



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)

Marcella Nascimento Fernandes

**LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
INICIAL EM UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO**

BRASÍLIA - DF

2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)

Marcella Nascimento Fernandes

**LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
INICIAL EM UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida.

BRASÍLIA - DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF3631 Fernandes, Marcella Nascimento
Letramento em avaliação de professores em formação inicial
em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação / Marcella
Nascimento Fernandes; orientador Vanessa Borges de Almeida.
-- Brasília, 2019.
152 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Formação de professores. 2. Avaliação. 3. Letramento em
avaliação. 4. Formação de professores de espanhol como língua
estrangeira. 5. Avaliação formativa. I. Borges de Almeida,
Vanessa, orient. II. Título.

COMISSÃO EXAMINADORA

Titulares:

Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida (UnB)

(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (UnB)

(Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Simone Braz Ferreira Gontijo (IFB)

(Examinadora Externa)

Suplente:

Prof. Dr. Yûki Mukai

(Examinador Suplente)

Brasília, 24 de junho de 2019

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo aos meus pais, Aleide Nascimento e Gilberto Fernandes, não pelo que sempre fizeram por mim, mas pelo fato de eu não conseguir lembrar de um momento sequer que eles não me estenderam a mão quando precisei.

Agradeço à minha orientadora Vanessa que comprou a minha ideia de mudar o tema da minha pesquisa aos quarenta e cinco do segundo tempo e por todas as palavras de apoio.

Agradeço aos professores dos componentes curriculares deste programa de pós-graduação por toda a bagagem de saberes que agora carrego comigo, principalmente as professoras Gladys e Mariana por participarem da minha banca de qualificação, por todas as contribuições.

Agradeço à professora Benigna pelas contribuições no grupo de pesquisa e pelas orientações pessoais também.

Agradeço aos meus alunos e também participantes que sem eles essa pesquisa não seria possível e também pelo conhecimento que me proporcionaram.

Agradeço à minha irmã Marianna, à minha prima Maríllia e à minha tia Ivanete pelo apoio e pela torcida sempre.

Agradeço aos meus amigos de graduação que se tornaram amigos da vida e que me ajudaram a chegar até aqui: Luciana, Raquel, Éder, Verônica e Patrícia.

Agradeço aos meus amigos de trabalho, que ao longo desse período, sempre estavam dispostos a me ajudar: Geovani, Juliana, Letícia, Giselma, Micheli e, em especial, Simone.

Agradeço às minhas amigas de momentos de distração: Lorrane, Fabiana, Mirella e Caroline.

Agradeço ao Mateus, pelas palavras de motivação e pela paciência. Posso considerá-lo como coorientador dessa pesquisa por diversos motivos e, além disso, por sempre estar disposto a ajudar sem esperar algo em troca.

Agradeço a todos os meus colegas de programa de pós-graduação de 2017 que a ajuda e o incentivo foram mútuos.

Por fim, agradecer a todas e a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me nesse trajeto.

RESUMO

Desde o nosso ingresso como alunos em instituições de ensino somos avaliados e sabemos que, ao concluir uma licenciatura, caso exerçamos a profissão, seremos avaliadores. No contexto de línguas estrangeiras, somos muito cobrados para que concluamos a licenciatura proficientes nas quatro habilidades da língua-alvo (falar, escrever, ouvir e ler), mas a nossa competência para realizar um processo avaliativo é, muitas vezes, esquecida. Com uma perspectiva otimista, no contexto de línguas, esse é um tema que vem ganhando relevância nos eventos de Linguística Aplicada, embora ainda não tenha tomado a proporção merecida no cenário. Com o intuito de preencher essa lacuna, tentar sanar essa falta de letramento em avaliação em professores de línguas, neste contexto a língua espanhola, esta pesquisa tem por objetivo geral entender como um componente curricular sobre avaliação da aprendizagem pode contribuir para o letramento em avaliação desses futuros professores de línguas estrangeiras em formação inicial. A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, três objetivos específicos foram propostos: (1) descrever e compreender que saberes em avaliação, no contexto de ensino de línguas têm os participantes desta pesquisa, professores em formação inicial, com base em suas experiências escolares; (2) oferecer letramento inicial em avaliação a esses futuros profissionais da educação; e (3) analisar que reflexões sobre o tema avaliação esses professores em formação inicial, ao longo do componente curricular, desenvolveram. Em relação à questão da avaliação formativa, esta pesquisa apoia-se em diferentes autores, tais como Black e Wiliam (1998), Cunha (2006), Greenstein (2010), I. Villas Boas (2017), Luckesi (2011), Miccoli (2010), O'Malley e Pierce (1996), Quevedo-Camargo (2014), Romão (2011) e Scaramucci (1999, 2006). E a respeito do letramento em avaliação, nomes como Fulcher (2012), Inbar-Lourie (2013), Popham (2009), Quevedo-Camargo (2018), Scaramucci (2016), Stiggins (1991) e Taylor (2009, 2013). Trata-se de uma pesquisa-ação realizada no curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) no *campus* Ceilândia. Foi criada um Componente Optativo I, composta de 40 horas/aula, intitulada *Avaliação da Aprendizagem de Línguas* em que foram matriculados 13 alunos do próprio curso, sendo que 12 deles a concluíram. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários, notas de campo, gravações e transcrições das aulas dadas no curso, e os próprios instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula. A partir desses instrumentos, os dados foram coletados, categorizados e triangulados. Os resultados apontam a importância da inserção de um componente específica sobre avaliação ainda na formação inicial de professores, pois se notou que os participantes tinham um entendimento de avaliação baseado apenas em suas experiências, pela visão do senso comum. Ao longo do componente, pode-se perceber a evolução dos participantes em relação aos conceitos e ressignificação do processo avaliativo. Dentre as dificuldades e desafios para o desenvolvimento desta ação pedagógica e da pesquisa, identificamos como muito relevante a questão da falta de conhecimento básico em avaliação que impediu o aprofundamento em alguns dos temas planejados, principalmente aqueles que se referem à avaliação da aprendizagem de línguas especificamente.

Palavras-chave: Letramento em Avaliação. Formação Inicial de Professores. Espanhol como Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Since the beginning of our student's trajectory, we have been assessed and by the end of a graduation course, when working in this field, we are going to be assessors. When talking about foreign language context, we are highly expected to conclude the graduation course proficient on the four abilities (speaking, reading, listening and reading) in the target language, but the competence we need in order to carry out the assessment process is most of the times forgotten. Having a positive perspective, especially in language context, this is a topic that has become more important in the Applied Linguistics events although it has not been given the recognition deserved for its importance. Focusing on filling these (such) gaps and trying to solve the lack of teacher's assessment literacy in the context of the Spanish Language, this research has as (main goal) to understand how a curricular component about assessment for learning can contribute to the assessment literacy of pre service foreign language teachers. In order to achieve the main goal of this research, there are three specific objectives proposed: (1) describe and comprehend which assessment knowledge, in the language teaching context, the pre service teachers who are participants of this research have, based on their school experiences; (2) offer initial assessment literacy to these future education professionals; (3) analyze which reflections about the assessment topic pre service teachers have throughout the curricular course developed. Also, according to assessment for learning, this research is based on the following authors: Black and Wiliam (1998), Cunha (2006), Greenstein (2010), I. Villas Boas (2017), Luckesi (2011), Miccoli (2010), O'Malley and Pierce (1996), Quevedo-Camargo (2014), Romão (2011) and Scaramucci (1999, 2006). And according to assessment literacy, the authors were: Fulcher (2012), Inbar-Lourie (2013), Popham (2009), Quevedo-Camargo (2018), Scaramucci (2016), Stiggins (1991) and Taylor (2009, 2013). In order to do this research, it was made an action research at the Spanish Graduation course at the Federal Institute of Brasília at the Ceilândia campus. It was created an Elective Course I, composed of 40 class hours which was called Language Assessment for Learning on which thirteen students enrolled and 12 concluded. The instruments used to collect the data were: questionnaires, research notes, recordings and transcripts of the classes given in the course, and the evaluation instruments used in the classroom. From these instruments, the data was collected, categorized and triangulated. The results show the importance of the inclusion of a specific component about assessment even in the initial training of teachers, because it has been seen that the participants' knowledge of assessment were only based on their experiences, by their common sense. Throughout the subject, it was possible to observe the evolution of the participants according to the concepts and the r redefinition of the assessment process. Among the difficulties and challenges for the development of this pedagogical action research, it was identified as highly relevant the issue of the lack of basic knowledge in assessment that prevented the deepening in some of the planned subjects, especially those that refer to the assessment of language learning specifically.

Key words: Assessment Literacy. Initial Teachers' Formation. Spanish as a Foreign Language.

RESUMEN

Desde nuestro ingreso como alumnos en instituciones de enseñanza somos evaluados y sabemos que, al concluir una licenciatura, en caso de ejercer la profesión, seremos evaluadores. En contexto de lenguas extranjeras, somos muy cobrados para que concluyamos la licenciatura competentes en las cuatro habilidades de la lengua meta (hablar, escribir, escuchar y leer), pero nuestra competencia para realizar un proceso de evaluación es, a menudo, rechazada. Con una perspectiva optimista, en contexto de lenguas, ese es un tema que con el paso del tiempo gana relevancia en los eventos de Lingüística Aplicada, aunque aún no haya tomado la proporción merecida en el escenario. Con la intención de llenar esa brecha, intentar sanar esa falta de literacidad en evaluación en profesores de lenguas, en este contexto la lengua española, esta investigación tiene por objetivo general entender cómo un componente curricular sobre evaluación del aprendizaje puede contribuir para la literacidad en evaluación de esos futuros profesores de lenguas extranjeras en formación inicial. Con el fin de alcanzar el objetivo general de esta investigación, fueron propuestos tres objetivos específicos: (1) describir y comprender que saberes en evaluación, en contexto de enseñanza de lenguas tienen los participantes de esta investigación, profesores en formación inicial, con base en sus experiencias escolares; (2) ofrecer literacidad inicial en evaluación a esos futuros profesionales de la educación; y (3) analizar qué reflexiones sobre el tema evaluación esos profesores en formación inicial, a lo largo del componente curricular, desarrollaron. Sobre la evaluación formativa, esta investigación se apoya en diferentes autores, tales como Black y Wiliam (1998), Cunha (2006), Greenstein (2010), I. Villas Boas (2017), Luckesi (2011), Miccoli (2010), O'Malley y Pierce (1996), Quevedo-Camargo (2014), Romão (2011) y Scaramucci (1999, 2006). Con relación a la literacidad en evaluación, nombres como Fulcher (2012), Inbar-Lourie (2013), Popham (2009), Quevedo-Camargo (2018), Scaramucci (2016), Stiggins (1991) y Taylor (2009, 2013). Se trata de una investigación-acción realizada en el curso de Letras Español del Instituto Federal de Brasilia (IFB) en el *campus* Ceilândia. Se creó un Componente Optativo I, compuesta de 40 horas/clase, titulada *Evaluación del Aprendizaje de Lenguas* en que se matriculó a 13 alumnos del propio curso, de los cuales 12 de ellos la concluyeron. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: cuestionarios, notas de campo, grabaciones y transcripciones de las clases impartidas en el curso, y los propios instrumentos de evaluación utilizados en el aula. A partir de estos instrumentos, los datos fueron recolectados, categorizados y triangulados. Los resultados apuntan la importancia de la inserción de un componente específico sobre evaluación aún en la formación inicial de profesores, pues se notó que los participantes tenían un entendimiento de evaluación basado solamente en sus experiencias, por la visión del sentido común. A lo largo del componente, se pudo percibir la evolución de los participantes en relación a los conceptos y los verdaderos significados del proceso de evaluación. Entre las dificultades y retos para el desarrollo de esta acción pedagógica y de la investigación, identificamos como muy relevante la cuestión de la falta de conocimiento básico en evaluación que impidió la profundización en algunos de los temas planeados, principalmente aquellos que se refieren a la evaluación del aprendizaje de lenguas específicamente.

Palabras clave: Literacidad en Evaluación. Formación Inicial de Profesores. Español como Lengua Extranjera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O ciclo de instrução com avaliação formativa	22
Figura 2 – Níveis de letramento	39
Figura 3 – Quatro diferentes perfis de letramento em avaliação	42
Figura 4 – Linha do tempo da coleta de dados	53
Figura 5 – Categorias do ambiente pedagógico da sala de aula.....	73
Figura 6 – Lewis Carroll, baseada na apresentada pelo segundo grupo.....	77
Figura 7 – Sêneca, baseada na apresentada pelo segundo grupo	78
Figura 8 – Proposta de instrumento avaliativo (quatro habilidades).....	82
Figura 9 – Imagem projetada e criada por Aurora (objetivos do professor).....	83
Figura 10 – Imagem projetada e criada por Aurora (critérios “a”).....	84
Figura 11 – Imagem projetada e criada por Aurora (critérios “b”).....	85
Figura 12 – Ficha avaliativa.....	86
Figura 13 – O sistema educacional em uma imagem.....	91
Figura 14 – Orientações sobre as Tarefas 7 e 8	96
Figura 15 – E-mail de Aurora a uma de suas professoras do curso de licenciatura em Letra Espanhol.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de avaliar/avaliação ao longo dos anos.....	19
Quadro 2 – Visões da avaliação	28
Quadro 3 – Fases da pesquisa-ação	45
Quadro 4 – Temas do componente.....	48
Quadro 5 – Processo avaliativo da componente curricular.....	51
Quadro 6 – Experiências positivas	56
Quadro 7 – Experiências negativas	62
Quadro 8 – Concepções de avaliação	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano em curso.....	47
Gráfico 2 – Experiências positivas.....	57
Gráfico 3 – Experiências negativas.....	64

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO¹

P	pesquisadora
Pseudônimo	nome do participante da pesquisa (fictício)
Data	datas no final dos exemplos indicam o dia em que o dado foi coletado
Sublinhado	indica ênfase
(...)	trechos que foram saltados
“aspas”	enunciados em aspas indicam que o falante está lendo
(())	trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos da pesquisadora
(XXX)	palavra ou trecho incompreensível
+	pausa breve
++	pausa longa

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?); (...) reticências.

¹ Convenção elaborada pela pesquisadora.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	14
- Objetivo Geral.....	17
- Objetivos Específicos	17
- Perguntas de pesquisa.....	17
- Organização desta pesquisa	18
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Avaliação no contexto escolar.....	19
2.2 Avaliação na formação de professores.....	29
2.3 Letramento em avaliação	36
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA	44
3.1 Natureza da pesquisa.....	44
3.2 Contexto da pesquisa	46
3.3 Participantes da pesquisa.....	47
3.4 A construção da componente	48
3.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	49
3.5.1 Aplicação de questionários.....	49
3.5.2 Notas de campo.....	49
3.5.3 Gravações e transcrições das aulas	50
3.5.4 Instrumentos Avaliativos.....	50
3.5.5 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	52
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS.....	55
4.1 Experiências com avaliação em contexto escolar.....	55
4.1.1 Experiências Positivas.....	55
4.1.2 Experiências Negativas	62

4.2 Planejamento	72
4.3 Instrumentos de Avaliação	87
4.4 Finalidades da Avaliação	100
4.5 Concepções de Avaliação.....	110
4.6 <i>Feedback</i> dos participantes em relação à componente curricular	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	133
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	134
Apêndice 2 – Plano de Ensino	135
Apêndice 3 – Diário de Conteúdo Ministrado	140
Apêndice 4 – Questionário Diagnóstico sobre Avaliação	141
Apêndice 5 – Tarefa sobre um Processo Avaliativo Ideal.....	143
Apêndice 6 – Tarefa sobre Planejamento Didático	144
Apêndice 7 – Tarefa sobre Conceitos em Avaliação.....	145
Apêndice 8 – Avaliação Escrita.....	146
Apêndice 9 – Questionário Final.....	148
Apêndice 10 – Recados pessoais anexados às lembrancinhas ao fim do curso.....	150

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

"A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção na qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação."

(HOFFMANN, 1992, p. 18)

“Avaliação”, por quê? O tema desta pesquisa surgiu ao longo do curso do componente curricular optativo Avaliação de Aprendizagem de Línguas, ofertado no segundo semestre de 2017 pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, no qual faço parte, ministrado pela professora e também minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida. A essa altura, os projetos “definitivos” já haviam sido entregues aos orientadores e à secretaria do programa de pós-graduação. Porém, ao ingressar no programa, o meu tema de interesse era a proficiência oral. O tema avaliação nunca havia sido considerado por mim, eu nem ao menos havia refletido sobre as minhas práticas avaliativas ao longo dos meus mais de dez anos de carreira docente.

Sou professora de língua espanhola desde os meus dezoito anos, hoje tenho trinta e um, porém, estudo a língua desde os meus catorze. Comecei atuando em escolas particulares na cidade de Sobradinho-DF, posteriormente atuei no âmbito público, no centro interescolar de línguas da mesma cidade como professora temporária e concomitantemente em uma escola particular na Asa Norte-DF.

No final de 2015 ingressei na rede federal de educação como professora do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT). Sem desmerecer a minha formação inicial (cursei Letras Espanhol e também Português na Universidade de Brasília ingressando no ano de 2004), costumo dizer que o conhecimento que eu adquiri de língua e de sala de aula foi realmente nesses anos de prática. Hoje atuo exclusivamente na licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília – IFB (contexto desta pesquisa).

Dentre os diversos temas expostos, debatidos e artigos lidos no componente já mencionada anteriormente, os textos de duas autoras me chamaram a atenção: *Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira* (1999) de Matilde V. Ricardi Scaramucci e *Experiências com Avaliação* (2010) de Laura Stella Miccoli. Nos textos, basicamente, as autoras trazem discussões expondo suas, e também de outros professores, experiências e crenças em sala de aula ao longo dos anos em relação à avaliação.

Discussões com as quais me identifiquei, dando-me conta de que pontos abordados por Scaramucci e Miccoli faziam e fazem parte também do meu contexto em sala de aula. A respeito do papel da avaliação, me incitou a seguinte explicação:

Podemos dizer que a avaliação, em nosso contexto educacional, em geral e, mais especificamente, no contexto de ensino de LE², é vista de forma contraditória. Rejeitada, detestada, vista com desdém por alunos e professores, é, ao mesmo tempo, tremendamente valorizada por esses mesmos professores e pela escola em geral como instrumento promocional, índice do status do aluno e até mesmo controle disciplinar (SCARAMUCCI, 1999, p. 116).

Acrescento também um trecho do texto de Miccoli que também me causou grande inquietação:

Quando chega o momento de avaliar, tanto professores como estudantes estremecem. Para os professores, avaliar é o momento incômodo e trabalhoso de preparar, corrigir e atribuir notas. Para os estudantes, a prova é uma inimiga, porque poucas vezes lhes oferece a oportunidade de demonstrar o que aprenderam. Ao contrário, a prova anuncia a chegada do nervosismo e da ansiedade (MICCOLI, 2010, p. 147).

O que me chamou a atenção foi a questão da dicotomia do papel social que a avaliação tem, ora mocinha, ora vilã, pois eu jamais havia refletido sobre todo esse processo, sobre o papel social que acarreta no chamado “efeito retroativo” da avaliação. De acordo com o dicionário especializado *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 634 e 272) o termo (*washback/backwash*) significa “(em testes) o impacto positivo ou negativo de um teste no ensino ou na aprendizagem em sala de aula” e, especificamente “impacto” (*impact*) como sendo “o efeito de um teste nos candidatos, em outros personagens envolvidos nos sistemas educacionais ou na sociedade (como professores, pais, administradores escolares ou elaboradores dos testes)”. Querendo ou não, somos também responsáveis pelo processo de reter ou promover um aluno, por exemplo.

Digo “somos também responsáveis” porque há vários envolvidos, alguns já mencionados anteriormente (como pais, administradores escolares, elaboradores de testes), que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, acredito que muitos docentes e professores em formação compartilham comigo dessa falta de conhecimento formal³ que eu

² Tem-se LE como língua estrangeira.

³ De acordo com o Dicionário Michaelis (2018), tem-se conhecimento por “2. ato de conhecer por meio da razão e/ou da experiência; cognição.” e formal pelo “3. que é claro ou real; evidente”.

tinha sobre avaliação. Porém, perpassa a questão da falta desse conhecimento formal em avaliação, a necessidade é maior, é a necessidade do letramento em avaliação⁴. Justifico a minha pesquisa por acreditar que seja fundamental uma reflexão teórica e prática sobre esse assunto pelos profissionais da educação ainda em sua formação inicial.

Atualmente ministro aulas na licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília, e após refletir no componente curricular cursado sobre avaliação, lancei os meus questionamentos aos meus alunos. Percebi que eles, assim como eu, também não haviam se dado conta da importância do conhecimento formal, do letramento em avaliação, sobre o processo avaliativo (ressalto que eles ainda estão em formação inicial e eu em formação continuada e ministrando aulas há anos). Tendo em vista esse contexto, decidi promover uma ação com o intuito de modificar o meu contexto de trabalho. Sendo assim, propus, com o meu conhecimento adquirido até então e após várias reflexões sobre os mecanismos da avaliação, a criação e o desenvolvimento de um componente optativo ofertado aos alunos da licenciatura em que atuo intitulada Avaliação da Aprendizagem de Línguas (40 horas/aula). Ressalto que também sou um sujeito desta pesquisa, pois o meu letramento em avaliação também está em construção.

Portanto, propus-me a investigar, por meio de uma pesquisa-ação, o que de fato esses alunos conheciam sobre avaliação antes de cursarem o componente curricular alvo desta pesquisa e o quanto ele contribuiu para o desenvolvimento de seu letramento no tema. Como o componente curricular possui apenas o pré-requisito que estar cursando ao menos o segundo semestre, há a possibilidade de que alunos de todos os semestres se matriculem. Será interessante tomar conhecimento do que os alunos dos primeiros e últimos semestres pensam a respeito do processo avaliativo, as divergências que venham a surgir, já que no currículo do curso não há nenhum outro componente que aborde o tema especificamente.

