aprendizagem do aluno, pois, ela permite aos alunos realizar uma autorreflexão acerca dos seus erros, aprendizados e formas de estudo. (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018).

Desse modo, sabendo que a avaliação na sala de aula influencia os alunos de muitas formas (CROOKS, 1988 apud ARAÚJO, 2015) é de crucial relevância a discussão acerca do *feedback*, pois ele que determinará a efetivação da avaliação formativa.

2.2.2 O *feedback* e o tratamento do erro

Segundo Carvalho e Mendes (2013, p. 383), o *feedback* “tem como função apoiar, regular e melhorar a aprendizagem”. De acordo com Dias (2011), ele fornece informações importantes para o professor sobre o estado de aprendizagem do aluno e quais passos ele pode dar para a melhoria dessa aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se definir *feedback* como “a informação, sobre a distância entre o nível atual e o de referência, que é usada para diminuir a distância entre os dois” (TARAS, 2005 apud ARAÚJO, 2015, p. 550).

Nesse sentido, Sibila (2012) argumenta que para efetividade do *feedback* é necessário que o professor: entenda as razões das dificuldades dos alunos; seja compreensivo com os erros e os utilize para superação; e, por fim, utilize o *feedback* para que o aluno supere um obstáculo.

Sendo assim, fica claro que não será apenas a presença do *feedback* que irá contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno, mas dependerá mais da sua qualidade e oportunidades de aprendizagem a ele associados (BUTLER, 1988 apud ARAÚJO, 2015).

Além disso, pode-se inferir que a forma como o professor trabalhará o *feedback* poderá impactar positiva ou negativamente na motivação do aluno. Com relação a isso, Araújo (2015) faz algumas observações:

Se a avaliação para as aprendizagens tem impacto emocional, os professores devem estar alerta para o impacto que comentários e classificações têm na confiança e entusiasmo dos alunos e devem ser construtivos no *feedback* que proporcionam. Comentários focados mais no trabalho do que na pessoa são, nesta lógica, mais apropriados para a aprendizagem e motivação. Se a avaliação para aprendizagens afeta positivamente a motivação do aluno, a avaliação deve dar enfoque aos pontos fortes, às oportunidades para melhorar e não às falhas dos alunos. A comparação com outros que são mais bem-sucedidos não motiva os alunos e pode levar, inclusive, à desistência. A motivação pode ser preservada e até aumentada através de métodos de avaliação que promovam a autonomia do aluno e providenciem *feedback* e oportunidade para a autorregulação. (ARAÚJO, 2015, p. 10).

Nesse segmento, fica claro que o professor deve estar atento à maneira como trabalha a questão do erro dentro do *feedback*, pois “é essencial que o professor proteja a auto estima do aluno no fornecimento do *feedback*.” (FONSECA et.al, 2015 apud SANTOS e KROEFF, 2018, p. 33). Além disso, segundo Gomes (2008, p.102), a avaliação formativa busca uma autorregulação, em que o erro é encarado como algo “revelador, normal e construtivo na aprendizagem”, pois “os erros, avanços e recuos são naturais na aprendizagem, e devem ser compreendidos, continuamente ao longo do ensino e aprendizagem”.

De acordo com Santos (2008), a avaliação formativa é vista como um processo do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, para a autora, o erro assume um valor de grande importância e, então, surge uma nova postura em relação ao erro: ele passa de uma função contabilística, e passa a ser visto como uma fonte poderosa de informação.

Sabe-se que, num contexto apenas somativo, de acordo com Chizotti (2016), a somatória de acertos dos alunos representa sucesso do ensino, ao passo que o não acerto representa o fracasso. Sendo assim, num sistema educativo onde o ponto principal da avaliação é o acúmulo de notas, o erro é um problema e deve ser punido. Com isso, a avaliação ganha um viés punitivo. No entanto, no contexto formativo errar faz parte do processo de aprendizagem, dessa forma, é através do erro que o professor vai entender as dúvidas do aluno e vai poder reorientá-lo. (SANTOS, 2016). Para isso, Carvalho, Barbedo e Stano (s.d) defendem:

Um ponto de análise chave dentro da avaliação é a forma como o erro é trabalhado. Dentro da conjuntura tradicional o erro é visto como sinônimo de fracasso, situação contrária à postura construtivista, onde o erro é tido como ponto de partida para revisão de conceitos na construção de novas estruturas mentais, deste modo no momento do planejamento da avaliação deve-se colocar o erro numa posição a favor da construção do conhecimento do aluno e do professor. (CARVALHO, BARBEDO e STANO, [s.d], p. 5).