A respeito do macro campo que abrange a Linguística Aplicada (LA) e seu ou seus conceitos, Almeida Filho (1991, p. 4) a define como “ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto”. O autor, posteriormente, define que

a Linguística Aplicada é a área (uma das três tradicionalmente ativas nas universidades brasileiras – Literaturas, Linguística e Linguística Aplicada) que se ocupa da pesquisa sobre questões de linguagem situadas na prática social com

⁴ Tem-se letramento como algo mais complexo que o conhecimento formal. Letramento em avaliação será mais bem explicitado no Capítulo 2, Seção 2.3.

procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa que tipicamente a serve (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 26).

Ou seja, a LA perpassa os autores que a ela se dedicam. Desta forma, ressaltar que a proposta desta investigação é originária da área macro da Linguística Aplicada, o letramento em avaliação no contexto de língua estrangeira, em que autoras e autores da área relacionada serviram de base. Porém, por compreender que o letramento em avaliação também pertence à área macro da Educação, obras e conceitos de estudiosos desta área também foram utilizados de embasamento para a proposta.

- Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é entender como uma componente curricular sobre avaliação da aprendizagem pode contribuir para o letramento em avaliação desses futuros professores de línguas estrangeiras em formação inicial.

- Objetivos Específicos

A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, três objetivos específicos foram propostos:

(1) Descrever e compreender que saberes em avaliação, no contexto de ensino de línguas têm os participantes desta pesquisa, professores em formação inicial, com base em suas experiências escolares;

(2) Oferecer letramento inicial em avaliação a esses futuros profissionais da educação;
e

(3) Analisar que reflexões sobre o tema avaliação esses professores em formação inicial, ao longo da componente curricular, desenvolveram.

- Perguntas de pesquisa

A partir de uma abrangente pergunta que norteia essa pesquisa, outras duas específicas são propostas, além de uma segunda em que tem esta pesquisadora também como sujeito desta pesquisa:

(1) De que forma a inserção de um componente curricular com o tema específico de avaliação para a aprendizagem no contexto de línguas contribui para o desenvolvimento do letramento em avaliação dos participantes?

(1.1) Que saberes os professores em formação inicial têm sobre avaliação para a aprendizagem?

(1.2) Que indícios são observados de desenvolvimento em letramento dos participantes em avaliação durante a realização do componente curricular/das aulas?

(2) Quais as dificuldades e desafios encontrados por mim como professora-pesquisadora ao ministrar o componente curricular proposto?

- Organização desta pesquisa

Esta pesquisa está organizada em 4 Capítulos. O Capítulo I – Introdução, traz a visão ampla do que venha a ser esta pesquisa, explicitando os objetivos geral, específicos e as perguntas de pesquisa.

O Capítulo II – Fundamentação Teórica, está subdividido em três seções: Avaliação em contexto de línguas; Formação de professores; e Letramento em avaliação.

A metodologia que guia esta investigação encontra-se no Capítulo III – Metodologia de Pesquisa. Está subdividido em cinco seções e quatro subseções: Natureza da pesquisa; Contexto da pesquisa; Participantes da pesquisa; e Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

A seguir, o Capítulo IV – Análise dos Dados. Neste capítulo, serão respondidas, por meio da análise e triangulação dos instrumentos coletados, as perguntas propostas nesta investigação, e, por conseguinte, as Considerações Finais.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Algum dia teria havido, na história da escola, consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência? A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros.

(PERRENOUD, 1999, p. 9)

2.1 Avaliação no contexto escolar

Conforme afirma Perrenoud (1999), o papel da avaliação vem sendo distorcido ao longo do tempo. De fato, o processo avaliativo não deveria apenas servir para enaltecer a excelência de alguns em detrimento do fracasso de outros. Este trabalho, conforme objetivos já traçados anteriormente, busca o entendimento da contribuição da inserção de uma componente curricular em um contexto específico.

Penso ser válido iniciar esta seção partindo dos conceitos de avaliação, de maneira ampla, que foram criados ao longo dos anos para posteriormente adentrar no contexto ensino/aprendizagem. Para isso, segue o Quadro 1 que concentra, em ordem cronológica, as definições relevantes, de acordo com Romão (2011, p. 57-60), que demonstra essa mudança conceitual que “avaliar/avaliação” vem tomando, até o ano de 1995:

Quadro 1 – Concepções de avaliar/avaliação ao longo dos anos

	Definições de Avaliar/Avaliação	Autor(a)
1 ^a	“Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o <i>valor</i> do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão da natureza social, cultural ou científica.”	BRADFIELD e MONREDOCK, 1963, p. 16.
2 ^a	“ <i>Avaliar</i> é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.”	HAYDT, 1988, p. 10.
3 ^a	“O conceito de avaliação que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redimensionado [...] [...] desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.”	SOUSA, 1993, p. 46.
4 ^a	“A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos	SANT’ANNA, 1995, p. 23-4.

	construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço).”	
5ª	“[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.”	LUCKESI, 1995, nota 6, p. 9.

Fonte: adaptado de Romão (2011, p. 57-60)

Perpassando por todos eles, notamos que na primeira definição, de Bradfield e Monredock (1963, apud ROMÃO, 2011), há uma postura classificatória da avaliação, principalmente quando diz que a avaliação tem o objetivo de “caracterizar o *valor*”. Uma definição da década de sessenta se faz presente até os dias de hoje, em que o foco é o produto e não os processos de ensino e aprendizagem. Nota-se uma visão bastante positivista⁵ da avaliação, predominantemente quantitativa. Na segunda definição, a de Haydt (1988, apud ROMÃO, 2011), verificamos que os dados quantitativos permanecem, porém, os dados qualitativos já começam a ser considerados conjuntamente.

Sousa (1993, apud ROMÃO, 2011) conceitua avaliação da aprendizagem e afirma que o processo precisa ser “redimensionado”. É claro que a autora enfatiza o papel tradicional da avaliação, que é julgar e classificar, mas afirma que o papel principal da avaliação da aprendizagem é fornecer informações (dados) sobre o processo de aprendizagem. Assim, podem ser tomadas atitudes para que sejam reparadas eventuais lacunas nesse processo. Evidencio o trecho “projeto educativo definido coletivamente” (alunos, professores, gestores, responsáveis) na afirmação da autora. É necessário ter claro em mente que o processo de avaliar não é papel exclusivo do professor, pois antes mesmo de se iniciar esse processo em si, documentos maiores foram elaborados. Mas o fato de ser decidido coletivamente não significa, necessariamente, que fugirá dos padrões tradicionais (avaliação somativa⁶).

Na quarta definição, a de Sant’Anna (1995, apud ROMÃO, 2011), resalto o aspecto temporal enfatizado pela autora (passado, presente e futuro). Assim, por meio da avaliação, podemos constatar o que foi feito (passado), o que está sendo feito em um determinado período de tempo (presente) e o que poderá ser feito para aprimorar o processo (futuro). Porém, a questão da “=máxima produção e mínimo esforço”, nos remete ao tecnicismo,

Fecho a cronologia de conceitos até o ano de 1995, com a quinta definição de avaliação, com Luckesi (1995 apud ROMÃO, 2011). Nota-se que o autor, nesta citação, preza mais pelos

⁵ De acordo com Augusto Comte, considerado um dos pais do positivismo, o que definia claramente o positivismo é “olhar todos os fenômenos como sujeitos a leis invariáveis” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 28).

⁶ “Avaliação que focaliza somente os resultados finais da aprendizagem.” (MICCOLI, 2010, p. 150).

aspectos qualitativos dos dados. Porém, todos os sistemas de instituições de ensino exigem a valoração do processo avaliativo para informar os interessados a respeito do rendimento, a quantificação do rendimento de nossos alunos. Esse informe, em geral, é feito em escala numérica ou menções.

O problema não está na valoração; está na maneira com que a fazemos. A questão aqui não é criticar a valoração, mas sim se os professores em geral sabem converter as informações sobre a qualidade da aprendizagem (os dados qualitativos) nesse sistema de valoração, o que necessariamente requer que tenha critérios claros. E tão importante quanto é aquilo que esse professor faz com esses resultados.

Até o momento, analisamos conceitos gerais de avaliar/avaliação na grande área da educação. Dentre todos relatados, ainda não podemos dizer que dentre eles, há um completo, que abarca o que de fato é o papel da avaliação. Em 2011b, Luckesi traz um conceito de avaliação, especificamente da aprendizagem que, para esta pesquisa, serve de norte:

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que ainda falta aprender (LUCKESI, 2011b, p. 423).

Isto corrobora a afirmativa de Black e Wiliam (1998, p. 7-8) a respeito da avaliação para a aprendizagem, que é o que se almeja, de fato, em um processo avaliativo. Black e Wiliam, afirmam que não há avaliação formativa sem *feedback*, ou seja, avaliação formativa é a abrangência de “todas as atividades realizadas pelos professores, e/ou por seus alunos, que fornecem informações para serem usadas como *feedback* para modificar o ensino e as atividades nas quais estão engajados⁷”. Ou seja, os conceitos de Black e Wiliam (1998) e de Luckesi (2011b), mesmo com um interstício de mais de dez anos, complementam-se. A busca pelo conceito completo e perfeito de avaliação ainda é perseguido pelos estudiosos, porém, como fazê-la, como elaborá-la, é um desafio bem maior.

Conforme a Figura 1, Greenstein (2010, p. 24) apresenta o ciclo de instruções em que a avaliação formativa acontece:

⁷ Todas as citações em língua estrangeira feitas nesta dissertação são traduções próprias.
(...) *all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.*

Figura 1 – O ciclo de instrução com avaliação formativa



Fonte: Greenstein (2010, p. 24)

De acordo com Greenstein (2010), o ponto de partida de um processo avaliativo formativo são os objetivos, as metas e padrões a serem alcançados. Posteriormente, a necessidade de uma instrução direcionada, juntamente com o ensino informado, significativo. Após essas ações, analisar os dados e então ter ciência do que fazer com eles, sobre que eles refletem. Que medida tomar a partir de então.

Em síntese, a avaliação formativa visa a avaliação **para**⁸ a aprendizagem, já a somativa visa a avaliação **da**⁹ aprendizagem. Para Coombe, Folse e Hubley (2007) as provas aplicadas ao final do período de um determinado curso para verificar se os alunos alcançaram ou não os objetivos pretendidos fazem parte da avaliação somativa, e geralmente servem para a tomada de decisões especificamente relacionadas a se os alunos serão promovidos ou retidos. Desta forma, servem apenas para avaliar o processo de ensino/aprendizagem e não para auxiliar o docente a melhorar o processo. Assim, configuram-se em avaliações meramente classificatórias.

⁸ Grifo próprio.

⁹ Grifo próprio.

Assim, as avaliações formativas e somativas não são *instrumentos* avaliativos, mas seus fins, suas funções. Entende-se por instrumentos avaliativos recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo de ensino e aprendizagem, as ferramentas utilizadas para avaliar.

Sobre avaliações somativas e formativas, Miccoli (2010, p. 150) dispõe que a somativa “focaliza somente os resultados finais da aprendizagem” e a formativa tem por objetivo “melhorar os processos de ensino e aprendizagem”. Assim, um mesmo instrumento avaliativo (uma prova escrita, por exemplo), pode exercer as duas funções: se há *feedback* é formativa e caso não haja, meramente somativa. Luckesi (2011b, p. 115) complementa uma terceira função do instrumento avaliativo, pontuando que “a avaliação [formativa] deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Scaramucci (1999, p. 118) afirma que as diretrizes, os documentos oficiais, rejeitam a prática da avaliação somativa e trazem como sugestões e propostas:

[...] em substituição à avaliação de produto, através de testes, hoje fala-se em avaliação de processo, contínua, não apenas somativa mas também formativa; processo dinâmico, interativo e negociável, que extrapola o uso de testes e provas; avaliação individualizada, que leve em conta aspectos afetivos.

Visando a avaliação, especificamente no contexto de línguas, há outros fatores a serem considerados. Posso exemplificar com um documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 79) dos terceiro e quarto ciclos¹⁰ do ensino fundamental em que trata da língua estrangeira. Para o documento referido, “a avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos”.

A definição de avaliação do documento é rasa, pois como é comum em documentos norteadores, oficiais, o que encontramos limitam-se apenas ao campo teórico da avaliação, mas não instrui para sua concretização. A questão é: o tema “avaliação” não deveria ser conteúdo obrigatório nos currículos dos cursos de licenciatura (neste caso, no curso de Letras Espanhol do IFB)? Deveria, mas não é. Por isso a necessidade de investigações, de pesquisas que solidifiquem essa necessidade.

¹⁰ Atualmente, do 6º ao 9º ano,

Um indício de que o tema avaliação não tem a devida atenção na formação inicial de professores, é o exemplo de um curso de formação continuada ministrado por Isabela Villas Boas em 2015 relatado em um artigo publicado em 2017. A professora e autora ministrou o referido de formação continuada para professores de língua inglesa de escolas públicas do Distrito Federal em 2015 em que abordou temas relacionados à avaliação (como por exemplo, avaliações somativa, formativa, tradicional, autêntica, de desempenho, formal, informal, notas, descritores, provas).

Isabela Villas Boas (2017) ressalta que o objetivo do curso foi tentar esclarecer dúvidas e confusões sobre conceitos na questão da avaliação, mas não visou ficar somente na teoria, demonstrando com exemplos práticos. Penso que esse grupo de professores foi privilegiado por ter a oportunidade de discutir sobre avaliação; porém, é preocupante que docentes sem o conhecimento formal em avaliação continuem avaliando de acordo com o senso comum, ocorrendo apenas a reprodução sem reflexão.

Para Méndez (2005), o que é mais relevante que o instrumento avaliativo utilizado é o tipo de conhecimento que põe à prova, a maneira como as perguntas são formuladas, a qualidade que se exige nas respostas. É possível que os professores até possuam conhecimento sobre outros instrumentos avaliativos além da tradicional prova escrita (pois somos avaliados por meio de instrumentos avaliativos (prova) formalmente desde que iniciamos na educação básica), porém, como elaborá-los, de acordo com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, é o grande desafio. A aprendizagem, complementa o autor, é um processo intrínseco do aluno, ao qual somente temos acesso, nós professores, por meio de indicadores externos (instrumentos avaliativos). Muitos, professores e alunos, ainda acreditam que só se aprende ou só se avalia realmente com prova. Não se trata de uma crítica negativa em relação à prova escrita em si, mas da tentativa de demonstrar que há outros caminhos para se avaliar.

Os termos avaliação tradicional, autêntica (ou de desempenho) referem-se especificamente a instrumentos avaliativos, de acordo com Isabela Villas Boas (2017). No contexto do ensino de línguas, de acordo O'Malley e Pierce (1996), reconto de história ou texto, amostras de escritas, pesquisas curtas, projetos ou exposições, observações do professor, apresentações orais e portfólios são, por exemplo, instrumentos que têm por objetivo avaliar a produção autêntica dos alunos em situações comunicativas, que chegam próximo à vida real. Alguns autores consideram a utilização desses instrumentos avaliativos por avaliação de desempenho, e outros consideram por avaliação autêntica, termos que nesta pesquisa serão tidos como sinônimos.

De acordo com Brown e Abeywickrama (2010), a avaliação tradicional, ao contrário da autêntica ou de desempenho explicitada anteriormente, geralmente consiste em provas padronizadas, questões fechadas de múltipla escolha, com tempo marcado, itens descontextualizados e visando apenas o produto. A questão não é criticar a avaliação tradicional, pois pode trazer muitos insumos para o professor e para os alunos, desde que condizente com os processos de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre avaliação autêntica, de acordo com Popham (2009), um erro encontrado com frequência em avaliação de produções autênticas dos alunos está na falta de consistência. Acredito que muitos professores estão dispostos a inovar em seus instrumentos avaliativos, e nessa tentativa, tentam desenvolver avaliações autênticas, porém, muitas, vezes, não têm o conhecimento de como proceder com tais, tampouco o que fazer com os resultados. Portanto, algo a que os professores têm de se ater é no estabelecer critérios e no *feedback* aos alunos dessas avaliações, que são fundamentais em um processo avaliativo formativo. Ressalta-se também a importância da tomada de decisões a partir desses instrumentos avaliativos para que elas exerçam de fato sua função, que é auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o caso específico do ensino de línguas em relação à avaliação, Isabela Villas Boas (2017) diz que mesclar provas tradicionais e tipos de avaliação autêntica podem fornecer ao professor um panorama mais global dos alunos. Como já foi dito anteriormente, os professores até tentam inovar o seu processo de avaliação, porém, como afirmam O'Malley e Pierce (1996), sem critérios ou padrões de desempenho, as atividades tornam-se simples coletâneas de atividades. Vale ressaltar que os critérios têm de estar claros não somente para o professor, mas também para os alunos desde o início do curso e pré-estabelecidos em relação aos instrumentos avaliativos a serem utilizados.

Isabela Villas Boas (2017) afirma que para tornar essas provas autênticas, há princípios básicos a serem seguidos: em primeiro lugar que as provas estejam alinhadas com o processo de aprendizagem e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula (não faz sentido serem aulas comunicativas e as provas serem estruturalistas, por exemplo); em segundo lugar a importância da contextualização do que está sendo avaliado (textos autênticos alinhados aos que foram utilizados em sala, questões contextualizadas porque mudam de acordo com o contexto, evitar frases isoladas; por fim, da mesma maneira que utilizamos diferentes instrumentos avaliativos, nas provas, devemos usar tipos diferentes de questões.

Conforme afirma Isabela Villas Boas (2017), há uma tendência entre os professores em considerar que toda avaliação tradicional é necessariamente somativa e toda avaliação de desempenho é formativa, mas deixa claro que não é uma verdade absoluta. Um professor pode

pedir um documentário a um grupo de alunos, mas caso o professor somente o assista, não dê o *feedback* a seus alunos e não utilize esses dados para uma tomada de decisão favorável aos processos de ensino e aprendizagem, essa avaliação é considerada meramente somativa, porém, continua sendo considerada uma avaliação autêntica.

Para Isabela Villas Boas (2017), no contexto de línguas estrangeiras, essas provas podem nem ser elaboradas pelo próprio professor, mas pelo coordenador do curso (ou por outros professores que lecionam no mesmo nível na instituição), ou já fazer parte de um material de apoio ofertado pelas editoras de livros. Faço uma crítica sobre essa questão, pois se o processo de avaliação e os processos de ensino e aprendizagem caminham juntos, como pode um terceiro elaborar o meu instrumento de avaliação sendo que cada professor possui a sua abordagem¹¹? Têm-se prós e contras em relação a essa prática: é bastante prático para o professor e podem ser formuladas por especialistas, porém, pode não abarcar as reais necessidades da turma não refletindo os processos de ensino e aprendizagem dos reais envolvidos. Assim, as características da turma são desconsideradas, visando apenas a praticidade do processo e deixando de lado a sua validade¹².

Stoynoff (2012) analisa as novas tendências na avaliação do contexto do ensino de línguas e enfatiza que é essencial o professor estar plenamente integrado ao processo avaliativo, do planejamento à tomada de decisões sobre os resultados da avaliação. Deixa claro que a avaliação da aprendizagem deve ser sempre conduzida pelo professor e não por terceiros (ao contrário do que ocorre com provas desenvolvidas por outros professores, coordenadores) e que o professor deve se basear em várias produções de seus alunos, coletadas ao longo do processo. E para que esse processo avaliativo seja exitoso é essencial que o professor seja letrado em avaliação.

O conceito de avaliação formativa está muito em voga, ressignificando práticas somativas, porém, a questão é saber se os professores estão preparados para a aplicação desse conceito. De acordo com Cunha (2006, p. 63),

o conceito de “avaliação formativa” pode ser encarado como uma verdadeira noção, abrangendo todas essas qualidades esperadas de uma avaliação que participaria plenamente do processo de ensino/aprendizagem, sendo condição *sine qua non* para

¹¹ De acordo com Almeida Filho (2011, p. 21) abordagem é “o conjunto de ideias, crenças e/ou pressupostos com os quais se sustenta qualquer ensino de línguas”.

¹² Tem-se por validade, de acordo com o Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p.622), “o grau em que um teste mede o que deve medir ou pode ser usado com sucesso para os fins a que se destina. Vários procedimentos estatísticos diferentes podem ser aplicados a teste para estimar sua validade. Tais procedimentos geralmente buscam determinar o que o teste mede e quão bem ele o faz”.

a regulação desse processo, para a modificação das relações de poder na sala de aula e para a consequente emancipação dos sujeitos neles envolvidos.

Nas últimas décadas, de acordo com Cunha (2006), o discurso crítico vem rejeitando a avaliação somativa, pois representa, de certa maneira, a manutenção das desigualdades sociais. De fato, a classificação que ocorre em relação a essa modalidade de avaliação é algo que desumaniza os alunos envolvidos no processo avaliativo, pois são vistos como números pelas instituições de ensino numa relação direta entre o sucesso e o fracasso. A modalidade somativa, de acordo com a autora, por dar prioridade absoluta a funções sócio institucionais e estar voltada para a regulação educacional,

foi denunciada como um dos principais mecanismos de seleção, de exclusão social, e, por conseguinte, de reprodução dos esquemas de dominação social. Provas, testes e exames, instrumentos privilegiados na lógica classificatória, passaram então a ser considerados como práticas indesejadas (CUNHA, 2006, p. 62).

Ressalta-se que apenas o fato de se mudar a metodologia, de acordo com a autora, não influencia, necessariamente na natureza dos objetos avaliados e na função da avaliação. Não basta apenas modificar os instrumentos avaliativos (provas por apresentações orais, por exemplo). Estão, na verdade, inter-relacionadas com modificações nos objetivos de ensino e de aprendizagem. Cunha (2006, p. 68) afirma que atualmente, “em tais condições, a avaliação, por mais formativa que seja proclamada, passa longe dos anseios democráticos e continua sendo uma arma na mão dos professores”.

O simples fato de o conceito de avaliação formativa ser disseminado entre professores, não significa que sua aplicação está de fato ocorrendo. O conhecimento da teoria não significa necessariamente a aplicação prática. Cunha (2006, p. 60) afirma que

as práticas precisam ser objetivadas, analisadas e re-elaboradas em novas perspectivas – e os conceitos participam efetivamente desse trabalho de desconstrução/reconstrução – mas aparelho teórico nenhum tem, por si só, o poder de provocar essas mudanças se os conceitos que o sustentam não forem redefinidos e articulados a partir dos contextos concretos nos quais precisam se atualizar.

Cunha (2006) afirma que há uma compreensão equivocada do que seja a questão do contínuo na avaliação formativa. Aplicar diferentes instrumentos ao longo do processo, sem o efetivo *feedback* ao aluno, sem rever sua prática, apenas quantificando os resultados, não transforma um processo avaliativo em formativo. O que se pratica, de fato, “não é nada menos que do que a velha avaliação somativa fragmentada em uma multiplicidade de momentos, uma

avaliação somativa constante, mascarada pelo uso do qualitativo ‘contínua’ (CUNHA, 2006, p. 71)”.

A importância de voltar os olhos para a relevância social da avaliação e seus efeitos é urgente. O Quadro 2 sintetiza as visões da avaliação no olhar da escola de acordo com Scaramucci (1999), do professor e do aluno, fugindo completamente da verdadeira função da avaliação:

Quadro 2 – Visões da avaliação

Visão da Escola	Visão do Professor	Visão do Aluno
- A escola avalia o aluno porque é necessário dar-lhe nota (promoção ou retenção).	- O professor precisa dar nota porque sem ela o aluno não estuda / precisa dar nota pra manter sua autoridade, manter a disciplina; - O professor, embora também se decepcione com as notas ruins, reconhece que seu trabalho também está envolvido e que também está sendo avaliado (mas não dá o braço a torcer); - Para o professor, quem tirou a nota foi o aluno; - O professor usa a prova para reafirmar a sua autoridade.	- O aluno estuda porque tem de tirar nota para passar de ano; - A nota esperada pelo aluno nem sempre corresponde às suas expectativas; - Na visão do aluno, o professor foi quem deu a nota baixa, e não o aluno que a tirou; - O aluno reclama que a prova foi difícil, injusta, que não caiu o conteúdo dado em sala e que se trabalhou com leitura de textos e na prova caíram apenas exercícios de preencher lacunas com tempos verbais.

Fonte: Baseado em Scaramucci (1999).

Acredito que ao mesmo tempo em que nos espelhamos em alguns professores ao longo de nossas vidas, por admirar a maneira como conduzem uma aula, por exemplo, há casos em que tomamos aversão. É possível dizer que a prática avaliativa pode ser um dos motivos pelos quais gostamos ou desgostamos de alguns dos nossos professores. Restam-nos duas alternativas quanto a isso: ou repetimos as experiências por nós vividas (aspectos positivos e negativos) ou tentamos aprimorar, melhorar, fazer diferente.

A partir do que foi exposto, há a urgência do letramento em avaliação por parte de professores, em especial, da área de línguas. Porém, o que se propões nesta dissertação, é que o desenvolvimento desse letramento ocorra ainda na formação inicial. A oportunidade de refletir sobre o processo avaliativo na aprendizagem deveria ser dada ainda nos primeiros passos da formação docente.

2.2 Avaliação na formação de professores

Diversos fatores – intrínsecos e extrínsecos – influenciam no êxito de um curso (legislações, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), currículo, horas/aula suficientes para o cumprimento dos objetivos traçados no componente curricular). Dentre eles, Silva (2017) diz ser válido considerarmos a relação entre cursos de licenciatura e a escola da educação básica. A autora defende essa articulação a título de favorecer o licenciando, futuro docente, a compreender os processos complexos que se desenvolvem na escola em geral e dentro das salas de aula (prática atrelada à teoria).

Silva (2017) aborda ainda a questão da heterogeneidade dos estudantes na educação superior em relação a vários quesitos (experiências, motivação, expectativas). No curso superior de Letras Espanhol em análise nesta pesquisa, por exemplo, para o ingresso dos estudantes, não se exige nenhum outro requisito para cursá-lo além do ensino médio completo e da nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O que se traduz em um paradoxo: é bom por facilitar o acesso ao referido curso por pessoas que vivenciam diferentes contextos ao mesmo tempo que gera o desafio ao trabalho pedagógico, visto que a partir de diferentes contextos, surgem diferentes variáveis a serem consideradas.

Ainda sobre a heterogeneidade, embora as expectativas positivas surgidas em determinada classe possam apontar para o desejo em se cursar uma pós-graduação e/ou investir na carreira, existem expectativas negativas, pois há quem pertença a uma turma de um curso de licenciatura que não se enxerga atuando como docente.

O que mais impactou de maneira negativa para os cursos superiores de Letras Espanhol foi a revogação da chamada Lei do Espanhol 11.161/2005, que dispunha da oferta obrigatória da língua espanhola como língua estrangeira na educação básica. Isso certamente fez com que os alunos ficassem temerosos em relação ao mercado de trabalho, uma vez que é reduzida a oferta de vagas de emprego para área.

No que se refere à articulação entre formação de professores e a educação básica, tem de estar claro que

a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Para tanto, exige-se desses futuros docentes, de acordo com Silva (2017), conhecimentos educacionais, pedagógicos e culturais mais amplos, pois assim, lhes será permitido atuar consciente e criticamente em situações desafiadoras, imprevistas, ou seja, na realidade da educação brasileira, algo que a teoria não pode contemplar por completo. Para a formação inicial faz-se imprescindível esse contato entre esses dois mundos: a educação básica e a superior.

Para Veiga (2004), a formação universitária deverá abranger três dimensões: pedagógica, político-social e epistemológica. A autora complementa afirmando que a identidade do profissional em formação não é um dado imutável, tampouco externo, que venha a ser adquirido, mas configura-se como um processo de construção da pessoa, do cidadão, do trabalhador historicamente datado e situado.

Uma crítica que Silva (2017) faz ao acesso do licenciando à escola básica é que ocorre, quase sempre por meio de três maneiras: projeto de pesquisa, prática de ensino e estágio supervisionado (conforme a LDBEN 9.394/96). Nessas três possíveis vertentes de prática, se evidencia novamente a heterogeneidade como um certo desafio à formação do licenciando: a falta de tempo para se dedicar a essas tarefas.

Silva (2017) diz que essa inserção desses futuros profissionais da educação nas salas de aula não é de um todo plenamente tranquilo, pois, principalmente professores mais experientes têm receio de recebê-los. Assim, acreditam que suas práticas serão questionadas por esses estudantes. Nesse caso, receber críticas já é algo que nem todos acolhem de bom grado, e críticas feitas a professores com anos de sala de aula, advindas de professores em formação, pode não ser algo encarado com tanta naturalidade.

Como resume Silva (2017), a relevância social, política e pedagógica é o que está em questão, que são provenientes das relações colaborativas entre IES e escola básica. Assim se constroem processos educativos que geram o investimento na construção da escola básica. Uma escola básica que uniria esses dois segmentos, de acordo com Veiga (2012), é aquela que consegue atender uma diversidade educacional e sociocultural que demanda das IES e do futuro professor uma inserção nesse contexto para formar profissionais, sob a perspectiva do chamado agente social, com o intuito de ultrapassar a concepção de tecnólogo do ensino e assim, promover as mudanças necessárias advindas do processo educativo.

O questionamento que trazemos neste estudo refere-se ao papel da avaliação nos cursos de formação inicial de professores. De acordo com Benigna Villas Boas (2017, p. 203), “para que a avaliação contribua para a organização do trabalho pedagógico da escola de educação

básica, comprometido com as aprendizagens de todos os estudantes, precisa fazer parte da formação dos futuros professores”. Essa é a preocupação maior desta pesquisa.

Mendes (2006, p. 138) pesquisou em sua tese de doutorado sobre avaliação educacional e formação de professores (Pedagogia, Educação Física, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química), sobre o que eles aprendem durante a licenciatura. A autora afirma que

os estudantes se tornam professores sem saber qual a função da avaliação, suas finalidades e sem se indagarem a quem serve. O enfoque sociológico da avaliação não está presente nos cursos de formação dos futuros professores, as análises sobre as relações educação, sociedade e avaliação encontram-se ausentes das “falas” dos licenciandos.

Infere-se que somente a tomada de consciência desses alunos do grande volume de literatura sobre o assunto não os fará refletir, necessariamente, no âmbito da avaliação, ainda na formação inicial.

Mendes (2006, p. 148) analisa as concepções de língua apresentadas por professores em formação no curso de Licenciatura em Letras a partir de dados coletados ao longo de três semestres letivos nos terceiro e quarto semestres. Atenta-se ao seguinte fato: “questionar o trabalho docente dos que formam os professores passa também pelo entendimento das condições históricas e sociais impostas pela realidade atual”. Esta pesquisa preocupa-se também com o que diz a autora, a questão desses formadores de docentes, que docentes eles formam e ainda formarão.

O instrumento avaliativo mais utilizado em todos os cursos, de acordo com Mendes (2006) é a prova. A autora aqui afirma que ao entrevistar os coordenadores, de acordo com um deles, os alunos encaram os outros instrumentos avaliativos diferentemente do modo como encaram a prova tradicional. Um seminário, por exemplo, é visto com menos importância, pois a preparação para uma prova sem consulta demanda mais empenho na preparação, segundo os alunos. De acordo com a autora, essas vivências são “transplantadas” da formação inicial para as escolas da educação básica.

Mendes (2006) ressalta a falta de *feedback* nos procedimentos avaliativos dado pelos professores. Vale lembrar que se não há *feedback*, mesmo que se tenha uma atividade autêntica, a atividade cumpre apenas o seu papel somativo, e não formativo. E é o que os alunos afirmam que a maioria dos professores faz: apenas atribuem notas às atividades.

Quando o resultado geral da turma é ruim, os professores chegam à conclusão de que é porque a turma é ruim (MENDES, 2006; SCARAMUCCI, 1999). Não é feito nada para tentar entender o que houve. O aluno precisa ter voz nesse processo avaliativo.

Acrescento ainda que o aluno não deveria questionar apenas ao final do processo (quando a nota não lhe favorece), mas desde seu início. Ressalto que vários podem ser os motivos que levam uma turma inteira ao suposto fracasso: desinteresse por parte dos alunos, falta de tempo do professor em buscar instrumento avaliativos condizentes com a turma, ou mesmo a falta de letramento em avaliação do docente, por exemplo.

É de fato imprescindível que processos de ensino, aprendizagem e avaliação andem de mãos dadas. Provavelmente, o processo avaliativo desses professores em formação refletirá o que é feito ao longo do curso: aulas tradicionais e provas tradicionais somente. Embora não seja uma verdade absoluta, pois professores com aulas mais dinâmicas podem não construir um processo avaliativo condizente com a sua prática por diversos fatores (imposição da instituição em que atuam, falta de conhecimento formal sobre avaliação, falta de tempo, por exemplo).

Na perspectiva de avaliação de Fernandes e Freitas (2007, p. 23):

1. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem.
2. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.
3. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Portanto, é fundamental que professores, seja em processo de formação ou já atuantes, atentem-se ao fato de não dissociar o processo avaliativo dos processos de ensino e aprendizagem.

Após a visão geral do papel do professor como avaliador, faz-se necessário entrar no campo do professor de língua estrangeira. De acordo com Scaramucci (2006), há muitos trabalhos que salientam a importância do professor e de sua formação. Nesse contexto, no Brasil, as pesquisas têm se limitado a examinar as competências e abordagens do professor, como também suas implicações em sala de aula.

Muitas críticas feitas aos professores de línguas estrangeiras, em relação à sua abordagem, são em relação a princípios gramaticalistas, ou por não permitir a identificação de alguma teoria. A reprodução de práticas sem reflexão pode ser um dos motivos que leve a esse cenário, pois saber gramática não significa saber língua.

Ressalta-se a importância de as definições língua e linguagem estarem claras para professores de línguas estrangeiras. Tem-se “linguagem” como a capacidade humana de se comunicar por meio da utilização de sinais. E “língua” como um conjunto de elementos organizados que viabiliza a comunicação. De acordo com Saussure (2006, p. 17),

(...) o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Em uma análise rápida de currículos de formação de professores (de língua materna e de língua estrangeira,), é perceptível a falta de preocupação com a avaliação, raramente tematizada (SCARAMUCCI, 2006).

Scaramucci (2006), afirma que a avaliação não tem a ênfase de deveria ter, pois é marginalizada, restrita às funções classificatória e promocional, porém, o poder atribuído a ela é sempre reconhecido. De acordo com a autora, as tentativas de focar na avaliação limitam-se a um conjunto de técnicas, em que por vezes, são dissociadas das questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem (planejamento, metodologias, materiais didáticos).

Desta forma, os professores graduam-se sem a devida formação quando se trata de avaliação. Em instituições de ensino, de maneira geral, professores têm de avaliar, sendo assim, não faz sentido formar profissionais não aptos para tal. Tratando-se do professor de língua estrangeira, muito se é exigido em relação às quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar na língua-alvo), porém, aprender a avaliar essas quatro habilidades deveria ser também primordial na formação inicial, pois como afirma Scaramucci (2006, p. 52),

pensar na avaliação desde o início do processo é fundamental na definição não apenas do ponto de chegada ou dos objetivos a serem alcançados, mas, sobretudo, do de partida. Entretanto, essa integração somente será possível se houver harmonia nas concepções que fundamentam o ensino e a avaliação (...).

Professores de línguas estrangeiras, de maneira geral, deveriam refletir sobre uma série de questionamentos: sobre qual é a sua visão de linguagem; qual é sua visão de língua estrangeira; qual sua visão de ensino/aprendizagem de língua estrangeira; se sua prática de ensino é consistente com sua visão de língua estrangeira e de ensino/aprendizagem; se sua prática avaliativa é consistente em essa mesma visão de ensino/aprendizagem; e se a seleção dos materiais didáticos, métodos e técnicas usados é consistente com essa visão. (SCARAMUCCI, 2006). De fato, sem uma componente específica obrigatória sobre avaliação

da aprendizagem no contexto de línguas estrangeiras ainda na formação inicial de professores de línguas, questionamentos como esses podem ficar sem respostas durante toda sua carreira profissional.

Aspectos contextuais como salas lotadas, baixos salários, falta de tempo e espaço físico inapropriado, por exemplo, podem ser desmotivadores para que professores busquem aperfeiçoamento ou formação continuada. Porém, como afirma Scaramucci (2006), há evidências de que os maiores obstáculos são a falta de conhecimento adequado ou a superficialidade desses conhecimentos, como também a falta de oportunidades em operacionalizá-los ao longo de seu processo formativo.

Algo fundamental na tarefa de avaliar é a questão do planejar, porém, o saber, de fato, planejar. Estabelecer objetivos e critérios não é algo tão fácil. Muitas vezes o professor é condicionado a um livro didático adotado pela instituição de ensino em que atua, seguir planos de ensino em que não participou da elaboração e a processos avaliativos engessados. Ou seja,

sem objetivos e critérios claros para se alcançar esses objetivos em desarmonia com o que foi ensinado, a avaliação torna-se autoritária, pois é o professor, em última instância, que decide o que vai avaliar usando-a como um mecanismo classificatório, de controle e disciplina, de inclusão ou exclusão (SCARAMUCCI, 2006, p. 57).

Por fim, mudanças a curto, médio e longo prazo devem acontecer em relação à avaliação, principalmente ainda na formação inicial de professores. Porém,

para que mudanças significativas e não apenas maquiadas possam ocorrer nessa prática, a formação deverá, sobretudo, capacitar o professor para exercer seu papel de sujeito, conscientizando-o do poder de suas ações e das repercussões destas na sociedade (SCARAMUCCI, 2006, p. 60).

Como podemos constatar no relatório de estágio pós-doutoral intitulado “Letramento em avaliação do professor de línguas: componentes e lacunas” de Quevedo-Camargo (2018), no Brasil, há muito que se estudar e investigar sobre letramento em avaliação, especificamente em línguas estrangeiras.

De acordo com Quevedo-Camargo (2018, p. 27), “nossa produção de conhecimentos relativos à avaliação de línguas na nossa realidade, embora tenha crescido nos últimos 20 anos, ainda é muito tímida se comparada ao que outros países produzem”. Mais uma vez retomo a importância de se falar sobre avaliação na academia, e além disso, reforço a importância de se produzir ciência a partir dessa temática.

Um dado alarmante sobre o estudo da avaliação no Brasil é sobre dissertações e teses:

deve-se considerar que há dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação cujo currículo não possui nenhuma disciplina específica sobre avaliações de línguas, nem consta que o assunto seja tratado dentro de outra disciplina (QUEVEDO-CAMARGO, 2018, p. 27).

Em relação a publicações na literatura nacional sobre questões ligadas à avaliação de línguas (letramento em avaliação, competência do professor para avaliar línguas ou conhecimentos necessários para avaliar línguas), ainda não aparecem de maneira explícita (QUEVEDO-CAMARGO, 2018).

Mais próximo ao contexto desta pesquisa, ressalta-se que embora na região centro-oeste haja cinco IES e que em todas há programas de pós-graduação em que pesquisas específicas sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são feitas, o único programa a ofertar componente específico sobre avaliação (Avaliação da Aprendizagem de Línguas) é o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB (PPGLA), em que esta pesquisa desenvolveu-se (QUEVEDO-CAMARGO, 2018).

Em todo o Brasil, há 63 IES federais (na pesquisa de Quevedo-Camargo, realizada no âmbito das universidades federais), sendo que 50 delas ofertam cursos de letras com habilitação em licenciatura em línguas estrangeiras modernas (inglês, francês, espanhol, alemão, japonês, árabe, russo, por exemplo). Dessas 50 IES, 142 cursos são ofertados e dentre eles, 64 (45%) não ofertam componentes específicos em avaliação de línguas (QUEVEDO-CAMARGO, 2018). O que esses dados nos mostram é que há muito o que ser feito para que a avaliação ocupe seu merecido lugar ainda na formação inicial de professores por sua tamanha importância. Avaliação decide futuros, decide vidas.

Em seu trabalho, Quevedo-Camargo (2018), após levantamento do tema letramento em avaliação, chegou à conclusão de que no exterior, o tema permanece na agenda acadêmica e vem ganhando espaço nos programas de formação. No Brasil, não se tem iniciativas para o desenvolvimento de programas com a vertente específica de letramento em avaliação, embora seja consenso que o tema avaliação é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. Por fim,

a proposta de tornar o professor de línguas letrado em avaliação tem como meta principal fazer dele um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações (QUEVEDO-CAMARGO, 2018, p. 45).

Ou seja, envolve tanto a teoria quanto a prática, de fato. Há muito o que ser feito em relação à conscientização de professores e alunos em relação ao papel do processo avaliativo. Enquanto professores utilizarem-se da avaliação para punir ou ameaçar e os alunos restringirem o processo avaliativo apenas a notas, não progrediremos.

2.3 Letramento em avaliação

O conceito de letramento em avaliação ainda se encontra em construção por ser um tema bastante atual. Este conceito e sua relação com o contexto de línguas tem sido amplamente discutido em grandes eventos da área e demais publicações (SCARAMUCCI, 2016). Busca-se assim compreender “a base de conhecimentos que se encontra subjacente e que tipifica a área de avaliação em contexto de línguas como uma disciplina de estudo”. Esse olhar para a relevância social da avaliação e do quão importante é para a população em geral adquirir o letramento sobre seu processo é imprescindível. Porém, seu conceito está em construção e expansão. Ainda não estão determinados os tópicos relevantes e as questões de interesse, contextos e domínios, conteúdos necessários, tampouco métodos e abordagens efetivos (SCARAMUCCI, 2016).

O termo “letramento em avaliação” vem ganhando notoriedade nos últimos anos na Linguística Aplicada. Inicialmente, Soares (1999), indica que a palavra “letramento” veio a ser incorporada à área da Educação e das Ciências Linguísticas somente a partir da segunda metade dos anos 80. O sentido da palavra “letramento” vem do inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação. Sendo assim, resulta a ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1999, p. 18).

Desse modo, a palavra “letramento” vem sendo associada a diferentes áreas de conhecimento, como afirma Taylor (2013, p. 404):

há, no entanto, um aspecto do nosso mundo que mudou significativamente. Parece que entramos em uma era na qual agora é necessário desenvolver “múltiplos letramentos” como indivíduos e comunidades, e nos vemos sob pressão para adquirir um corpo de conhecimentos, habilidades e competências cada vez maior em relação a um número crescente de domínios na vida cotidiana; isso inclui os padrões de linguagem e discurso pertencentes a esses domínios¹³.

A partir desse ponto de vista, temos ou poderíamos adquirir múltiplos letramentos na sociedade atual, como por exemplo, os letramentos digital, tecnológico, bíblico, acadêmico e o foco desta dissertação que é o letramento em avaliação, dentre outros (SCARAMUCCI, 2016).

A primeira vez em que se falou especificamente sobre letramento em avaliação foi com a publicação em 1991 de Stiggins, intitulada *Assessment Literacy* (Letramento em Avaliação). Uma inquietação do autor é que “apenas sentir um problema não é suficiente. Aqueles que se preocupam com os alunos fazem ou exigem mudanças em avaliações ineficientes ¹⁴” (STIGGINS, 1991, p. 535). O autor complementa que somos uma nação de iletrados em avaliação (o autor se refere aos Estados Unidos da América, porém, poderíamos nos incluir) e que damos muita importância a padrões elevados de rendimento, porém, não sabemos ao certo se de fato esses padrões estão sendo alcançados.