Concomitante a isso, Torres (2016, p. 206) defende que para superar o erro é preciso torná-lo construção, por isso, o feedback se torna tão importante, pois ao tornar o erro uma construção, o fator mais relevante passa a ser “a qualidade e o retorno que é passado ao aluno a partir dos resultados apresentados, e não o número de questões certas ou a nota.” (TORRES, 2016, P. 206)

Portanto, pode-se considerar, segundo Santos e Kroeff (2018), que o *feedback* é uma etapa fundamental para o processo de avaliação formativa. Além disso, ele é essencial “para promover a motivação dos alunos e sua autonomia perante a aprendizagem.” (SILVA e LOPES, 2016 apud SANTOS e KROEFF, 2018, p. 30). De acordo com os autores, não tem como falar de avaliação formativa sem falar de *feedback*, pois “o *feedback* é um elemento indispensável no que se refere ao contexto da avaliação formativa” (SANTOS e KROEFF, 2018, p. 36).

2.2.3 A autoavaliação e o uso de rubricas

Na perspectiva da avaliação formativa, a autoavaliação também é uma ferramenta crucial, pois entende-se que os erros só podem ser corrigidos por quem os cometem (NUNZIATI, 1990 apud BARREIRA, BOAVIDA e ARAÚJO, 2006). Além disso, Araújo (2015, p. 49) também defende que a autoavaliação é essencial para que o *feedback* seja usado de uma forma efetiva. Nesse viés, Araújo (2015) traz o seguinte conceito de autoavaliação:

Autoavaliação é um termo usado pela Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA, s/d) para descrever todas as atividades desenvolvidas, dentro ou fora da sala de aula, que possibilitem ao aluno refletir sobre tudo o que aprendeu e emitir um juízo de valor sobre essa aprendizagem, tomando por referência um conjunto de critérios. (ARAÚJO, 2015, p. 63).

A autora também afirma que o aluno que desenvolve a capacidade de autoavaliação adquire autonomia no aprender e consegue ter uma melhor gestão da sua aprendizagem. Consoante a esse pensamento, Lima (2016) acredita que isso acontece porque a autoavaliação acaba colocando os alunos como responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Para Santos (2008), o *feedback* é uma forma possível de criar contextos de aprendizagem que ajudem o aluno a desenvolver sua capacidade de autoavaliação. Ela defende que a existência de um *feedback* é uma estratégia que pode levar os alunos a tomar consciência dos seus erros e se autocorriger.

Nesse sentido, fica claro que um *feedback* de qualidade é imprescindível para que a autoavaliação do aluno se dê de maneira efetiva, uma vez que, de acordo com Santos e Kroeff (2018), o feedback é visto como uma ferramenta para a autoavaliação, pois segundo Araújo (2015), os alunos dependem das informações pertinentes sobre sua aprendizagem para saber os próximos passos que eles terão que dar, ou seja, conforme a autora, os alunos só atingirão um objetivo de aprendizagem se os alunos compreenderem esse objetivo entenderem o que necessitam fazer para concretizar esse objetivo.

Outrossim, a maneira como o erro será trabalhado no *feedback* também é muito importante quando se fala de autoavaliação. De acordo com Araújo (2015), o alicerce da autoavaliação é tratar o erro de forma positiva, como uma maneira de aprender e não com o viés punitivo, pois este pode gerar o medo de falhar no aluno que não se sentirá mais à vontade para se abrir em relação às suas dificuldades.