O autor inicia seu texto afirmando que podemos entender melhor o letramento em avaliação se entendermos primeiramente o que é ser um iletrado em avaliação:

os iletrados em avaliação não entendem o que é necessário para produzir dados de desempenho de alta qualidade e, portanto, não avaliam criticamente os dados que eles usam. Os iletrados em avaliação aceitam os dados de aproveitamento pelo valor de face e podem ser facilmente intimidados por informações aparentemente técnicas e por uma apresentação complicada das pontuações dos testes. Em resumo, os iletrados em avaliação carecem de ferramentas para serem consumidores críticos de dados de avaliação (STIGGINS, 1991, p. 535)¹⁵.

O autor não especifica um grupo determinado a ser ou não iletrado em avaliação, mas o caracteriza e pontua que a falta do letramento nessa área, faz com que esses sujeitos aceitem resultados sem uma análise crítica.

¹³ *There is, however, one aspect of our world that has changed significantly. We seem to have entered an era in which it is now necessary to develop ‘multiple literacies’ as individuals and as communities, and we find ourselves under pressure to acquire an ever expanding body of knowledge, skills and competence relating to a growing number of domains in everyday life; this includes the language and discourse patterns belonging to these domains.*

¹⁴ *Just sensing a problem is not enough. Those who care about students make or demand changes in unsound assessments.*

¹⁵ *Assessment illiterates don’t understand what it takes to produce high-quality achievement data and so do not evaluate critically the data they use. Assessment illiterates accept achievement data at face value and can easily be intimidated by apparently technical information and by a complicated presentation of test scores. In short, assessment illiterates lack the tools to be critical consumers of assessment data.*

Em contraponto, Stiggins (1991, p. 535), define que os letrados em avaliação:

têm uma compreensão básica do significado da avaliação de alta e baixa qualidade e são capazes de aplicar esse conhecimento a várias mensurações de desempenho do aluno. Os letrados em avaliação fazem duas perguntas-chave sobre toda a avaliação do desempenho dos alunos: o que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados de desempenho que valorizamos? E qual é o provável o efeito dessa avaliação sobre os alunos? Os letrados em avaliação buscam e usam avaliações que comuniquem definições claras, específicas e ricas do desempenho que é valorizado¹⁶.

A partir de Stiggins surgiram várias definições complementares de letramento em avaliação. Ressalta-se que embora a definição desse autor trate de avaliação de forma geral, seus questionamentos também se aplicam ao contexto de línguas.

Para implementar a avaliação em sala de aula e avaliar o seu sucesso, Fulcher (2012, p. 114-115) traz a seguinte reflexão acerca da importância do letramento em avaliação para professores de idiomas:

para que os professores de idiomas entendam as forças que afetam as instituições para as quais eles trabalham e suas práticas diárias de ensino, e tenham uma medida de controle sobre os efeitos que eles têm, é importante que eles desenvolvam seu conhecimento de avaliação. Precisamente quais conhecimentos, habilidades e princípios são componentes desse letramento ainda está em discussão¹⁷.

É válido enfatizar que não há consenso sobre quais conhecimentos, saberes, são de fato os mais relevantes para a formação do professor, a depender do contexto. Portanto, parece haver uma lacuna na produção científica a respeito das habilidades e competências necessárias a cada um dos agentes da avaliação.

Stiggins (1991) propõe, para sanar essa problemática, três ações, que compõem uma agenda de pesquisa: (a) compreender o letramento em avaliação, (b) estruturar níveis de letramento e (c) promover programas de letramento em avaliação. Quanto à primeira ação, o autor considera quatro metas para sua realização: “1) conhecimento substancial do assunto a

¹⁶ *Have a basic understanding of the meaning of high- and low- quality assessment and are able to apply that knowledge to various measures of student achievement. Assessment literacy ask two key questions about all assessments of student achievement: What does this assessment tell students about the achievement outcomes we value? And what is likely to be the effect of this assessment on students? Assessment literates seek and use assessments that communicate clear, specific, and rich definitions of the achievement that is valued.*

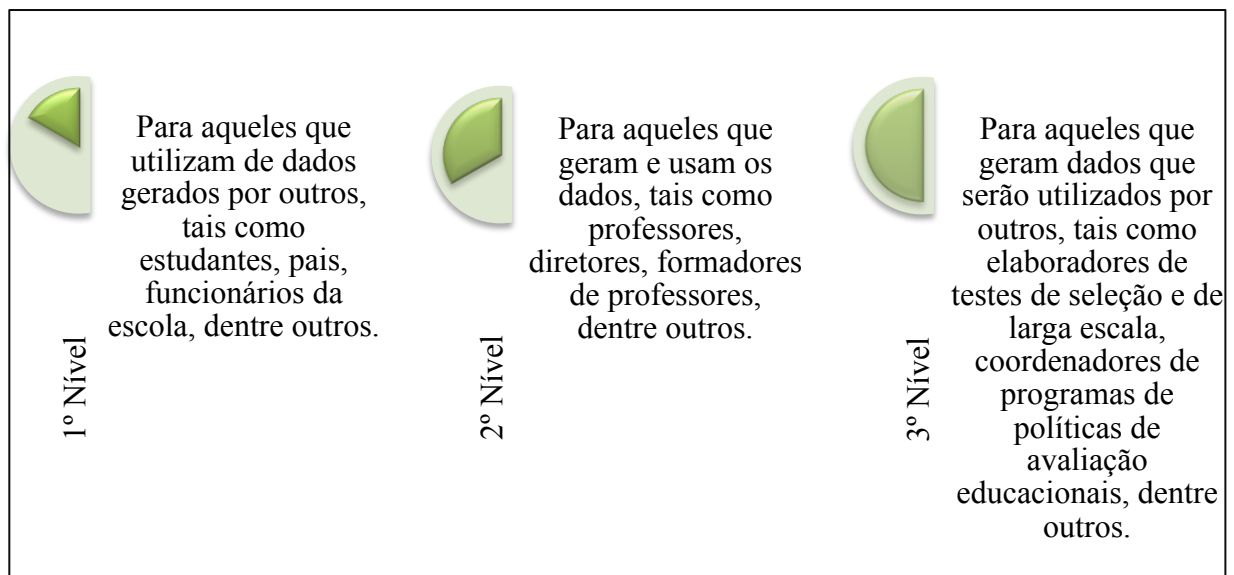
¹⁷ *If language teachers are to understand the forces that impact upon the institutions for which they work and their daily teaching practices, and to have a measure of control over the effects that these have, it is important for them to develop their assessment literacy. Precisely what knowledge, skills, and principles are components of this literacy is still under discussion.*

ser aprendido, 2) capacidades de raciocínio a serem demonstradas, 3) comportamentos desejados específicos a serem exibidos, e 4) produtos com atributos específicos a serem criados” (STIGGINS, 1991, p. 536)¹⁸. Ou seja, para o autor, os letrados em avaliação

sabem se e quando uma avaliação reflete adequadamente uma meta de realização claramente definida. Eles são sensíveis à adequação do objetivo à amostra de desempenho do aluno que está sendo avaliado. Eles podem identificar fatores que podem interferir nos resultados e confundir os tomadores de decisão. E sabem que podem ou não usar os resultados na forma em que foram produzidos. Eles também sabem que, se as condições apropriadas não forem satisfatórias, os dados de desempenho podem se tornar menos úteis, podendo ocasionar más decisões podendo prejudicar os alunos. Os letrados em avaliação preocupam-se com a educação de alta qualidade e agem de forma assertiva para evitar uma avaliação incoerente (STIGGINS, 1991, p. 537)¹⁹.

A segunda ação proposta por Stiggins (1991), diferenciar níveis de letramento, é de extrema importância para esta pesquisa.

Figura 2 – Níveis de letramento



Fonte: Elaborado pela autora com base em Stiggins (1991)

¹⁸ 1) substantive subject-matter knowledge to be learned, 2) thinking skills to be demonstrated, 3) specific desired behaviors to be exhibited, and 4) products with specific attributes to be created.

¹⁹ Know if and when an assessment appropriately reflects a clearly defined achievement target. They are sensitive to the appropriateness to the intended target of the sample of student performance being assessed. They can identify factors that may interfere with results and mislead decision makers. And they know whether or not they can use the results in the form produced. They also know that, if the appropriate conditions are not satisfied, achievement data may be rendered less useful, bad decisions may result, and students may be harmed. Assessment literates care about high-quality education and act assertively to prevent unsound assessment.

Portanto, para os participantes desta pesquisa e para todos os outros professores em formação inicial ou já formados, o 2º nível é o esperado a ser alcançado.

A terceira ação descrita por Stiggins (1991, p. 538) é a proposta de se fazer programas de letramento em avaliação. O autor destaca que “é essencial a oferta de cursos de alta qualidade em formação continuada para todos aqueles professores e administradores que completaram suas graduações sem formação específica na área de avaliação²⁰”.

Stiggins aborda a questão da importância do letramento em avaliação especificamente na formação continuada. Porém, o que se busca com esta pesquisa é evidenciar que esse tipo de letramento é fundamental ainda na formação inicial, não que na formação continuada também não seja. Não podemos afirmar que docentes atuantes, necessariamente, irão continuar sua formação, ou seja, caso não encontrem esses saberes na formação inicial, provavelmente irão repetir práticas sem reflexão, sem conhecimento formal sobre avaliação.

Desta forma, espera-se que ao menos esse grupo de alunos e participantes cheguem ao menos a refletir sobre a importância do avaliar e o poder que se tem em mãos ao fazê-lo. Espera-se ainda que haja mais espaço na academia em que o tema avaliação seja debatido, seja estudado, seja pesquisado. Como afirma Stiggins (1991, p. 539), “é chegado o momento de promover letramento em avaliação para todos²¹”. Pode-se dizer que essa urgência é para todos, mais ainda para os docentes, sejam atuantes ou em formação.

De acordo com Scaramucci (2016), um grande ganho para a área da avaliação nos últimos anos foi reconhecer e enfatizar fatores externos à sala de aula: as dimensões ética e social. Não podemos excluir os impactos que a avaliação gera tanto dentro como fora de sala de aula. Como professores, não somos os únicos responsáveis pelos resultados de processos avaliativos, mas o temos em mãos.

Taylor (2009, p. 21) afirma que “não há dúvidas de que os testes e avaliações estão crescendo em importância e influência em todo o mundo hoje²²”. De acordo com a autora, países com sistemas educacionais consistentes, passaram a considerar exames públicos para reorganizar, possibilitar novas abordagens de ensino e aprendizagem, como também para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea. Ou seja, tanto para professores quanto

²⁰ *It is essential that we provide high-quality, efficient inservice training for all those teachers and administrators who have completed their degree programs without relevant assessment training.*

²¹ *The time has come to promote assessment literacy for all.*

²² *There can be no doubt that testing and assessment are growing in importance and influence around the world today.*

para os grandes gestores, ter ciência dos insumos que processos avaliativos consistentes podem trazer é fundamental.

Para Taylor (2009, p. 24),

[...] o conceito de letramento em avaliações pode ser expandido para descrever o nível de conhecimento, habilidades e compreensão dos princípios e práticas de avaliação que são cada vez mais exigidos por outros grupos de partes interessadas em testes, dependendo de suas necessidades e contexto (por exemplo, entre consultores educacionais ou funcionários do governo, planejadores de políticas e tomadores de decisão, a mídia e o público em geral)²³.

A autora evidencia que o conceito de letramento está em expansão, porém, diferentes grupos exigem profundidades diferentes de conhecimentos a respeito. A autora exemplifica, pois o público em geral não necessita de fato de todos os conhecimentos e habilidades exigidos para consultores educacionais.

Para Taylor (2009), há uma complexidade envolvida na formação para o letramento em avaliação. São necessários conhecimentos técnicos, habilidades práticas, conhecimentos teóricos e compreensão de princípios em equilíbrio, firmemente contextualizados. O nível de letramento a ser adquirido pode variar de acordo com o contexto e o nível de envolvimento (mais ou menos direto) das partes interessadas. Como o professor está diretamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem, reafirma a necessidade de seu letramento em avaliação.

Considerando que são muitos os letramentos que nos são exigidos ao decorrer da vida (digital, acadêmico, tecnológico), o letramento em avaliação se tornou um deles, diria que fundamental. Em todos os casos de letramento, “o foco está na capacidade de compreender o conteúdo e o discurso associados a um determinado domínio ou atividade e em ser capaz de se envolver e se expressar adequadamente em relação a isso²⁴” (TAYLOR, 2013, p. 405).

Inbar-Lourie (2013, p. 1), em relação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, afirma que

o letramento em avaliação de línguas forma a base de conhecimento necessária para conduzir procedimentos de avaliação de línguas, ou seja, para projetar, administrar, interpretar, utilizar e relatar dados de avaliação de línguas para diferentes propósitos [...]. Abrange não apenas a familiaridade com ferramentas e procedimentos para

²³ [...] *the concept of assessment literacy could be expanded to describe the level of knowledge, skills, and understanding of assessment principles and practice that is increasingly required by other test stakeholder groups, depending on their needs and context (e.g., among educational advisors or government officials, policy planners and decision makers, the media, and the general public).*

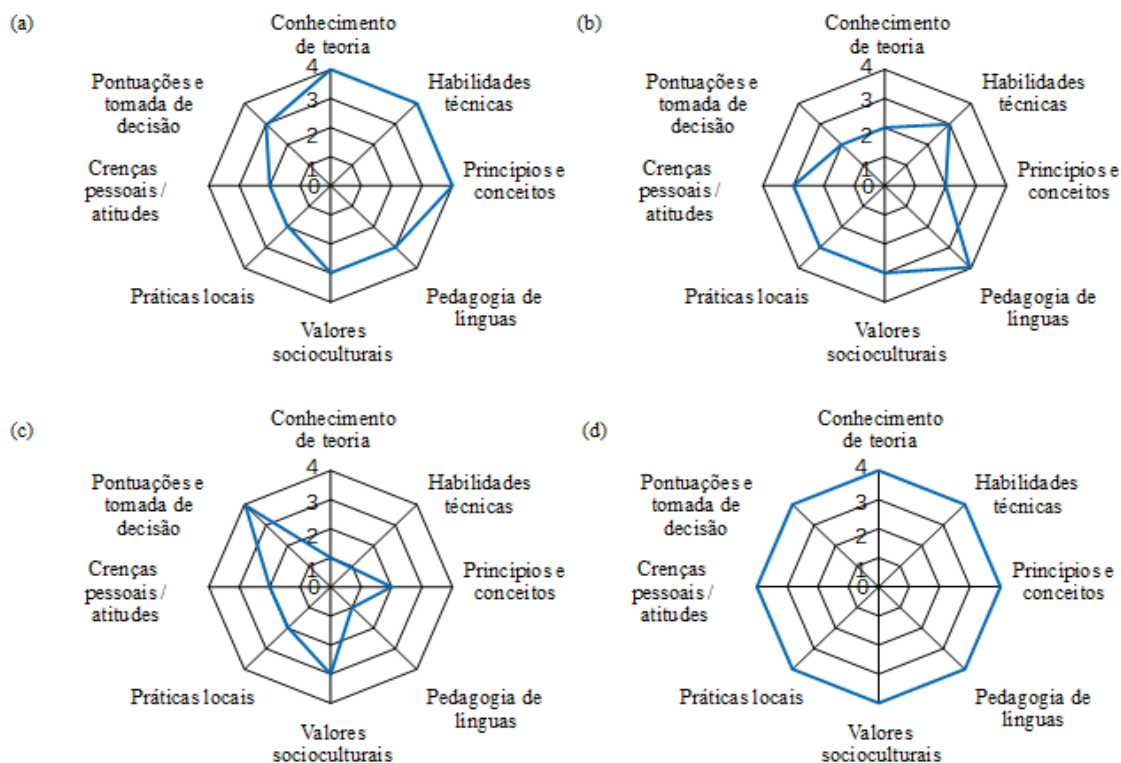
²⁴ *The focus is on the ability to understand the content and discourse associated with a given domain or activity and on being able to engage with and express oneself appropriately in relation to this.*

avaliar as capacidades linguísticas dos alunos, mas também os componentes adicionais, particularmente a capacidade de fornecer *feedback* adequado para direcionar efetivamente os alunos para a definição e alcance de futuros alvos de aprendizado²⁵.

O professor não deve saber apenas avaliar as habilidades de seus alunos, mas também, saber o que fazer com os resultados obtidos. Fornecer o *feedback* de maneira adequada é peça chave do processo.

No que se refere ao letramento em avaliação no contexto de professores, o importante é que sejam competentes no conhecimento, nas habilidades e na compreensão de avaliação pertinente para o contexto de sala de aula. Conforme Figura 3, Taylor (2013) esclarece que nem todos precisam saber ou serem capazes de fazer tudo no mesmo nível, como Stiggins já afirmou em 1991.

Figura 3 – Quatro diferentes perfis de letramento em avaliação



Fonte: Taylor (2013, p. 410)

²⁵ *Language assessment literacy forms the knowledge base needed to conduct language assessment procedures, that is, to design, administer, interpret, utilize, and report language assessment data for different purposes [...]. Language assessment literacy encompasses not only familiarity with tools and procedures for evaluating students' language abilities, but additional components, particularly the ability to render apt feedback so as to effectively direct learners toward setting and reaching future learning targets.*

Taylor (2013) não necessariamente propõe a Figura 3 como modelo de competências e habilidades necessárias para se alcançar o letramento em avaliação. Ressalta-se que, quando se trata de letramento em avaliação no contexto do ensino de línguas, o foco está na linguagem. Entretanto, trata os pontos que parecem emergir dos estudos focados no tema a partir de diferentes agentes.

Na Figura 3, os perfis nomeados (a), (b), (c) e (d) referem-se a: (a) profissionais que elaboram testes; (b) professores regentes; (c) gestores universitários; (d) examinadores profissionais de idiomas.

Inferre-se do perfil (a) que esses profissionais devem possuir um sólido domínio sobre princípios, conceitos, teorias e habilidades técnicas em relação à avaliação. Registra-se que o conhecido das crenças pessoais/attitudes e práticas locais é exigido em menor proporção. Por sua vez, o perfil (c) evidencia como maior preocupação o estudo de pontuações e tomada de decisão. A respeito do perfil (d), é exigido amplo conhecimento de todas as variáveis apresentadas, tendo em vista a complexidade esperada pelo perfil desses profissionais.

Propositalmente, analisando o perfil (b) com maiores detalhes, tendo em vista sua pertinência à esta pesquisa, o tipo de conhecimento que mais é exigido para professores de línguas segundo Taylor (2013) é a pedagogia da língua, seguida de habilidades técnicas, valores socioculturais, práticas locais e crenças pessoais/attitudes. Conhecimento de teoria, pontuações e tomada de decisão, são as variáveis tidas em menor proporção, embora a autora reconheça que estas são também necessárias.

Diante do quadro teórico exposto até o momento, buscou-se um desenho metodológico capaz de captar as percepções dos participantes ao longo de um período de formação em letramento em avaliação, o que é apresentado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

“[...] é preciso estabelecer processos de averiguação de fatos, olhos e ouvidos sociais, bem no interior dos corpos de ação social”.

(LEWIN, 1978, p. 220)

Este capítulo visa fundamentar a metodologia utilizada nesta pesquisa. Nele, encontram-se seções que descrevem, individualmente, sobre o motivo da escolha por uma pesquisa qualitativa, como também sua natureza, seu contexto, seus participantes, os instrumentos e os procedimentos da coleta de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

A fim de buscar melhorar o meu contexto social, especificamente o meu ambiente de trabalho, mas visando ajudar as instituições de ensino de mesmo contexto e o meio acadêmico em si, optei pela pesquisa qualitativa, pela pesquisa-ação. Identifiquei na docência, principalmente no currículo do curso superior no qual atuo, a necessidade de desenvolver mais profundamente o conhecimento formal sobre avaliação. Assim, busco por meio desta pesquisa incitar um grupo de futuros professores à reflexão sobre sua futura prática sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Mas não apenas uma reflexão baseada em experiências, no senso comum, mas a partir do letramento em avaliação que será dado por meio do conhecimento formal sobre avaliação.

Este trabalho de natureza qualitativa configura uma pesquisa-ação. O conceito de pesquisa qualitativa que sintetiza o objetivo desta pesquisa é o de Flick (2009, p. 37), que afirma que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

De acordo com Lewin²⁶ (1978, p. 216), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa de ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social e pesquisa que leva à ação social”. El Andaloussi (2004), diz que a pesquisa-ação vem crescendo consideravelmente por conta do interesse manifestado por pesquisadores na área das ciências humanas em busca de explorar novos paradigmas.

²⁶ Kurt Lewin, conhecido também como pai da pesquisa-ação, foi um psicólogo defensor de uma mudança social positiva.

De acordo com Chizzotti (2006), os autores Liu (1997), Carr e Kemmins (1983), Kemmins e McTaggart (1988), Elliot (1973) e Barbier (2002) apresentam, apesar de suas particularidades, fases semelhantes de uma pesquisa-ação:

Quadro 3 – Fases da pesquisa-ação

Fases	Descrição	Contexto da Pesquisa
1. Definição do problema	Delimita-se a instituição a ser estudada ou o problema a ser resolvido.	Falta de conhecimento formal sobre avaliação em um curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília.
2. Formulação do problema	Não basta apenas definir e formular o problema a ser resolvido, mas coletar e analisar informações, documentais ou orais.	(1) De que forma a inserção de um componente curricular com o tema específico de avaliação para a aprendizagem no contexto de línguas contribui para o desenvolvimento do letramento em avaliação dos participantes? (2) Quais as dificuldades e desafios encontrados por mim como professora-pesquisadora ao ministrar o componente curricular proposto?
3. A implementação da ação	Supõe um plano de execução, com objetivos especificados, pessoas, lugares, tempo e meios.	Oferta de um componente optativo sobre avaliação (Avaliação da Aprendizagem de Línguas) no 1º semestre de 2018 aos alunos.
4. Execução da ação	É acompanhada em todos os aspectos, da apresentação aos resultados obtidos.	Aulas ministradas no curso sobre avaliação criado.
5. Avaliação da ação	Deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano, caso seja necessário.	A avaliação da ação será feita por meio da coleta de dados durante as aulas (questionários, gravações e notas de campo).
6. Continuidade da ação	Relatórios dos planos executados e dos resultados obtidos devem auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções já dadas.	Após a análise dos dados coletados, a oferta do componente curricular poderá continuar da mesma forma ou poderá até ser aumentada sua carga horária (como Componente Optativo II – 75 horas/aula). Outros aspectos poderão ser alterados ou redirecionados a partir da avaliação do componente curricular.

Fonte: baseado em Chizzotti (2006, p. 86).

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um curso de Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB). O IFB foi criado no ano de 2008, mais precisamente em dezembro. A lei de sua criação é a nº 11.892, assim, passou a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O IFB é uma instituição pública e gratuita, que oferece Educação Profissional nas seguintes modalidades: cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC²⁷), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação, licenciatura e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. Sua estrutura multicampi dá à instituição a autonomia de fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, em conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal.

O IFB é composto por uma Reitoria e 10 campi distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia (*campus* contexto exato da pesquisa), Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga.

Hoje, o *Campus* Ceilândia atua com foco nos cursos técnicos (Equipamentos Biomédicos, Eletrônica e Segurança do Trabalho), cursos de curta duração de (FIC), curso superior de Licenciatura em Letras Espanhol, além de cursos de extensão, dentre outros. Tem capacidade para atender até 1200 estudantes, com um quadro de pessoal estimado em 129 servidores públicos e cerca de 20 funcionários. Especificamente, o curso de Letras Espanhol tem ingresso de alunos anualmente e conta com 162 alunos regularmente matriculados. É ofertado no período matutino e o seu quadro de professores é composto por 16 docentes. Este curso foi aprovado ao final do ano de 2012 e teve início em 2013. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por uma reformulação no ano de 2016, em sua matriz curricular, porém, não foi inserido nada específico sobre avaliação²⁸.

²⁷ Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) são cursos de curta duração que visam qualificar o cidadão para o mercado de trabalho. Tem por objetivo a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de ensino, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica (Art. 3º da Lei 11.892/2008).

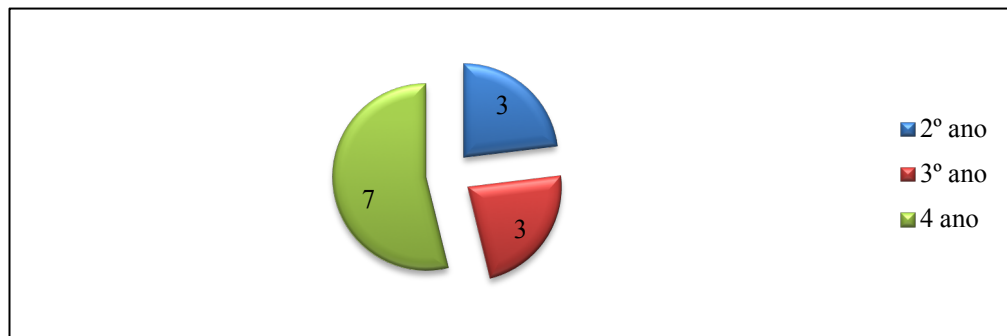
²⁸ Dados retirados do site institucional do site do IFB e atualizados pelos próprios servidores responsáveis pelos setores via e-mail.

3.3 Participantes da pesquisa

No início do semestre foram inscritos dezoito alunos no componente curricular proposto nesta pesquisa, porém apenas catorze permaneceram (três trancaram e uma cancelou matrícula). Portanto, os participantes desta pesquisa totalizam treze, pois uma aluna continuou matriculada, mas nunca frequentou as aulas. De acordo com o Questionário Diagnóstico sobre Avaliação (Apêndice 3), este grupo é bastante heterogêneo, pois conta com alunos de 18 a 53 anos. É um grupo predominantemente feminino, pois dos treze participantes, dois são do sexo masculino.

Os alunos e participantes estão entre os 2º e o 4º anos do curso. Especificamente, são três alunos do 2º ano, três do 3º, e sete do 4º, ou seja, predominância dos alunos último ano de curso. Acredito que por conveniência do horário em que a componente foi ofertada e alguns deles relataram interesse pelo tema. A maioria dos alunos já haviam feito um Componente Optativo I, que é obrigatório, mas o tema os interessou.

Gráfico 1 – Ano em curso



Fonte: elaborado pela pesquisadora

É fundamental para esta investigação esclarecer que, dentre os participantes, apenas três já haviam estudado formalmente sobre avaliação, mas nenhum deles cursou um componente específico sobre avaliação. E como este trabalho trata-se de uma pesquisa-ação, julgou-se mais adequado não escolher participantes focais, pois acreditou-se que nessa metodologia cíclica, a contribuição de todos, inclusive a minha, é parte imprescindível.

A fim de esclarecimento, dentre os treze participantes desta pesquisa, uma participante apenas não concluiu o componente curricular. Porém, considerou-se os dados coletados da mesma, pois como esta pesquisa-ação foi uma construção coletiva de aprendizagem e as contribuições feitas pela aluna ao longo da componente foram parte desse processo.

3.4 A construção da componente

Criei um componente, denominado - Componente Optativo I “Avaliação da Aprendizagem de Línguas”, com duração de um semestre, totalizando 40 horas/aula ou 33,5 horas/relógio. As aulas foram ministradas por mim ao longo do primeiro semestre de 2018 com aulas uma vez por semana, sempre às quintas-feiras, totalizando catorze encontros.

Apesar de este componente curricular ter sido ofertado em um curso em que a língua-alvo é o espanhol, as aulas foram ministradas em língua portuguesa, pois os textos utilizados estavam em português. Foi elaborado um Plano de Ensino (Apêndice 2) com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico do componente curricular. O Quadro 4 apresenta o cronograma e os temas propostos para as aulas:

Quadro 4 – Temas do componente

Aulas	Dia	Data	Temas
1-3	1	01/03/2018	Experiências com Avaliação
4-6	2	08/03/2018	Conceitos de Avaliação
7-9	3	15/03/2018	Avaliação e Aprendizagem I
10-12	4	22/03/2018	Avaliação e Aprendizagem II
13-15	5	29/03/2018	Planejamento Didático e Avaliação
16-18	6	05/04/2018	Pilares da Avaliação
19-21	7	12/04/2018	Níveis de Proficiência
22-24	8	19/04/2018	Tipos de Instrumentos Avaliativos (ler)
25-27	9	03/05/2018	Tipos de Instrumentos Avaliativos (ouvir)
28-30	10	10/05/2018	Tipos de Instrumentos Avaliativos (escrever)
31-33	11	17/05/2018	Tipos de Instrumentos Avaliativos (falar)
34-36	12	24/05/2018	Efeito Retroativo
37-39	13	07/06/2018	Aplicação da Avaliação Escrita Aplicação Questionário Final
40	14	14/06/2018	<i>Feedback</i> sobre o componente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Mesmo considerando que o componente curricular criado para esta pesquisa-ação faz parte da grade horária do 2º semestre do curso, qualquer aluno a partir do 2º poderia cursá-la, pois os alunos do 1º semestre têm matriz curricular fechada. Alunos que já cursaram o Componente Optativo I (Latim, por exemplo) poderiam cursá-la novamente a título de contabilizar como atividades complementares, necessárias à conclusão do curso.

3.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

No que se refere à coleta de dados para a realização desta pesquisa, ocorreu por meio de questionários, notas de campo, gravação e transcrição das aulas no curso e instrumentos avaliativos do próprio componente.

3.5.1 Aplicação de questionários

Foram aplicados ao longo da pesquisa dois questionários: um ao início e outro ao final do componente curricular, ambos com questões fechadas, abertas e semiabertas. O primeiro questionário, intitulado Questionário Diagnóstico sobre Avaliação (Apêndice 4), visou coletar dados pessoais dos participantes e, como o próprio título já diz, também diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre os temas julgados relevantes para se alcançar o letramento inicial em avaliação. Dúvidas que surgiram pertinentes ao questionário foram esclarecidas. Os questionários foram baseados nos temas que constam no Plano de Ensino, por julgar serem os mais relevantes para esse objetivo, conforme o tempo que foi direcionado para esse fim.

O Questionário Diagnóstico foi aplicado no primeiro dia de aula, antes dos participantes da pesquisa entrarem em contato com qualquer tipo de conhecimento formal sobre avaliação. O segundo questionário foi aplicado ao término do componente curricular, para identificar as possíveis mudanças, evoluções ocorridas no posicionamento dos participantes e alunos sobre avaliação.

3.5.2 Notas de campo

Segundo Lüdke (1986), autores como Bogdan e Biklen apresentam várias sugestões do que deve constar nas notas de campo, e tais de que estas podem ser descritivas e reflexivas. Na parte descritiva pode conter, a depender do objetivo da pesquisa: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição dos locais, descrição de eventos especiais, descrição das atitudes, os comportamentos do observador. Nesta investigação, foram evidenciadas a reconstrução dos diálogos, descrição de atitudes e comportamentos dos participantes.

Nas notas reflexivas, dedicadas a impressões e anotações pessoais do pesquisador, foram: analíticas, metodológicas, mudança na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

Portanto, para ajudar a responder as perguntas de pesquisa, buscamos notas descritivas e reflexivas, porém, essas últimas foram mais relevantes para a pesquisa. Elas foram registradas ao término das aulas e relataram o que foi mais relevante no dia e também o discurso dos alunos, o quanto se desenvolveram conceitualmente no dia.

3.5.3 Gravações e transcrições das aulas

Pela necessidade de se produzir registros confiáveis e construir materiais empíricos válidos, todas as aulas do componente curricular em questão foram gravadas em vídeo. Pesquisadores da área de educação (HONORATO et al *apud* GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011) afirmam que o uso adequado da imagem em movimento, juntamente ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem capturados com outros recursos, como por exemplo, expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas, reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador.

A decisão sobre os trechos das aulas a serem transcritos foi feita a partir das notas de campo, e também em momentos considerados estratégicos, planejados de antemão. Esses momentos estratégicos foram: rodas de conversa, atividades escritas e elaboração de instrumentos avaliativos.

3.5.4 Instrumentos Avaliativos

A proposta principal desta investigação foi a criação de um componente curricular para que contribuísse com o desenvolvimento do letramento em avaliação dos participantes. O próprio processo avaliativo no componente curricular configurou, por si só, uma coleta de dados. Assim, os próprios instrumentos avaliativos utilizados no componente curricular foram instrumentos de coleta de dados da pesquisa, fundamentais para a apreciação do desenvolvimento do processo de letramento dos participantes. A proposta de pontuação e instrumentos avaliativos constam no Plano de Ensino (Apêndice 2) e são apresentados também no Quadro 5:

Quadro 5 – Processo avaliativo da componente curricular

Instrumento	Critério	Descrição	Pontuação	
Rodas de conversa	Participação. Aos alunos que pouco contribuíam oralmente, foi pedido que fizessem anotações e entregassem ao fim das aulas.	A Participação nas Rodas de Conversa não foi valorada apenas pela quantidade de solicitação de fala do aluno, mas quanto à qualidade de sua fala. E como a cada Roda de Conversa consistia na abordagem do tema, de acordo com o Plano de Ensino (Apêndice 2), e um texto correlacionado com leitura prévia para se basearem, citações dos autores lidos foram consideradas. O alunos recebiam <i>feedback</i> periodicamente e poderiam questionar os apontamentos.	20	
Tarefa 1	A valoração não foi baseada apenas na entrega ou não da tarefa proposta, mas sim também em seu conteúdo, seu aspecto qualitativo. Ressalto que o parâmetro utilizado foi o desenvolvimento do aluno do início do curso até o momento da realização da tarefa, individualmente.	Fichamento do texto “Experiências com Avaliação” (MICCOLI, 2010)	0,5	
Tarefa 2		Apresentação em grupos sobre o texto “A aprendizagem da avaliação” e “Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame” (LUCKESI, 2011b)	0,5	
Tarefa 3		Atividade escrita sobre a descrição de um possível processo avaliativo ideal (Apêndice 4)	0,5	
Tarefa 4		Apresentação em grupos sobre o texto “Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica” e “Planejamento, execução e avaliação no ensino: a busca de um desejo” (LUCKESI, 2011b)	0,5	
Tarefa 5		Análise de Planos de Ensino em sala de aula feitos pelos próprios alunos	0,5	
Tarefa 6		Pesquisa prévia para discussão sobre conceitos importantes na avaliação (validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade, efeito retroativo e construto)	0,5	
Tarefa 7		Análise de instrumentos avaliativos das habilidades de ler e ouvir em língua espanhola elaborados pelos próprios alunos	0,5	
Tarefa 8		Análise de instrumentos avaliativos das habilidades de escrever e falar em língua espanhola elaborados pelos próprios alunos	0,5	
Avaliação Escrita		Foram levados em consideração a	A Avaliação Escrita (Apêndice 8) é totalmente discursiva. Os onze temas	30

	capacidade de reflexão e o conhecimento formal sobre avaliação desses participantes ao final do curso.	estudados foram propostos e os alunos tiveram a liberdade de escolha de quatro temas a serem percorridos em no mínimo 30 linhas.	
Questionário Final	Pontuação máxima dada a quem respondeu	Praticamente a retomada do Questionário Diagnóstico, afim de constatar desenvolvimento nos aspectos relacionados à avaliação.	10

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Portanto, esses foram os instrumentos utilizados tanto para a composição da nota do componente curricular, quanto para a coleta dos dados. Os alunos foram informados oralmente sobre os critérios a serem utilizados para a valoração dos instrumentos.

3.5.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

Como afirmam Freitas, Cunha e Moscarola (1997), a preparação e a análise de dados que provêm de pesquisas, sejam quantitativas ou qualitativas, passa pela identificação e categorização correta dos dados, e tal procedimento requer tempo e dedicação do pesquisador. Neste contexto, analisar cerca de 40 horas/aula de videogravações foi um desafio encontrado.

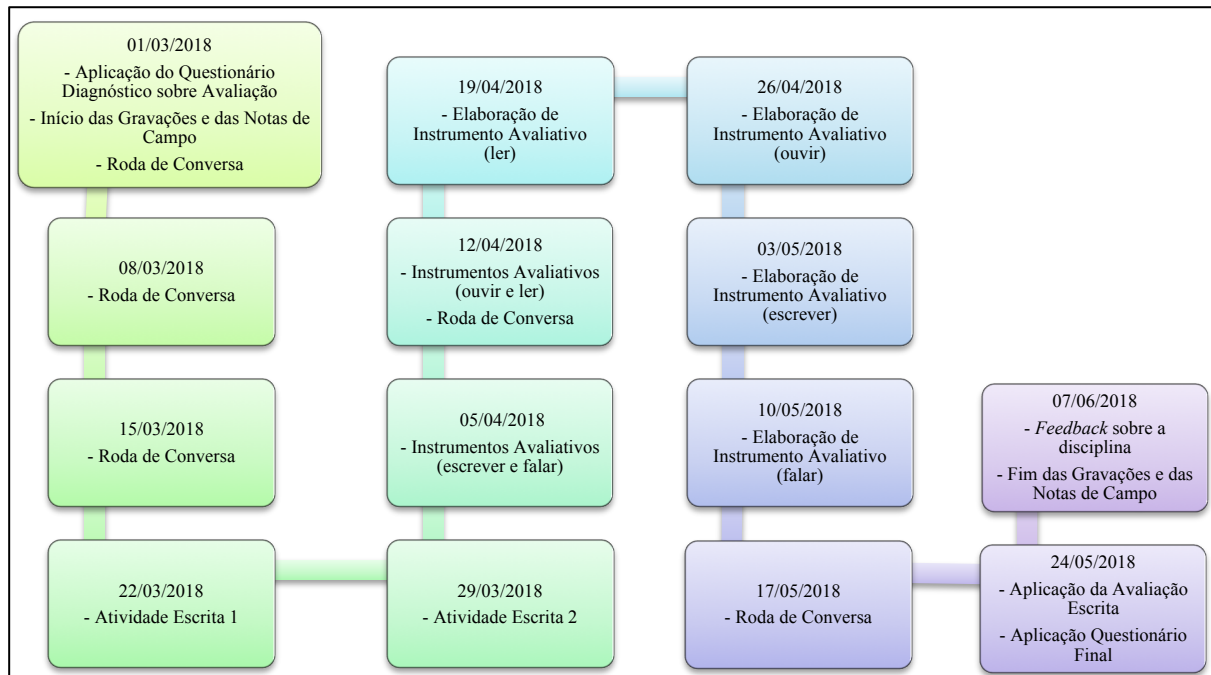
De acordo com Campos (2004), no contexto das pesquisas qualitativas, escolher o método e as técnicas para a análise de dados, deve proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta, o *corpus*. Isso nos leva à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados.

A partir disso, a análise feita nesta dissertação foi com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977, apud CAMPUS, 2004). De acordo com Campos (2004, p. 611), tal método “constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos”.

Os dados desta pesquisa foram coletados durante as aulas do curso e em conversas informais com os alunos, a título de *feedback*. Serviram como dados relatados nas Notas de Campo. A cada aula as Notas de Campo foram revisadas para reorganizar as propostas para as aulas seguintes. A respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), foi entregue e assinado em uma das primeiras aulas.

A Figura 4 apresenta a linha do tempo da coleta de dados desta pesquisa.

Figura 4 – Linha do tempo da coleta de dados



Fonte: elaborada pela pesquisadora

A respeito da análise dos dados, Bardin (1977, apud CAMPUS, 2004, p. 613) divide em três as fases da análise de conteúdo: “1) Pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do corpus das entrevistas; 2) Seleção das unidades de análise (ou unidades de significados); e 3) Processo de categorização e subcategorização”.

Para o contexto desta pesquisa foram as seguintes: 1) Leitura dos dados; 2) Categorização; 3) Inferências. Com isso, a Fase 1 deu-se a partir da identificação dos dados, e transcrições das aulas ministradas. É importante ressaltar que as aulas não foram transcritas em sua totalidade, pois com base nos vídeos e nas Notas de Campo, apenas os trechos considerados relevantes foram utilizados como dados.

A Fase 2, categorização, foi definida a partir dos temas abordados em sala de aula, dos temas que mais produziram discussões e contribuição dos participantes. Foram criadas seis categorias: Experiências com avaliação em contexto escolar, Planejamento, Instrumentos de avaliação, Finalidades da avaliação, Conceitos de avaliação e *Feedback* dos participantes em relação à componente curricular.

Na Fase 3, inferências, deu-se a partir da triangulação dos vários dados coletados. As inferências e conclusões desta dissertação têm por base autores e autoras do âmbito da Linguística Aplicada e da Educação. Janesick (1994) afirma que a triangulação funciona como

uma ferramenta heurística na pesquisa, no caso desta dissertação, foram utilizados quatro tipos de instrumentos de coleta aplicados em diferentes momentos.

A análise partiu, prioritariamente, das videogravações. Em seguida, foram analisados os questionários diagnósticos, posteriormente algumas tarefas desenvolvidas ao longo do curso e por fim, o questionário final.

Foi utilizado o *software* MAXQDA, versão 2018.2, para essa categorização. Trata-se de um *software* destinado a análise de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais²⁹. Foi utilizada sua versão de demonstração, gratuita, que é válida por até trinta dias. Após transcrever os trechos pertinentes às aulas dadas e importar o documento para o MAXQDA, foram criadas as sete categorias já explicitadas. Assim, manualmente³⁰, os trechos selecionados foram realocados em suas respectivas categorias em pastas individuais.

As notas de campo serviram de guia para a análise das gravações das aulas, pois nelas constavam o que de mais relevante aconteceu nas aulas. Em seguida, alguns instrumentos avaliativos coletados ao longo das aulas e, por fim, o comparativo entre o Questionário Diagnóstico sobre Avaliação (Apêndice 4) o Questionário Final (Apêndice 9) foram analisados, com o intuito de verificar se houve o desenvolvimento do discurso dos alunos ao longo do componente curricular, e se o objetivo proposto em cada momento foi alcançado.

Ressalta-se que o anonimato dos participantes foi assegurado, pois seus verdadeiros nomes foram substituídos por pseudônimos e que palavras ou expressões inadequadas foram parafraseadas.

No capítulo seguinte constam as análises dos dados coletados com a metodologia esclarecida nesta seção, juntamente com uma discussão embasada a partir de conceitos e teorias anteriormente traçadas no capítulo teórico.

²⁹ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/MAXQDA>.

³⁰ No software, o processo de separação das categorias pode ser automático, por meio de uma busca a partir de palavras-chave ou manualmente, em que as categorias são criadas e a seleção dos excertos são feitas separadamente.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

*“Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a **palavra**. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos”.*

(FREIRE, 1987, p. 44)

Este capítulo tem por finalidade a análise dos dados coletados, durante a oferta da componente criada no primeiro semestre de 2018. Julgou-se relevante analisar, dentre os temas pertinentes à componente criada e dentre outros que vieram a surgiram de maneira esporádica, a análise dos dados está voltada para sete categorias em si: Experiências com Avaliação em Contexto escolar (Experiências Positivas e Experiências Negativas), Planejamento, Instrumentos de Coleta de Dados para a Avaliação, Finalidades da Avaliação, Conceitos de Avaliação e *Feedback*. Ressalta-se que os dados analisados em suas respectivas categorias possuem a referência sobre a procedência dos dados.

4.1 Experiências com avaliação em contexto escolar

A questão das experiências em contexto escolar, sejam elas positivas ou negativas, é algo extremamente importante que pode nos acompanhar ao longo de nossas vidas, principalmente tratando-se de professores e suas práticas didáticas. Ressalta-se a importância de compreendermos as experiências vivenciadas por esses participantes, incluindo suas experiências em seu curso de formação inicial, para que o papel do letramento em avaliação ocupe seu espaço na formação de professores.