Por fim, a autora elenca os principais benefícios da autoavaliação, que são:

- Aumenta a autoestima;
- O aluno reconhece as dificuldades como verdadeiras oportunidades para aprender;
- Os alunos veem que os pares também têm dificuldades;
- Desenvolve-se o entusiasmo pela reflexão;
- Concentram-se mais na forma como aprendem do que naquilo que aprendem.
- Identificam os pontos fortes e fracos. (ARAÚJO, 2015, p. 66).

Entretanto, de acordo com Biagiotti (2005), os alunos não estão acostumados com autoavaliação. Para isso, o autor defende que para que essa prática seja adotada, o uso da rubrica- esquema para classificar um produto ou comportamento, como redações, apresentações orais, trabalhos- pode ser uma boa ferramenta. Concomitantemente, Ferraz (2019) defende que a rubrica pode ser considerada como um tipo de avaliação formativa que permite que os alunos se envolvam no processo da autoavaliação.

Segundo Ferraz (2019, p. 33), “as rubricas em educação envolvem a criação de uma determinada expectativa de desempenho e uma declaração descritiva, que apresenta como tal expectativa será alcançada”. Nesse sentido, a autora explica que uma rubrica para julgar um ensaio, por exemplo, listaria tudo que o aluno precisa incluir no trabalho para atingir determinada nota.

Consoante Ferraz (2019), as rubricas além de melhorar, ajudam a monitorar o desempenho dos alunos, pois deixa claro para eles quais são as expectativas que devem ser alcançadas e como atendê-las. Dessa maneira, elas ajudam o discente a julgar melhor a

qualidade dos seus trabalhos. Além de ajudar os alunos, a rubrica também pode ser um grande auxílio para os professores. De acordo com a autora:

Podemos entender que, além de ajudar os alunos a saberem o que precisam fazer para alcançar uma determinada nota, as rubricas oferecem outros benefícios, como auxiliar os professores a pensar com cuidado e criticamente sobre o que estão ensinando e o que os alunos precisam aprender, ajudando-os a considerar o que é importante ensinar e como determinar os níveis em que seus alunos aprenderão o que será ensinado. (FERRAZ, 2019, p. 36).

Neste capítulo vimos que o erro é um suporte para o desenvolvimento e serve como diagnóstico para que o professor redirecione a aprendizagem do aluno (SIBILA, 2012). Essa visão contrária aos erros como punição está dentro da avaliação formativa, que tem como aliados o uso *feedback* e a autoavaliação por meio de rubricas para que o aluno se sinta mais motivado e também tenha mais autonomia no seu processo de ensino aprendizagem. À luz dessas considerações, passaremos para a análise dos documentos oficiais da educação que será feita a partir da visão de erro dentro da avaliação formativa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, iremos analisar como os documentos oficiais que regem a educação no estado de Minas Gerais e no Brasil tratam a questão do erro. A análise dos documentos foi feita a partir dos conceitos de tratamento do erro presentes na avaliação formativa. Foram analisados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento de 1996 que regulariza o ensino no país; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, documento normativo que estabelece habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica; o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) de 2020, documento construído a partir da BNCC que estabelece a política pública de educação no Estado de Minas Gerais; e, por fim, o Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), documento de 2020 que tem intuito de auxiliar professores e escolas na escolha de livros didáticos.

4 DISCUSSÕES

4.1 A avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, artigo 24, inciso V, alínea “a”, o desempenho do aluno será verificado por meio de “uma avaliação contínua e cumulativa do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos aos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” A partir disso fica claro a importância do diálogo entre o professor e aluno (FERNANDES; MENDES, 2013), pois os aspectos qualitativos só podem sobrepor os aspectos quantitativos através de um feedback de qualidade, pois ele trará informações tanto para o professor, que repensará seu ensino quanto para o aluno que terá consciência do seu processo de aprendizagem (RIOS, 2006)

Sendo assim, fica claro, pautando-nos por Torres (2016), que a LDB defende a avaliação em seu caráter construtivo e não punitivo, ou seja, segundo o documento o erro não é visto apenas como forma de saber ou não saber. O erro no contexto das diretrizes serve, então, para ser superado. Concomitante a isso, Camargo e Mendes (2013) afirmam que as orientações da LDB não são classificatórias e excludentes, pois elas não consideram apenas o momento terminal do processo de aprendizagem, mas consideram o ensino como uma ação contínua.