4.1.1 Experiências Positivas

Para iniciar esta seção, resalto um dos dados mais significativos desta pesquisa, que foi a diferença entre os relatos de experiências negativas com as positivas. Ao longo das aulas do curso, os participantes relataram muito mais sobre experiências negativas do que positivas envolvendo a avaliação. Sobre as experiências positivas, foram relatadas apenas quatro ao longo

do curso. Solicitei aos alunos que respondessem a seguinte questão: “Escreva a sua experiência mais marcante POSITIVAMENTE no ambiente escolar em relação à avaliação³¹”.

Quadro 6 – Experiências positivas

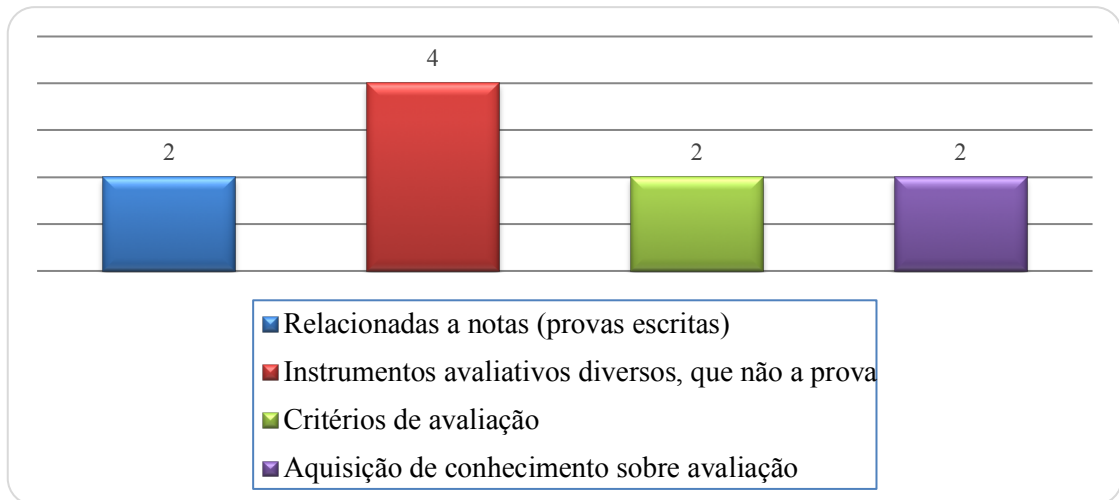
Participantes	Respostas
Isabela	O dia em que <u>tirei 10</u> em duas provas de química.
Severina	No ensino fundamental, quando ao ter uma crise de ansiedade em uma avaliação escrita a professora me deu a <u>oportunidade de refazer a prova oralmente</u> , adquirindo a pontuação necessária.
Rocío	A experiência mais marcante em relação ao ambiente escolar ocorreu durante o estágio supervisionado 2, pois como teria que partir para a prática consequentemente <u>deveria saber qual a forma que a professora utilizava para avaliar os seus alunos</u> .
Ravena	Quando houve o incentivo à pesquisa e o desenvolvimento <u>por meio de seminários</u> .
Kátia	Quando aluna do ensino médio passei <u>por vários tipos de avaliação. Uma delas foi fazer prova oralmente</u> . Considero positiva, pois no meu caso considero guardar melhor os conteúdos quando falo. Um exemplo, foi uma prova oral proposta pelo professor de História que, era a realização de um debate de assunto escolhido pelos alunos. O professor <u>avaliou o domínio do conteúdo agregado a outros conhecidos durante as aulas, facilidade de argumentação sobre o tema e convencimento dos demais</u> . Foi, na minha opinião, extremamente positivo, porque não houve a tradicional "prova escrita" que muitas vezes retrai um pouco o aluno o fato de estar diante de uma prova. Na minha experiência todos estavam à vontade para falar sobre conteúdo que foi escolhido e não imposto pelo professor. A avaliação foi muito bem recebida e todos ficaram felizes por poderem opinar sobre um assunto. Sem sentir que era uma prova.
Aurora	Não lembro de nada remoto. Mas as aulas da ((referida professora)) semestre passado tivemos <u>muitos debates sobre avaliação e suas diversas formas</u> . Inclusive discutimos sobre autoavaliação. Nesta matéria tivemos <u>avaliações variadas</u> , o que já foi um diferencial e me pareceu justo. <u>A autoavaliação também estava presente, assim como a nossa avaliação sobre nossos colegas</u> .
André	A avaliação continuada ((processual)), ou seja, a que se executa ao longo da execução do ato de lecionar, <u>considerando não apenas o desempenho, mas o próprio empenho do estudante</u> , sem perder de vista elementos como as nuances de desenvoltura em diferentes contextos emocionais, por exemplo. Um exemplo desta natureza avaliativa ocorrera semestre passado, nas aulas de (uma componente do curso de licenciatura).
Leona	Foi em uma aula do ((referido professor)) ao qual <u>obtive uma nota máxima numa prática de ensino. Uma boa nota significa reconhecimento pelo esforço e nos dá incentivo para continuar a buscar cada vez mais o saber</u> .

Fonte: elaborado pela pesquisadora

³¹ A respeito dos dados retirados do Questionário Diagnóstico (Apêndice 3), uma mesma resposta pode conter excertos que se adequam a mais de uma categoria definida.

A partir das respostas, o seguinte gráfico foi elaborado:

Gráfico 2 – Experiências positivas



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Infere-se que as experiências positivas relatadas no Questionário Diagnóstico têm uma intensidade de menor e uma natureza mais branda em relação às negativas. Ressalto que apenas dois participantes alegaram ser uma experiência positiva o fato de participarem de um processo avaliativo, de fato, processual. Evidencia-se que essa avaliação processual deveria ser a maneira comum de se avaliar, mas acaba sendo a exceção, como afirma o participante André em sua resposta: “A avaliação continuada ((processual)), ou seja, a que se executa ao longo da execução do ato de lecionar, considerando não apenas o desempenho, mas o próprio empenho do estudante”.

Pouco mais que 15% dos participantes relataram como experiência positiva o fato de terem alcançado altas notas em provas escritas. Infere-se que uma nota alta em uma prova foi o que mais impactou. É perceptível que há uma valorização do produto em detrimento do processo de aprendizagem.

Em relação às experiências com notas, sobre a importância das notas ao final do processo avaliativo, há uma dicotomia entre o aluno não ter que se importar com a nota, apenas com o processo de ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo com o fato de a nota importar sim para diversos fins, inclusive dentro de sua própria instituição de ensino (seleções de monitoria, em programas de pós-graduação, de estágios). Provavelmente haja uma influência do pensar do aluno sobre a nota em detrimento da aprendizagem devido à valorização das notas pelas instituições de ensino. Enfim, complementa Scaramucci (1999) a respeito da nota, que não

acredita que a eliminação das notas ou do julgamento do professor possa ser um processo implementado de imediato. Portanto, eliminar a quantificação do processo avaliativo não seria, ainda, a solução para eficientes processos de ensino, aprendizagem e avaliativo, pois ela é bastante utilizada como critérios de seleção, já mencionados anteriormente. Ou seja, a nota ainda possui grande peso em nossa sociedade, pois os conceitos de sucesso e fracasso ainda estão associados a ela.

Sobre a questão da “meritocracia”, as autoras Valle e Ruschel (2010) afirmam de que acordo com Parsons (1902-1979), a “competição meritocrática” envolve alguns fatores, como a crença na igualdade das oportunidades, o compartilhamento de valores comuns e a adesão de todos à ideologia do mérito individual que permitirão, em uma sociedade competitiva e aberta, superar a frustração, fruto do fracasso. Ou seja, no âmbito da educação, a meritocracia envolve a classificação dos alunos entre exitosos e fracassados. Ressalta-se que o mérito individual pode não ser considerado justo, uma vez que a sociedade não oferece oportunidades iguais a todos.

Outro dado que chamou a atenção no gráfico anterior foi que quase 31% dos participantes alegaram que ao responder, oralmente, o que supostamente estaria em uma prova escrita, se saíram melhor ou quando foram submetidos a outros instrumentos avaliativos que não a prova escrita. Pode-se inferir desse dado que nem todos os alunos de uma turma se identificam com os mesmos instrumentos avaliativos. Alguns podem preferir uma prova escrita, outros seminários, provas orais, como demonstram os excertos do Quadro 6.

Severina: (...) oportunidade de refazer a prova oralmente (...).

Ravena: (...) por meio de seminários.

Kátia: (...) por vários tipos de avaliação. Uma delas foi fazer prova oralmente (...).

Aurora: (...) avaliações variadas (...). Nossa avaliação sobre nossos colegas.

Portanto, devemos perceber a importância da utilização de múltiplos instrumentos avaliativos em um processo avaliativo. Isso não se deve apenas ao fato de considerar a facilidade do aluno para um determinado instrumento, mas pelas características de cada instrumento e dos dados que podem gerar. É o que afirma Haydt (2008, p. 55):

considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção de dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da

aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação.

Por fim, a utilização de múltiplos instrumentos avaliativos é fundamental para um processo avaliativo válido e confiável. E é de extrema importância que alunos, independente de suas experiências com avaliação, reflitam, construam e reconstruam sua prática.

A respeito do que foi falado em sala de aula, o relato da participante Ravena, encaixa-se perfeitamente em experiências tanto negativas quanto positivas.

Ravena: (...) Porque eu não conseguia lembrar nada daquilo que estava no papelzinho. Tava todo mundo decoradinho. Aí eu falei: pronto, passo não! Aí a professora falou: Ravena, você tá bem? E eu: não! Aí eu consegui explicar do meu jeito. Aí foi que eu me descobri. Não vou ficar decorando as coisas, não dá. eu sou péssima. Nunca fui atriz.

Dia 1 - 21:15 h - 01/03/2018

Nota-se que até o momento em que a aluna percebe que poderia explicar com suas próprias palavras o que de fato estudou para a apresentação, sentia-se pressionada a decorar, pois a maioria dos alunos faziam dessa maneira, remete à tradição conteudista de ensino. Como afirma Quevedo-Camargo (2014), todo e qualquer instrumento de avaliação pode ser utilizado como ferramenta de controle, pois afetam nossas vidas de diversas maneiras.

A participante e aluna Aurora relata sobre uma experiência positiva que teve em sua vida escolar, porém, já na graduação. O que impressionou a aluna na abordagem da professora foi a questão da autoavaliação e da não preocupação com a nota em si. Acredito ser de fundamental importância que alunos de licenciatura tenham a experiência de avaliar seus próprios colegas em sala de aula para que tenham contato com uma das fases da avaliação, que é a de julgamento.

Aurora: (...) Foi semestre passado, que é a lembrança que eu tenho. (...) E foi muito legal a disciplina, muito mesmo. A gente falou de avaliação, de autoavaliação. Não chegou a ser tipo formal, assim: Ah! Vamos falar de avaliação. (...). Ela ((a professora da disciplina)) trouxe um monte de coisa, até coisa da Finlândia lá, que ela aprendeu. E foi legal. A gente teve essa reflexão sobre avaliação, se a avaliação estava de acordo com os objetivos. E a gente autoavaliou os nossos trabalhos, avaliou o trabalho do colega. (...) Se houvesse uma disparidade de nota, ela ((a professora)) ia questionar. (...) Aí

você vai refletir sobre isso. Enfim, aí rolava um debate, não era só nota por nota. (...) Então, foi pra mim uma experiência muito boa, de avaliações diversas. Não teve prova (XXX). Eram outros tipos de avaliações.

Dia 1 - 22:05 h - 01/03/2018

Ao chegarmos na questão das experiências em avaliação, sejam elas negativas ou positivas, é válido ressaltar que tais experiências podem gerar efeitos ao longo de nossas vidas. Quevedo-Camargo (2014) afirma que a história das abordagens de ensino de línguas estrangeiras está diretamente relacionada ao desenvolvimento das práticas avaliativas, e que há uma mudança na maneira de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos a cada nova abordagem, o que, por consequência, gera um novo impacto nas esferas escolares e sociais.

Corroborando com a experiência positiva de Aurora, Rocío expõe outra experiência positiva já em seu curso de licenciatura³².

Rocío: Exatamente essa questão do seminário. (...) Quando eu era mais novinha eu era muito tímida. Eu tinha muita dificuldade em falar lá na frente. Eu acredito que depois que eu vim pro IF e teve a questão das práticas de ensino, seminários, essas coisas, me ajudaram bastante.

Dia 1 - 27:35 h - 01/03/2018

O excerto da participante e aluna foi trazido pela questão específica da formação docente. No contexto do professor em formação inicial, a exposição frente à turma, como seminários e práticas de ensino, é fundamental. A profissão nos exige essa destreza, essa competência de falar em público. Rocío encara como uma experiência positiva, pois a partir desses instrumentos avaliativos conseguiu transpor a barreira da timidez.

É importante para a formação docente que o professor em formação inicial tenha a sua prática docente contextualizada, o que ocorre neste curso de licenciatura. É que fique clara a importância de se estudar a teoria associada à prática, o que por muitas vezes não ocorre. Miccoli (2010, p. 171) explicita que “a importância do conhecimento teórico é fundamental, na

³² O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol, do qual esses participantes são alunos, possui uma peculiaridade em relação às práticas de ensino. A prática de ensino não é uma componente isolada, e sim, é diluída entre componentes. São 12h30min de Prática como Componente Curricular, vinculadas a cada um dos quatro componentes pré-determinados por semestre, geralmente as componentes de Língua Espanhola e a partir do 3º semestre do curso.

prática, porque, embora se diga que ‘na prática a teoria é outra’, a prática pode ser iluminada pela teoria”.

Por fim, temos a experiência de Kátia, que foi trazida ainda de sua época de educação básica. A aluna ressalta que não houve prova em si, e que o professor avaliou um por um, ou seja, uma avaliação individualizada, fugindo dos padrões tradicionais conhecidos pela participante até aquele momento.

Kátia: Eu tive uma experiência que eu guardo até hoje que foi com um professor de história. Ele deu todo o conteúdo do semestre, aí, no final, a prova dele... Ele disse assim: vocês vão escolher um conteúdo que a gente estudou no semestre e aí vocês vão montar um debate. (...) Ele foi avaliar o domínio do conteúdo, inclusive se agregava também com outro conteúdo que ele já tinha dado, naquele tema, (...) quem tinha melhor argumentação e o domínio do conhecimento. (...) E no final ele avaliou um por um. (...) Ele não deu prova escrita. (...) Eu gosto de história, adoro história, porque ele contava história.

Dia 1 – 28:09h – 01/03/2018

A experiência positiva relatada por Kátia demonstra a importância de critérios nos instrumentos avaliativos. A relatar o que o referido professor avaliou (domínio de conteúdo, argumentação, avaliação individual), para a participante, é algo extraordinário, pois a marcou. Porém, o que deve ser evidenciado é que a questão dos critérios deveria ser algo obrigatório para qualquer instrumento avaliativo que venha a ser utilizado e não algo extraordinário, e sim, normalizado.

Ainda sobre o excerto de Kátia, podemos identificar também a importância de se sair da zona de conforto enquanto professores. Miccoli (2010, p. 175) traz uma reflexão interessante a respeito do professor, de maneira geral, deve buscar novas alternativas, sair do tradicional, do que é tido como padrão e não ser subserviente ao sistema. A autora afirma que “É necessário mudar, a partir de iniciativa própria, porque a transformação não depende de mudanças no sistema”. Ou seja, o sistema não deve servir de justificativa para que o professor não busque formação continuada, não busque inovação e adequação.

A respeito da fossilização, da situação que se criou a respeito da avaliação, em que conceitos equivocados ocasionaram distorção de suas funções e objetivos, Scaramucci (1999) afirma que uma mudança de atitude ou de postura do professor é necessária. Corroboro o que afirma a autora, ou seja, não nos serve qualquer tipo de mudança, não basta apenas fazer diferente, mas que haja

mudanças na cultura de ensinar e de avaliar do professor, em suas abordagens de ensinar/aprender, na visão da linguagem, enfim, nos conceitos, pressupostos e crenças sobre o processo avaliativo para que, aos poucos, possa ser alterada a cultura de aprender do aluno (SCARAMUCCI, 1999, p. 123).

Ou seja, o primeiro passo é que o professor, seja em formação ou já atuante, saia de sua zona de conforto. O que ocorre é que o comum, a partir das experiências positivas vivenciadas pelos participantes e por mim, é que elas são menos recorrentes. De fato, esta pesquisa visou, portanto, dentre outros pontos, levar professores em formação à reflexão de suas vivências avaliativas.

4.1.2 Experiências Negativas

Decidi iniciar a análise dos dados coletados pelas experiências positivas em avaliação não por acaso. Ao longo da oferta dessa componente voltada para a avaliação da aprendizagem, percebi que os efeitos negativos que essas experiências causam nas pessoas, no caso, dos participantes, é algo que deveria ser olhado com mais profundidade. Quando digo participantes, relembro, que também me incluo.

Há razões para se criar uma categoria como essa em que o tema do trabalho é Letramento em Avaliação, como conhecer essas experiências para compreender quem somos, a maneira que pensamos, o modo como agimos. Isso é fundamental para compreendermos o contexto dos participantes. Foi igualmente importante para que refletissem sobre suas vivências. Assim, foi possível uma maior aproximação e compreensão de onde eles vêm e que importância atribuem à avaliação.

Sobre o Questionário Diagnóstico (Apêndice 3), foi pedido aos participantes e alunos que escrevessem a sua experiência mais marcante *negativamente* no ambiente escolar em relação à avaliação. Obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 7 – Experiências negativas

Participantes	Respostas
Isabela	O dia em que tirei 0 e 3,5 nas provas de química.
Laura	Foram muitas as experiências negativas, mas teve uma que realmente me chocou, me reprovou por um décimo.
Severina	Entre o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, <u>tinha crises de ansiedade, chorava, ficava nervosa por conta das provas e da pressão exercida "pra gabaritar"</u> e isso acabava impedindo o meu rendimento nas

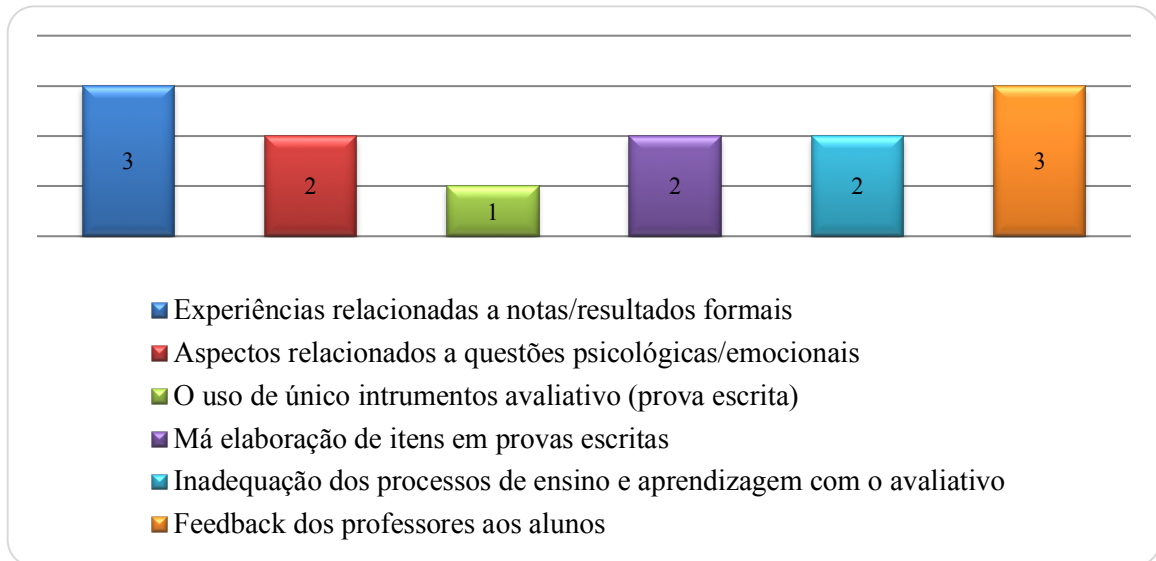
	<u>avaliações, pois era necessário sair da sala e por vezes ir para a sala de apoio pedagógico.</u>
Rocío	A experiência mais negativa foi ver que apesar dos avanços tecnológicos da área da educação, muitos professores ainda se apegam <u>ao meio tradicional para avaliar os seus alunos. Percebi que a maneira da professora avaliar os alunos não fugia do critério mais simples como: provas, caderno.</u> Senti que faltava um trabalho mais lúdico e motivador quanto ao aprendizado dos alunos.
Ravena	Das vezes em que a avaliação é feita por meio de <u>múltipla escolha, essa forma sempre confunde ao que é certo ou errado no momento da marcação.</u>
Kátia	Para mim a que recordo até hoje foi uma prova da disciplina de Física, no ensino médio. Toda a turma tirou nota abaixo de 4. <u>As questões estavam muito difíceis, inclusive tinha conteúdo que o professor não havia ensinado.</u> Foi terrível, porque nunca tinha tirado <u>uma nota tão baixa.</u> Sinto hoje que não foi uma verificação, mas um tormento aos meus colegas e a mim também.
Aurora	Não consigo me lembrar de nada em específico, mas lembro que <u>as avaliações do ensino regular (fundamental e médio) eram pobres. Além do mais sempre achei que elas não eram suficientes para analisar determinadas competências que não consigam ser demonstradas em uma prova de marcar certo ou errado.</u> Acho também que <u>o próprio nome já é assustador,</u> e quando sabemos que iremos <u>realizar uma avaliação ou prova nosso corpo trava de alguma maneira, a tensão invade, a ansiedade aparece, a memória some, o sovaco sua kkk enfim, uma única palavra e milhões de terminações nervosas negativas.</u>
André	<u>As provas escritas (ou orais, em se tratando de avaliações de componentes curriculares idiomáticos) que não levam em consideração idiosincrasias ou particularidades momentâneas que exercem influência preponderante no desempenho de uma pessoa em determinadas condições e dentro de um momento específico, por exemplo.</u> Alguns casos podem ser citados: as avaliações orais aplicadas a pessoas com deficiência auditiva; pessoas com variedades de oclusão auditiva; pessoas que sofreram traumas emocionais na véspera. O primeiro caso é amparado por lei, mas a aplicação deste direito é moroso; o segundo encontrará dificuldades que dificilmente serão amparados por lei, pois oclusão nem sempre é uma deficiência (embora desencadeie dificuldades similares); o terceiro caso desperta simpatia, mas dificilmente terá amparo legal em momento oportuno (e se há, não é algo de amplo conhecimento...). O meu caso se encontra entre os dois últimos.
Sara	<u>Receber a prova e perceber que eu não sei o que achava que sabia sobre a matéria.</u>
Leona	<u>Foi quando uma determinada professora, também em uma prática de ensino, me falou que eu estava errada, de maneira muito rasgada, perante toda a classe a respeito de minhas conclusões de pesquisas quando na verdade eu estava certíssima.</u>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Podemos perceber pelas respostas dos participantes que, de maneira geral, o momento da avaliação causa desconforto. No Gráfico 3, podemos notar que dentre todos os motivos

apresentados pelos participantes, a prova escrita foi tida como experiência negativa de oito dentre os treze participantes ao longo de sua vida acadêmica:

Gráfico 3 – Experiências negativas



Fonte: elaborado pela pesquisadora

De acordo com Benigna Villas Boas (2009), é preciso repensar a prova escrita, para que ela perca características que a desabonem e assuma um papel de fato formativo. Analisando os dados do Quadro 7 e do Gráfico 3, infere-se que a prova ainda é atribuída a experiências negativas.

A seguir, teremos excertos de transcrições das aulas. Iniciemos com o relato da participante e aluna Ravena. Percebe-se em seu discurso uma carga muito negativa ao responder ao questionamento feito por mim em relação à sua pior experiência relacionada à avaliação.

Ravena: A minha ((experiência negativa)) foi no 3º ano (...) Fui fazer a prova final, a final não, a prova de recuperação. Porque eu tava em Física, Química eu tinha conseguido passar lá, na dissertativa, mas só que na hora de fazer a função, o negócio lá. Eu sabia até o como é que fala? A fórmula que usava, mas como eu tirava aquele X, aquele Y, eu também não sabia. Fala: por quê? Não dá. Essa era de matemática. Na de física tinha umas questõezinhas, assim, tipo, só pra explicar alguma coisa, só que a partir da fórmula. Era só colocar a fórmula e tal. Só pro professor saber: Ah! Ela sabia.

P: Ela sabe! Decorou.

O foco da discussão da aluna era que a prova não refletia o de fato ela havia aprendido. Nota-se que as experiências relatadas pela participante, todas se referem ao instrumento avaliativo prova escrita. Questiono se o instrumento utilizado nessa circunstância realmente refletiu os processos de ensino e aprendizagem. O problema pode não estar no instrumento em si, mas em sua elaboração. Como afirma Miccoli (2010), muitos podem ser os problemas nesse processo de elaboração: conteúdo da prova dissociado do que foi trabalhado em sala de aula, provas muito extensas para o tempo destinado à sua realização ou poucas questões com pesos muito altos (como afirma a aluna sobre a prova de matemática).

Ressalta-se que, a respeito da prova, Benigna Villas Boas (2008) afirma que não necessariamente a utilização de procedimentos como portfólio e a autoavaliação exclui a utilização da prova. A autora evidencia que a prova é muito bem-vinda associada a esses instrumentos, desde que bem planejada e tenha seus resultados bem aproveitados. Porém, “é preciso repensá-la para que ela perca as características que desabonam seu uso”.

A participante e aluna Severina relata seu pavor em relação especificamente à prova escrita e em relação ao pouco tempo destinado à sua realização.

Severina: Não é relacionado à matéria, mas, em todas as avaliações que tinham que ser escrita, prova mesmo, eu não dava conta. Não sei, desde pequena, desde o fundamental, minha mãe falava: não, não sei o quê, tranquilo. Tinha até umas mandingas pra colocar o caderno debaixo do travesseiro e tudo mais, pra chegar lá e ficar tranquila. Mas eu sabia o conteúdo, eu dominava o conteúdo, só que chegava na hora de escrever eu não dava conta (...) E às vezes eram duas aulas e ele ((professores em que a situação ocorria)) queria a prova só no primeiro horário e o outro ele ia fazer outra coisa. E eu não dava conta de externar o que eu sabia. E aí eu começava a chorar, ficava agoniada, ficava me tremendo toda, ficava com dor de barriga (...) E aí a gente ((infere-se que havia mais alunos na mesma condição)) era levado lá pra sala de apoio.

Dia 1 – 13:09h – 01/03/2018

Como afirma Miccoli (2010, p. 147), “a prova anuncia a chegada do nervosismo e da ansiedade”. Caso paremos para analisar esse caso especificamente, a aluna sofreu durante toda a sua vida escolar, pois dia de prova para ela significava dia de angústia e sofrimento. Algo deve ser feito quanto a isso nas instituições de ensino, pois não é natural e não deve ser naturalizado tamanha aflição diante de um momento avaliativo.

Kátia: A minha experiência traumática foi com uma disciplina de física no ensino médio. O professor passou uma prova de cinco questões. Ninguém conseguiu resolver, a turma inteira. Quem tirou quatro era um que ainda sabia física na sala, tirou quatro. A prova valia dez (...) Então, quer dizer, foi terrível. E tinha questão de conteúdo que ele não tinha explicado.

Dia 1 – 15:29h – 01/03/2018

A experiência traumática da aluna Kátia nos faz refletir sobre a quem recai a culpa em relação ao fracasso de uma turma inteira. Vários podem ser os motivos: a avaliação não foi condizente com o que foi feito em sala de aula, a metodologia do professor ou da professora não foi eficaz, o possível desinteresse dos alunos, dentre outros. Como afirma Miccoli (2010, p. 162), o desempenho do aluno é “uma questão complexa, porque o professor não pode se eximir de sua corresponsabilidade pelo desempenho dele”.

Kátia, além do fracasso de toda uma turma na componente de Física, nos deixa claro que de fato, dentre algumas possíveis causas que justifiquem o desempenho da turma, é o não alinhamento entre processo de ensino e aprendizagem com o processo avaliativo.

A aluna Ravena, em relação ao instrumento avaliativo seminário, afirma que até determinado momento de sua vida escolar, a participante tinha em mente que para apresentar seminários, o correto era decorar.

Ravena: Eu me descobri com seminário.

P: Seminário, você gosta?

Ravena: Na escola tinha aquele dia de estar apresentando. Só que a gente aprendeu a decorar. Cada um falava uma parte do texto. Eu nunca fui boa com isso. Ou eu aprendia e falava do jeito que eu conseguia ou eu não gostava. Aí teve uma vez que eu, cara, tive meio que uma vertigem. Porque eu não conseguia lembrar nada daquilo que estava no papelzinho. Tava todo mundo decoradinho. Aí eu falei: pronto, passo não! Aí a professora falou: Ravena, você tá bem? E eu: não! Aí eu consegui explicar do meu jeito. Aí foi que eu me descobri. Não vou ficar decorando as coisas, não dá, eu sou péssima.

Nunca fui atriz.

Dia 1 - 21:15 h - 01/03/2018

Podemos perceber que a relação avaliativa que a aluna tinha com o seminário era de decorar suas falas e representar um papel. Ao fim de sua fala deixa claro que não é atriz para decorar textos, profissão cujo decorar textos faz parte. Rolim (2004, p. 147) afirma que “entender que a avaliação faz parte de um processo ou culmina no resultado de um produto não são razões suficientes para dizer *por quê* o professor deve avaliar, uma vez que qualquer forma de avaliar implica um *porquê* e um *como*”.³³

Na Roda de Conversa questionei-os sobre como um professor faria para avaliar esse instrumento. A aluna Aurora conta uma de suas experiências negativas:

Aurora: Eu acho que depende. Eu tive aula com uma professora que era tertúlia dialógica³⁴ e aí tinha os debates. A tertúlia é ótima e tal. Só que a avaliação dela era horrível. Porque assim, você falava e qualquer coisa que você falava valia ponto. E às vezes eu falava muito pouco. (...) A gente ficava meio chateado com isso, mas eram coisas que estavam relacionadas ao tema. Enquanto outras pessoas falavam demais lá. (...)

Em contrapartida, explica que outra professora iria fazer um trabalho semelhante e iria avaliar da seguinte maneira:

Aurora: Vai avaliar a nossa fala de maneira qualitativa. E ela falou que não importa se a pessoa é extrovertida e fala, fala, fala... Importa que o que ela fala agrega para a discussão. (...) E eu acho que isso seria o certo com todo mundo.

Dia 2 – 14:46h – 08/03/2018

O que causa inquietação na participante Aurora é a questão dos critérios usados criados pela referida professora em relação ao instrumento avaliativo roda de conversa, ou talvez não tenham sido pensados. Considerou como injusto o critério de quem falar mais, mais pontos

³³ Grifos próprio.

³⁴ De acordo com Flecha (1997, p. 17-18), “a tertúlia literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, reflexionam e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar por quê lhe há resultado especialmente significativo. O diálogo se vai construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea”

ganha. A aluna se remete à questão qualitativa do instrumento que é desconsiderado, enquanto que a quantitativa é levada em consideração. De acordo com Miccoli (2010), uma avaliação significativa é importante para que tanto alunos quanto professores tenham uma visão transcendente de nota. Porém, defendo que a comparação entre alunos é inevitável. Neste caso, a aluna sentiu-se injustificada por constatar que alunos que apenas falaram mais receberam notas superiores às suas. Querendo ou não, a nota ainda é bastante relevante em nosso sistema educacional. Sua utilização é muito comum como critério de seleção para vários processos seletivos: vagas remuneradas de monitoria, bolsas em faculdades, bolsas para intercâmbio, promoção e retenção.

Sara: Você nunca vai ver alguém dizer: nossa, hoje é dia de avaliação!
Aeeeeeee!!!

Dia 3 – 3:12h – 15/03/2018

Sara retrata o pensamento de alunos que serão avaliados. Mesmo aquele aluno que tenha se preparado para a avaliação, ele fica ao menos apreensivo. É um clima que se constrói por conta da avaliação, principalmente quando se trata de prova escrita.

De fato, o que Sara relata é a mais pura verdade. O momento de aplicação de uma prova, seja escrita ou oral, é um momento desconfortável, tenso. A verdade é que ser avaliado, ser julgado, é algo que nem todos sabemos lidar. Como afirma Miccoli (2010, p. 147),

para os professores, avaliar é o momento incômodo e trabalhoso de preparar, corrigir e atribuir notas. Para os estudantes, a prova é uma inimiga, porque poucas vezes lhes oferece a oportunidade de demonstrar o que aprenderam. Ao contrário, a prova anuncia a chegada do nervosismo e da ansiedade.

Fica claro que a prova em si causa um desconforto para alunos e professores. Poderia claramente incluir outros sujeitos nessa questão: pais, responsáveis e a própria instituição de ensino. Podemos dizer que respingos de um resultado de uma prova não se limita apenas à sala de aula.

Outra questão importante que apareceu ao longo do curso, no Dia 3 mais precisamente. Foi a discussão sobre até onde vai a autonomia do professor em relação à criação de seus instrumentos avaliativos. Uma das alunas leciona em um curso pré-vestibular para alunos de uma escola privada de educação básica renomada em Brasília e fez um relato de uma experiência negativa.

Ravena: Porque as provas hoje lá ((colégio privado renomado em Brasília em que seus alunos do curso pré-vestibular fazem parte)) é tudo no padrão de vestibular, não é mais professor que elabora (...).

P: O que vocês acham disso?

Ravena: Um absurdo. (...) Só que você avalia o aluno o ano inteiro, fazendo ele virar um robozinho de prova. (...) Tanto é que eu perguntava pro aluno, era aquilo, ele sabia responder ali na questão, só que se eu perguntasse a mesma coisa num contexto diferente, ele não conseguia responder.

Dia 3 – 8:57h – 15/03/2018

Neste caso, a participante Ravena expressa uma inquietação não como estudante, mas como docente. Porém, ressalta-se que o objetivo da instituição em que trabalha é preparar esses alunos para exames externos. Cabe então ao professor ter uma visão do todo, sobre o quê e como ensinar.

A questão do treinamento visando exames externos, nesse formato relatado, não avalia necessariamente, pois quem de fato sabe as necessidades de seus alunos e os aspectos relevantes para os processos de ensino e aprendizagem é, de fato, o professor. Quando não há autonomia, o sentido das ações pode se perder ao longo do caminho. Ravena afirma:

Ravena: Isso era eu no ensino médio. Teve um professor que a gente quase brigou dentro da sala. Por que eu falei: professor, eu não tenho o caderno inteiro escrito. Porque ele cobrava caderno, vistozinho. O pessoal copiava e tal (...). Eu não fazia isso (...). Aí uma vez eu falei: professor, você quer me dar um tema, eu explico (XXX), sem problema nenhum, mas suas provas eu não dou conta não (...). Professor, passa um tema que eu consigo explicar. ((Resposta do referido professor à proposta da aluna)) Não, porque não é assim.

Dia 3 – 22:57h – 15/03/2018

Podemos corroborar o que diz a participante com “o fato de alguns estudantes acompanharem bem as aulas, mas não se saírem bem nas avaliações, gera a desconfiança no processo (MICCOLI, 2010, p. 147)”. Nota-se que a aluna tentou questionar os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor e seus critérios. A questão aqui é saber se de fato, copiar um certo conteúdo do quadro e checar se os alunos realmente copiaram é um instrumento e um

critério válido para a aprendizagem dos alunos. Podemos inferir que para Ravena, ao menos, não havia significado.

Em relação a um vídeo mostrado em sala de aula ainda nas primeiras aulas o aluno André diz:

André: Eu vou fazer um resgate do professor Cipriano ((Luckesi)) que é o seguinte: ele fala até no vídeo ((Vídeo: Avaliação por Luckesi passado em sala de aula: <https://www.youtube.com/watch?v=rHrxUgw3k3Y&t=30s>)) alguma coisa parecida que é aquela questão assim da nota. A nota como elemento de status. E está acontecendo mais ou menos isso, foi o que eu observei nos diálogos (...). O professor Luckesi fala o seguinte: se o papel do professor é avaliar a aprendizagem, quer dizer, o que do conteúdo, o que que daquela ciência a pessoa se apropriou, do que ela conhece, o que ela domina, então ele não vai avaliar esforço (...) se eu estou avaliando a aprendizagem eu não posso considerar o esforço. Isso é critério, não estou dizendo que é justo, não estou falando de injustiça (...) até porque a gente não pode se colocar num papel de um magistrado e tentar corrigir todas as injustiças sociais quando a gente não dá conta, a gente não dá conta. Em algum ponto a gente vai falhar, porque não tem como, é humanamente impossível a pessoa se propor a corrigir tudo, ela vai enlouquecer. Então a gente precisa estabelecer alguns critérios e ser fieis a eles o máximo possível. Então eu vou estabelecer o seguinte critério e não estou dizendo que é o correto, é uma ponderação que ele faz. Se o meu papel é ensinar e se dentro do papel de ensinar eu preciso avaliar a aprendizagem eu não posso chegar aqui e falar: olha, você veio a todas as aulas e participou? Não! Porque se um outro demonstra a aprendizagem, se demonstra que conhece o conteúdo tão bem quanto o outro, não importa qual caminho ele percorreu. Importa que eu estou avaliando o resultado. Então assim, quando eu faço um resgate do que o Luckesi fala, a proposta que ele faz é essa, então assim são práticas que a gente vai levar para o cotidiano e a gente precisa estabelecer, quando ele fala assim o professor precisa se investigar, se entender, precisa entender o seu local para ele então determinar os seus critérios, determinar seus objetivos, fazer os seus planos para então buscar seus resultados (...)

Dia 9 – 01:27:26h – 03/05/2018

Percebe-se até então, considerando mais da metade do curso concluída, que os alunos estão aplicando as teorias até então estudadas na prática, relacionando-as com seu cotidiano. André, no excerto em questão, ressalta a importância dos critérios. O professor ao elaborá-los não, necessariamente poderá ser adequado, mas não os fazer, certamente, é inadequado, injusto. Critérios são a base para se criar uma avaliação minimamente coerente nos quais o estudante poderá basear-se para compreender o processo avaliativo do componente curricular.

O tema é recorrente no componente e ressalta as experiências negativas dos alunos no curso de Letras Espanhol em que professores não utilizavam os mesmos critérios para pontuar os mesmos instrumentos avaliativos de diferentes alunos, ou seja, alunos que não frequentavam as aulas obtiveram notas maiores que aqueles presentes e que se diziam participativos. Ressalto ainda na fala de André seu amadurecimento em relação às suas reflexões, quando afirma que é humanamente impossível um professor corrigir tudo, por isso a importância de se estabelecer critérios. O mesmo, posteriormente, relata que se esses critérios serão os mais justos, ele não sabe, mas que há a necessidade de tê-los. Ou seja, as experiências negativas expostas em sala de aula levaram a reflexões bastante interessantes desse aluno, por exemplo.

Quanto a isso, Scaramucci (2006, p. 60) que afirma que “para que mudanças significativas e não apenas maquiadas possam ocorrer nessa prática, a formação deverá, sobretudo, capacitar o professor a exercer seu papel de sujeito, conscientizando-o do poder de suas ações e das repercussões destas na sociedade”. Complemento o argumento da autora, pontuando que essas mudanças e essas capacitações não devam ser direcionadas apenas a professores, mas, antes disso, na formação inicial.

Miccoli (2010, p. 173) relata que “não há consenso sobre como avaliar, corrigir, tratar o erro e o sentido dos resultados. As experiências refletem concepções diferentes, levando a processos de avaliação também distintos”. Apesar disso, o que se espera desses participantes é que ajam em sua vida de maneira geral e, principalmente em suas salas de aulas, de forma reflexiva sem reproduzir práticas que consideram inadequadas.

Portanto, o objetivo desta seção foi trazer à tona e à consciência as experiências desses participantes, alunos e futuros professores já no primeiro dia do componente ofertado, para que refletissem sobre essas experiências, também traumáticas. Que compartilhássemos nossas experiências, para que assim pudéssemos entender o campo da avaliação em si, seus conceitos e desafios, e dessa forma, propor questionamentos capazes de desconstruir ou ressignificar ideias.

Como afirma Rolim (2004, p. 160-161),

a reflexão e a tomada de consciência das concepções, atitudes, crenças, e mitos sobre ensinar/avaliar podem acarretar mudanças na prática do professor. Essas mudanças não ocorrem de forma mágica, portanto, é preciso que sejam vistas como um processo ativo e contínuo, para que assim possam ser ressignificadas.

Ressalto a importância do conhecimento para que os professores saibam como fazer, como agir em sala de aula, especificamente em relação aos processos avaliativos.

Ou seja, o que se busca ao abordar o tema avaliação ainda na formação inicial, é mostrar sua importância e promover letramento inicial em avaliação. É necessário buscar o conhecimento acerca do assunto, a importância da fundamentação da associação dos processos avaliativo, de ensino e de aprendizagem.

4.2 Planejamento

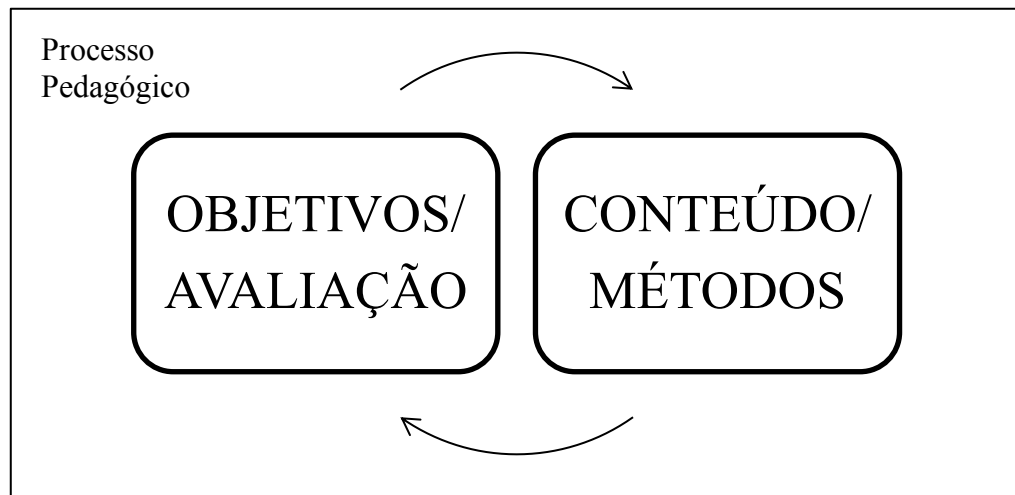
Justifica-se a categoria Planejamento, uma vez que a avaliação se insere neste processo pedagógico, que é o ato de planejar. De acordo com Silva (2017), o ato de planejar o trabalho pedagógico na escola e na sala de aula vem sendo tratado de maneira ambígua pelos profissionais da educação e pelas instituições. A autora afirma que isso se dá por conta da transição da total aceitação do planejamento tecnicista (1960 a 1980) ao planejamento atualmente.

O planejamento é indissociável da vida humana. E de acordo com Silva (2017, p. 27),

no campo educacional, planejar é um processo sistemático e contínuo de diagnóstico e análise da realidade e de projeção de objetivos, metas, ações e recursos necessários à implementação do planejado. No planejamento, devemos considerar as condições reais sem tomá-las como obstáculos para a busca de soluções dos problemas e a tomada de decisões. Isso porque nem sempre as condições reais são as ideais; no entanto, estas não devem conduzir ao imobilismo.