4.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A LDB, prevê, em seu artigo 26, a criação de uma base nacional comum. Em seus inscritos ela determina que:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A BNCC funciona como uma norma que regulamenta as propostas pedagógicas tanto nas redes de ensino privadas, quanto nas redes particulares e que define o conjunto de conhecimentos (habilidades e competências) que os alunos devem desenvolver ao longo de cada etapa de ensino da educação básica. De acordo com o documento, os alunos devem

desenvolver 10 competências gerais ao longo da educação básica. Em relação a competência, o documento define:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

Em relação à avaliação, que é o foco desse trabalho, a BNCC afirma que é necessário:

[...]construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2017, p.17).

Desse modo, pode-se afirmar que a BNCC reconhece a importância da avaliação formativa para o fim do fracasso escolar. Porém, de acordo com os estudos de Pacheco e Silva (2019), a BNCC defende o desenvolvimento de habilidades e competências que estão a serviço do mundo do trabalho, ou seja, ela defende uma educação que podemos chamar de empresarial. Dessa maneira, ela acaba por direcionar as escolas a realizarem práticas que focam no desempenho do aluno a partir da ótica capitalista de resultados.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, a BNCC não traz especificidades relacionadas às questões da avaliação. De maneira geral, a base se preocupa mais com a quantidade (avaliação em larga escala nacional) do que com a qualidade. Nesse viés, o ensino no documento é um ensino quantitativo, que se preocupa apenas com a aquisição das habilidades e competências propostas no documento pelos alunos.

Portanto, na perspectiva de Pacheco e Silva (2019), as propostas da BNCC distanciam-se da concepção da avaliação como construção do conhecimento, pois esta apresenta uma padronização do currículo, que define conteúdos e objetivos que devem ser alcançados, e isto, acaba direcionando as escolas a se preocuparem com uma avaliação do desempenho do aluno, tornando as práticas avaliativas padronizadas e classificatórias.

4.3 A avaliação no Currículo Referência de Minas (CRMG)

A nível estadual, no estado de Minas Gerais, há o Currículo Referência de Minas, responsável por nortear a educação no estado. A partir da leitura e análise do documento é possível observar que o CRMG considera a avaliação como ponto de partida, sendo o ponto de chegada a melhoria do ensino e aprendizagem.

A avaliação deve ser vista, portanto, como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço na melhoria da qualidade do ensino. (MINAS GERAIS, 2020, p.23).

Além disso, o documento defende a ideia de que a avaliação não deve ser vista como instrumento de controle ou de comparação entre escolas e alunos, muito menos para a promoção ou retenção de alunos.

[...] é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam os dados e informações produzidas pelas avaliações de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes. (MINAS GERAIS, 2020, p. 23).

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), O CRMG (p. 213) defende que ele deve “qualificar os estudantes para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania”. Sendo assim, os alunos devem saber ler e interpretar o que ouvem e leem e saber se expressar em diferentes situações comunicativas. Em relação à avaliação da LP, o documento defende que para saber se os alunos estão atingindo os objetivos necessários ao uso da língua é necessário que ele seja avaliado. Para isso, O CRMG defende que “ao professor, a avaliação fornece elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho, sobre ajustes a fazer no processo de aprendizagem individual ou de todo grupo” (MINAS GERAIS, 2020, p. 248). Como podemos analisar, o documento defende alguns conceitos importantes da avaliação formativa, como a avaliação contínua, ou seja, uma avaliação trabalhada no cotidiano da sala de aula com reflexão sobre as atividades realizadas (SANTOS, 2016). Além disso, a preocupação em fazer ajustes no processo de aprendizagem através de elementos fornecidos nas atividades, também está dentro da avaliação formativa, principalmente no que se refere à importância do uso do *feedback*.

O Currículo continua defendendo que “ao estudante, permite a tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 248). Com isso, podemos perceber que o documento também defende um outro conceito muito importante da avaliação formativa, a

autoavaliação, ou seja, a possibilidade de o aluno tomar consciência dos seus erros e se autocorrigir (SANTOS, 2008)

Além disso, o Currículo defende que a avaliação deve ser permanente, ou seja, antes, durante e depois do processo. Pois, se a aprendizagem não acontecer, o professor pode interferir no processo antes que se passe para outros conteúdos.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa, o documento defende que o estudante deve desenvolver competências que lhe permitam se comunicar em língua inglesa e que amplie sua inserção no mundo do trabalho. Além disso, o ensino da língua estrangeira propicia ao aluno o conhecimento de outras culturas. No que se refere à avaliação no ensino do inglês, o documento defende que ela tem que ser “processual, contínua e diagnóstica” (MINAS GERAIS, 2020, p.631), mantendo a coerência com a Língua Portuguesa.

Sendo assim, pode-se deduzir que o documento defende que a avaliação (tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa) deve estar centrada na aprendizagem, a partir de uma prática contínua, ou seja, que não acontece apenas no final do processo de aprendizagem para obtenção de nota, isto é, uma avaliação que de encontro a uma avaliação punitiva e que tem como objetivo auxiliar professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem, utilizando o erro como parte da construção do conhecimento.

4.4 A avaliação no Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Sabe-se que o uso do livro de didático é um recurso comum e muito presente nas salas de aulas. Portanto, o momento de escolha do material didático é crucial para muitos educadores, pois será esse material que guiará a maior parte de suas aulas. Assim sendo, acredita-se que a escolha do livro impactará de maneira direta a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos, pois se ele é a base da maior parte das aulas, deduz que é uma ferramenta imprescindível para a aprendizagem. Dessa maneira, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) visa auxiliar os educadores na escolha dos livros didáticos estabelecendo diretrizes para esse processo de escolha.

Entretanto, em relação a avaliação e o tratamento do erro, o guia não nos traz nenhuma informação, o que pode ser visto como um problema, tendo em vista que essa omissão pode trazer reflexos negativos no processo educativo, uma vez que, as aulas, em sua maioria, são baseadas no livro didático. Desse modo, a grande questão a ser levantada é a forma como o material didático será utilizado na sala de aula, pois se ele for usado apenas para repasse de

informações não cumprirá uma função formativa e ainda contribuirá para o fracasso escolar. Portanto, cabe ao professor assumir em suas aulas uma posição formativa, usando o livro didático como recurso para promoção das aprendizagens e componente auxiliar de suas aulas. O professor não deve se limitar apenas às páginas do livro, mas também trazer metodologias diferenciadas para suas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho vimos que a principal função da avaliação é direcionar o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Porém, na realidade contemporânea escolar, a avaliação se preocupa mais com os resultados obtidos do que com o processo de ensino de aprendizagem do aluno, se tornando então uma avaliação classificatória que não colabora para a motivação discente, muito pelo contrário, o desmotiva tendo em vista que seus erros, nesse tipo de avaliação, são considerados fracassos e não como parte inerente do processo de ensino e aprendizado.

A partir das discussões suscitadas nesse trabalho, defendemos que o erro não deve ser visto como fracasso, ou seja, como algo a ser punido. Acreditamos que o erro deve ser visto como diagnóstico para que o professor possa reorientar seu ensino e para que o aluno possa ter capacidade de agir afim de superar suas dificuldades.

Para que o erro seja tratado de forma positiva, é necessário, então, que o professor trabalhe a avaliação numa perspectiva formativa. Nesse tipo de avaliação o erro é visto como parte da construção da aprendizagem, uma vez que a avaliação formativa é baseada em atividades, realizadas pelos professores, para dar o *feedback* aos alunos. O *feedback*, por sua vez, tem como função mostrar aos alunos quais passos eles deverão dar para melhorar seu aprendizado. Além disso, ele é indispensável para a autoavaliação, pois os alunos só atingirão seus objetivos se compreendem qual é o objetivo e como fazer para atingi-los.

Além do mais, a partir da análise dos documentos norteadores, foi possível perceber que a LDB defende a avaliação a partir de um viés construtivo, ou seja, o erro não é visto como punição. O CBC, por sua vez, também defende uma perspectiva mais formativa do processo avaliativo, acreditando que a avaliação é o ponto de partida, sendo o ponto de chegada a construção do conhecimento. Essa perspectiva é atribuída tanto ao ensino de Língua Portuguesa quanto ao ensino de Língua Inglesa.

Já na análise da BNCC, vimos que esta defende uma avaliação formativa, mas acaba por se contradizer à medida que se preocupa mais com a aquisição de competências e habilidades pelo aluno, ou seja, com a quantidade do que com a qualidade. Por fim, o guia PNLD não traz informações relacionadas ao tratamento do erro, ou a avaliação formativa, o que pode ser visto como um problema, já que, dependendo da maneira como o livro didático será usado, poderá servir também como instrumento de punição.

Embora possamos ver que a maioria dos documentos prevê a avaliação do erro e o tratamento do erro como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, muito trabalho ainda deve ser feito, pois muito pouco ainda é transferido para a sala de aula. Podemos inferir que a realidade escolar ainda está longe do que nos é proposto nos documentos norteadores do ensino do país e do estado de Minas Gerais.

Portanto, este trabalho visa contribuir para que entendamos a importância das discussões acerca das práticas avaliativas presentes no cotidiano escolar, para entendamos como os documentos oficiais tratam a questão do erro e discutirmos a importância do feedback e da autoavaliação para um ensino menos punitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 5, n. 1, p. 15-15, 2018.
- ARAÚJO, Filomena Margarida Rodrigues de. **A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem**. 2015.
- BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista portuguesa de Pedagogia**, p. 95-133, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016.
- CARVALHO, Eduardo Gomes; BARBEDO, Simone Angélica Del-Ducca; STANO, Rita de Cássia Trindade. AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, [s.d].
- CHIZZOTTI, Antonio. **Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa**. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 561-576, 2016.
- DE CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz; MENDES, Olenir Maria. A avaliação formativa como uma política incluyente para a educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, 2013.
- DE LIMA, Simone Moura Gonçalves. Promovendo aprendizagens: A avaliação formativa no cotidiano da escola de anos finais. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 2, n. 1, p. 79-88, 2016.
- DIAS, Paulo Agostinho Lourenço. **Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback**. 2011. Tese de Doutorado.
- FERNANDES, Domingos. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas**. 2011.
- FERRAZ, Rosina Paula Ferracciú et al. **Avaliação como processo de aprendizagem: uma experiência com o uso de rubrica**. 2019.
- GOMES, Anabela. Auto-avaliação das aprendizagens dos alunos e investimento na apropriação de critérios de avaliação. **Avaliação em Matemática: Problemas e desafios**, p. 101-116, 2008.
- JERÔNIMO, Dulcinéa Silva; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. **Avaliação justa e democrática ou saber legitimado como punição? A avaliação pelo olhar da ADF**. 2020

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2020. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004.

PACHECO, Alexandra Biondo Lopes; DA SILVA, Simoni Lohmann. **A regulamentação dos processos avaliativos nas escolas: aproximações e distanciamentos à BNCC**. eixo 1- práticas escolares, p. 17, 2019.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em:<<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 07 de novembro de 2020.

SADLER, D. Royce. **Avaliação formativa e desenho de sistemas instrucionais**. Ciência da instrução, v. 18, n. 2, pág. 119-144, 1989.

SANTOS, Cremilde Mendes dos; KROEFF, Renata Fischer da Silveira. A contribuição do *feedback* no processo de avaliação formativa. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Vleho, v. 5, n° 11, p. 20-39, mai/ago, 2018. Disponível em:
<<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. e-ISSN: 2359-2087.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenagui. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, UEL, 2012. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document.>>.

TARAS, Maddalena. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 2, p. 123-130, 2010.

TORRES, Paulo Cesar Munhoz. O erro na avaliação: Punição ou construção?. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 7, n. 2, p. 201-208, 2016.