Freitas et al. (2014) situam a avaliação como um elemento dialético do processo pedagógico, que deve ser compreendida como processual e contínua. No planejamento, essa visão pressupõe uma organização de ensino e aprendizagem em eixos interligados, a saber: objetivos/avaliação e conteúdo/método, conforme Figura 5.

Figura 5 – Categorias do ambiente pedagógico da sala de aula



Fonte: Freitas et al. (2014)

De acordo com a Figura 5, Freitas et al. (2014, p. 15) afirmam que a avaliação não figura ao final, mas se encontra justaposta aos próprios objetivos, formando assim uma relação dialética. Os autores afirmam que

são os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação.

Desta forma, o componente curricular base desta dissertação, teve seu planejamento, materializado no Plano de Ensino, elaborado a partir das orientações de Freitas et al. (2014). O Plano de Ensino foi entregue à turma no segundo dia de aula e apresentado de forma dialogada, ressaltando sua importância como norteador do trabalho pedagógico.

Luckesi (2011b, p. 127) afirma que “o ato de planejar não é neutro”. E ao relatar sobre minha experiência na educação básica como professora em relação ao Plano de Ensino, destaquei que o mesmo era entregue apenas ao coordenador. Essa é uma prática comum na educação básica, diferente da educação superior. Dessa forma, o estudante da educação básica, a família, os responsáveis, desconhecem as intenções do professor. A aluna Kátia faz o seguinte questionamento:

Kátia: O aluno não recebe, por exemplo, esse planejamento?

P: Não, tu acredita?

Dia 2 – Áudio³⁵ – 24:27h – 08/03/2018

Para Luckesi (2011b, p. 119), “a conquista de resultados desejados depende da clareza de objetivos e do investimento na sua busca. Planejar, executar e avaliar são facetas de um mesmo ato de construção de resultados bem-sucedidos”. Portanto, o tema planejamento foi tratado no componente curricular a partir de dois textos de Luckesi (2001b)³⁶ trabalhados em grupo.

A aluna Pilar inicia a apresentação sobre o primeiro texto. Ravena pede a palavra e sintetizar:

Ravena: Essa primeira parte aqui, ela fala um negócio interessante sobre o agir do individual e o coletivo. Às vezes o individual faz bem pra você, só que ele não vai funcionar pro coletivo. É igual acontece com o planejamento (...). Existe a relação de micro e macro poder. Existem pessoas que são influenciadas no meio quando você faz um planejamento.

Dia 7 – 10:25h – 12/04/2018

Nota-se aqui a percepção quanto a importância do planejamento para que as coisas caminhem, porém, um planejamento que beneficie o coletivo, e não apenas o individual, como afirma Luckesi (2011b, p. 121) no início de seu respectivo texto: “Sobre como o planejamento está comprometido com uma teoria que orienta a ação”. Ou seja, não há como ter uma prática e um processo avaliativo eficientes e eficazes sem um planejamento consistente.

Após citar um trecho do texto de Luckesi (2011b, p. 126), Laura aborda a questão de o ato de planejar ser imposto pela sociedade, ou seja, falta ressignificação das práticas.

Laura: “Aliás, a atividade de planejar, sem que se esteja atento aos seus significados ideológicos, é um modo – dentre muitíssimos outros – de resguardar o ‘modelo de sociedade’ ao qual serve esse planejamento”. Então,

³⁵ Houve problema com a câmera e a gravação da referida aula continuou em áudio.

³⁶ Para tratar de planejamento em si, optei por dois textos que estão inseridos no livro *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*, de Luckesi (2011b). O primeiro, no Capítulo VIII, intitulado *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica* (p. 121-137) e o segundo, no Capítulo X, intitulado *Planejamento, execução e avaliação no ensino: a busca de um desejo* (p. 171-185).

a sociedade impõe esse modelo de planejamento e aí eu vou fazer, uma obrigação que eu tenho que fazer. Eu não vou fazer porque eu quero planejar, porque eu quero exercer, executar. Vou fazer porque isso implica em alguma coisa.

Dia 7 – 33:57h – 12/04/2018

O docente, muitas vezes, elabora um planejamento no início do curso, porém, não para ele, e sim para a coordenação da instituição de ensino. Pode ocorrer o fato de que ao longo do curso que esteja ministrando, das aulas, nem volte a consultar o documento por ele elaborado. Ou seja, cumpriu apenas um ritual burocrático. Acaba que o planejamento, seja do processo de ensino/aprendizagem, seja do processo avaliativo, peça fundamental dessa engrenagem, perde sua real função.

A aluna e participante (Laura) chega à conclusão, já de início, do objetivo que foi traçado pelo autor do texto e por mim. Ela percebe que o planejamento não é feito para ser cumprido fielmente necessariamente, e sim serve de base para as tomadas de decisão, não se trata de uma verdade absoluta. Em sua fala, fica bem definida sua percepção.

Laura: Interessante que muitos planejamentos ((planos de aula)), a maioria deles... Você faz um planejamento, mas nem sempre você cumpre. Por quê? Às vezes você planeja uma aula, por exemplo, e você tem que ter a sensibilidade de quando for exercer esse planejamento. Será que dá? Aí você tá sempre eliminando alguma coisa, tá sempre acrescentando alguma coisa (...). Como se fosse uma base.

Dia 7 – 34:37h – 12/04/2018

Na sequência, o segundo grupo inicia a sua apresentação sobre o Texto 2. A seguir, temos o trecho de uma das falas da aluna e participante Aurora. A aluna questiona os padrões que o sistema, por muitas vezes, impõe aos professores e condiciona sua maneira de agir. Também volta seu discurso à importância de se planejar conjuntamente, como a participante Ravena o fez anteriormente (professores, coordenadores, diretores, funcionários da instituição).

Aurora: O texto ((segundo texto)) vai falar que por mais que às vezes a escola tenha outra vertente, o sistema bota o olho em cima dela e se ela tiver fora do padrão, ela vai ser autuada. Então, eu acho que mais do que só um professor sozinho querer trabalhar, tem que ter um conjunto. Lá no São Sebastião tem

uma escola que se chama (...). E aí, lá eles têm um monte de coisa. Pra vocês terem uma ideia, eles (...) iam fazer uma pista de skate e aí, os moleques mesmos iam fazer. Iam trabalhar física, matemática, pra poder projetar a pista e depois iam ter que ir atrás de verba do governo. Eles iam estudar como funciona isso pra arrecadar dinheiro (...). Ou seja, lá é tudo interligado (...). Quando acontecia um conflito dentro da instituição, que mediava eram os próprios alunos (...). Por que isso acontecia? Porque tinham professores que queriam, o diretor estava na mesma vibração, na mesma *vibe*, não era uma pessoa que se opunha. Tinha algumas pessoas que eram contra a algumas coisas, mas sempre vai ter. Mas a maioria ia ((a favor)). Outra coisa muito importante pra escola funcionar era a participação da comunidade (...).

Dia 4 – 28:58h – 22/03/2018

A respeito da citação feita por André sobre segundo texto (p. 173): “Importa compreender o trabalho como um elemento contínuo da nossa existência (...). A sua plenitude depende de escolhermos metas e nos entregarmos a elas, integralmente”, o participante e aluno faz a seguinte consideração:

André: Então assim, (...) o interessante desse referencial que foi utilizado pra esse texto, é que ele é baseado na tradição budista. O que isso significa dizer? Que o budismo, ele foca no indivíduo. Mas trazer isso pra dentro de uma discussão que envolve muito de coletividade pela lógica da construção do livro (...), que a gente viu o papel do planejamento dentro de uma esfera coletiva, social, e agora na prática do ensino. Retirar o foco do coletivo, colocar ele dentro do indivíduo (...). Ele poderia trabalhar outras questões dentro do que o marxismo diz. Só que ele evita fazer isso, ele evita entrar nos méritos da sociedade capitalista (...), e começa a dar respaldos dentro da ação do indivíduo. Então, ele fala: olha, a sociedade é composta de indivíduos, o que move o indivíduo é a vontade de algo, é a vontade de satisfazer suas necessidades. Esse é o seu desejo. E dentro do papel social está o poder que o desejo desempenha. Mas não tem como a gente desempenhar bem esse papel se isso não estiver esclarecido.

Dia 7 – 01:42:38h – 12/04/2018

Luckesi (2011b), em seu texto referente à citação de André, faz um link entre o planejamento em nossa vida de maneira geral, planejamento em nosso trabalho institucionalizado e ressignificação do trabalho. O autor afirma que

ainda que hoje o trabalho seja visto como um peso, como algo do qual temos de nos livrar, ele se constitui num tipo ação que praticamos, natural e socialmente, e com o qual realizamos o mundo e nos realizamos. A sua plenitude depende de escolhermos metas e nos entregarmos a elas, integralmente (LUCKESI, 2011b, p. 173).

De fato, o planejamento está diretamente relacionado ao trabalho, em nosso caso, à prática docente. Agimos impulsionados por desejos, em busca de algum resultado, seja econômico, político material ou amoroso, por exemplo. Quando agimos sem planejamento, por impulso, por desejos inconscientes, podemos chegar a resultados satisfatórios, porém, por caminhos não tão claros. Essa analogia entre o agir por impulso e agir com metas definidas e planejadas, no primeiro caso, pode gerar algo mecânico e não se chegar aos resultados esperados. (LUCKESI, 2011b).

Na semana seguinte de aula, o segundo grupo continua sua apresentação. Aurora reinicia utilizando uma figura projetada com citação do autor Lewis Carroll, criador de “Alice no País das Maravilhas” de 1865:

Figura 6 – Lewis Carroll, baseada na apresentada pelo segundo grupo



Fonte: Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTkwMDc2NQ/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

A aluna relata:

Aurora: Isso vale pra nossa prática como professor, pra nossa avaliação. Então, ((a aluna fala representando professores indiferentes à sua prática)) se eu não sei se o aluno tá aprendendo, se ele quer aprender, não me importa! Eu vou dar essa prova desse jeito, eu vou explicar desse jeito. Eu não tô nem aí! Eu vou pegar qualquer caminho, pra mim não interessa. Eu quero só me aposentar e me livrar desse peso que é ser professor (...). Se você é um professor que sabe onde você quer ir, sabe o que você quer alcançar ((exemplifica)): eu quero formar 35 alunos de Letras Espanhol do IFB. Beleza! Você vai criar metas, você vai planejar, você vai avaliar o seu planejamento.

Dia 8 – 01:43:45h – 19/04/2018

Como expressa Aurora, a aluna acredita que muito da prática do professor deve-se a falta de interesse. Porém, não basta apenas ter boa vontade, ter interesse em melhorar sua prática, também é preciso saber construir esses objetivos, saber como fazer. Para tal, um professor, seja em formação inicial ou continuada, necessita buscar seu letramento em avaliação. Colocando-me como sujeito de pesquisa, o ponto de partida para se chegar a este tema foi a motivação e o inconformismo, de certa maneira, com a minha prática docente. Porém, eles, apenas, não foram o suficiente.

Aurora finaliza com uma citação de Sêneca:

Figura 7 – Sêneca, baseada na apresentada pelo segundo grupo



Fonte: <<https://www.pensador.com/frase/NjAxMzE5/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

A primeira coisa que quero ressaltar nessa sequência anterior dedicada à participante Aurora é a demonstração de interesse pelo tema. Além dos critérios já estabelecidos por nós, não pedi que buscassem além do texto já proposto. Temos aqui um indício de que a aprendizagem foi de fato significativa. A aluna foi além, buscou conhecimento em outras fontes. Ambas as citações feitas por ela nos levam a refletir sobre o planejamento. Conforme citação contida na Figura 6, se não sabemos a direção que queremos tomar, qualquer caminho é possível. Temo que em nosso contexto atual tomemos decisões, em relação à nossa prática docente, sem sabermos onde queremos chegar. E, de acordo com a Figura 7, as chances de algo dar certo para quem não faz ideia do que pretende são remotas. Por isso a importância de atar planejamento, sobretudo objetivos e critérios, na tríade: processos de ensino, aprendizagem e avaliativo.

Após as apresentações dos textos sobre a importância do planejamento, foi enfatizada a importância de se estabelecer critérios já na fase de planejamento de um curso, de uma componente a ser ministrada. Início a aula questionando os alunos a respeito dos critérios que criamos conjuntamente. Questionei o fato de sermos pessoas diferentes e a utilização do mesmo critério para todos seria justo. Eduardo afirmou que o correto seria criar um critério para cada aluno. Eu contra argumentei da seguinte maneira: se eu tivesse mais de vinte turmas (realidade possível na educação básica) e cada uma com uma média de quarenta alunos, como faríamos isso? O debate se estendeu:

Gabriela: Eu acho que tem que ter um critério geral. E dentro desse critério geral você pode focar em outros aspectos individualizando cada um.

Dia 9 – 00:07:35h – 03/05/2018

Entende-se critérios, de acordo com Luckesi (2011a, p. 411), como

padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios definem *o que* ensinar e *o que* aprender e a sua qualidade desejada determina *o que* e como avaliar na aprendizagem escolar.

Dentre os critérios de correções das atividades, houve a preocupação com uma forma justa de atribuição dos pontos, pois conforme afirma Miccoli (1999, p. 118), “na realidade, podemos dizer que os problemas da avaliação não se iniciam na avaliação, mas no planejamento

(...). Sem objetivos e critérios definidos a priori, a avaliação torna-se impressionista e subjetiva, e, portanto, injusta”. Dentre todas as etapas de construção do componente curricular alvo desta pesquisa, um dos maiores desafios foi estabelecer critérios. O desafio de avaliar a todos de maneira igualitária, porém, levando em consideração as peculiaridades de cada um como afirma Gabriela anteriormente, é trabalhoso.

Tratando-se de uma pesquisa-ação, questiono-me a respeito do estabelecimento de critérios para a entrega dos instrumentos avaliativos fora do prazo estabelecido. Esse critério foi discutido com a turma:

Aurora: Tira nota, vale metade.

P: Mas a gente não estabeleceu isso! E se eu não quiser aceitar, eu tenho direito?

Dia 9 – 00:12:08h – 03/05/2018

A grande parte da turma se manifestou favorável à sugestão de Aurora. Pondero que no caso da avaliação para a aprendizagem, não há ônus em aceitar a atividade fora do prazo. Porém, em respeito aos colegas que cumpriram o critério de entrega, as notas desses alunos valerão metade da nota total da atividade.

Ainda sobre critérios, André exemplificou:

André: Vou pegar por exemplo o caso da professora (...) Então, o que que acontecia? A professora (...) qualquer um que tenha assistido pelo menos uma aula dela sabe qual é a linha de atuação pedagógica e política que ela tem em sala de aula. Por exemplo, frequência. Contando que a pessoa não estoure, às vezes mesmo estourando, ela dá um jeito, o que ela quer é que o aluno compreenda. Então ela é o tipo de pessoa que assume o compromisso de correr atrás, e pega na mão e vamos, e faz uma força e faz uma força até o cara passar. Então ela tem esse compromisso e transporta isso para os seus planos de ensino. Nem sempre fica evidente. Pode ser que ela não tenha essa habilidade de explicitar (...) o critério de presença ou de estar fisicamente no momento da prova ou simplesmente de comparecer com a participação forçada não é suficiente para eu fazer a análise de seu desempenho. Então ela trata os casos muito pontualmente. Tem outros professores que não fazem exatamente desse jeito. Então assim, é um caso que Cipriano fala nas entrelinhas de seu texto da gente se investigar e ver como a gente vai agir, como a gente vai reagir, qual

é a nossa postura enquanto educador. E essa é uma pergunta que a gente tem que se fazer estando no lugar dela, dessas professoras, desses professores, como é que eu faria?

Dia 9 – 01:12:56h – 03/05/2018

André inicia sua fala questionando o limite de faltas, que quando é excedido, a referida professora reconsidera em alguns casos. Mais à frente, o participante aborda a questão de se utilizar frequência como critério de análise de desempenho desses alunos. Corroboro a visão do aluno a esse respeito, pois o simples fato de um aluno estar fisicamente em sala de aula não significa que esteja aprendendo.

O discurso de André continua e, como um todo, retrata uma professora mais permissiva, que pelo relatado, procura entender o que motivou suposta falha do aluno, porém, deixa claro que os critérios utilizados por ela não estão explícitos em seus planos de aula. Ele traz pontos positivos e negativos em relação ao perfil dessa professora: o fato mais humano, mais compreensivo da professora, que quer de todas as maneiras que o aluno compreenda o que lhe foi passado, que o auxilia, porém, nem sempre fica explicitado para todos em seu plano de ensino. Porém, discordo em partes do aluno, pois nós docentes não podemos prever as diversas circunstâncias que levam os alunos a baixos rendimentos, a não ir às aulas. Como finaliza o participante, a professora trata os casos dos alunos de maneira pontual, ou seja, somos pessoas diferentes com problemas diferentes, muitos desses problemas difíceis de serem previstos, e muito mais difíceis de se planejar como agir diante deles, seja como docente ou como discente.

Um ponto que eu ainda não havia me dado conta é a questão dos objetivos a serem alcançados. Até o momento discutimos a respeito do planejamento e da importância de explicitar critérios e objetivos. Porém, a participante e aluna Aurora faz um questionamento interessante a respeito da elaboração de uma das tarefas propostas no componente curricular (formulação de um suposto instrumento avaliativo voltado para as habilidades de ler e ouvir como focos principais, e fala de maneira secundária). Aurora cria um instrumento avaliativo, fictício, que seria aplicado em um curso FIC de espanhol no próprio IF, para jovens e adultos, de nível intermediário. A proposta da atividade, bastante complexa, seria conforme a Figura 8:

Figura 8 – Proposta de instrumento avaliativo (quatro habilidades)

Tema: Livre **Quantidade:** 2 ou mais
Recurso: Whatsapp **Ferramenta**
Obrigatória: Áudio
Desenvolvimento:
 Estudantes deverão dialogar sobre o tema escolhido de forma respeitosa, pacífica e altruísta por meio de gravações.
 Os alunos poderão simular ou não situações. (Por exemplo: são pessoas estrangeiras, mais velhas, etc.)
 A partir do tema escolhido, a professora compartilhará materiais autênticos que sirvam de apoio e fomentem a discussão. Ex: vídeos, textos, músicas, poesias, etc.
 Após as discussões e conclusões, cada aluno deverá enviar individualmente por "escrito" suas percepções sobre o debate. Neste texto o discente deverá contar como foi a experiência, ex: se houve ofensas ou não, se houve mudança de entendimento sobre o assunto ou não, se trouxe algum benefício esta atividade ou não, se trabalhar desta maneira foi saudável, favorável e produtivo ou não, se facilitou a aprendizagem ou não.

Fonte: Elaborada pela participante Aurora³⁷

Nota-se que conforme Figura 8, ao final, o *feedback* dos alunos para a professora somente ocorrerá ao final da tarefa. Portanto, o entendimento da importância de um *feedback* processual ainda não está claro.

Aurora inicia sua apresentação relatando sua dúvida em relação à criação dos objetivos, conforme excerto do Dia 11 a seguir.

Aurora: Objetivos, ah eu fiquei com muita dúvida nos objetivos (...) Que que é objetivo meu e que que é objetivo do aluno? Que às vezes a gente confunde porque eu estava botando o meu com o do aluno e tal (...). Os meus objetivos (...). eu fiz isso para mim, porque eu não estava entendendo. Eu estava confundindo (...).

Dia 11 – 01:28:28h – 17/05/2018

³⁷ Disponível em: <<https://prezi.com/gixmfxjxtzfi/instrumentos-avaliativos-ler-e-ouvir/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

O que foi orientado por mim para a elaboração dos quatro instrumentos avaliativos sobre as quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar) da língua espanhola, foi apenas o fato da necessidade de se ter objetivos a serem alcançados em cada um deles. A análise expositiva dos instrumentos após as apresentações e explicações, feitas por mim e pelos próprios alunos e participantes foi de maneira proposital. Assim, o objetivo maior foi mostrar-lhes o quão é complexo criar objetivos para uma tarefa ou no caso, um instrumento avaliativo, e o quão são necessários para os processos de ensino, aprendizagem e avaliativo. Tal reflexão está diretamente relacionada ao letramento em avaliação, é o ponto de partida para isso.

Na Figura 9 temos os objetivos elaborados por Aurora. Verifica-se os objetivos e os critérios adotados por ela em sua proposta de instrumento avaliativo.

Figura 9 – Imagem projetada e criada por Aurora (objetivos do professor)

OBJETIVO(S)

{D@ PROFE}



- Potencializar o uso de ferramenta usada cotidianamente fora dos muros escolares em atividade costumeira dentro da sala de aula;
 - Alcançar a percepção da possibilidade de conectar os conteúdos didáticos e programáticos estipulados por uma instituição aos instrumentos, hábitos e práticas do dia a dia;
 - Expandir a criatividade, desenvoltura e relações interpessoais;
 - Amplificar a capacidade de apreensão e crítica, desenvolvendo a prática da argumentação;
 - Desenvolver uma aprendizagem significativa.
 - Aperfeiçoar suas capacidades de comunicação e fluência;
 - Aprimorar ainda mais as competências de compreensão **escrita, auditiva, leitora e oral.**
 - Desenvolver as habilidades e competências sobre o tema
- Predicciones: **Comunicación: Dar consejos e instrucciones.**
Gramática: **Imperativo afirmativo y negativo**



Fonte: Elaborada pela participante Aurora³⁸

³⁸ Disponível em: <<https://prezi.com/gixmfxjxtzfi/instrumentos-avaliativos-ler-e-ouvir/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

Porém, esses objetivos são importantes para o professor e não são passíveis de ser avaliados, conforme aponta Freitas (2014). Infere-se que a participante, apesar de explicitar os objetivos que tem em mente para o instrumento avaliativo, ainda há certa confusão no processo de elaboração de objetivos. Onde deveria ter apenas objetivos para o professor, há também objetivos para os alunos (“Aprimorar ainda mais as competências de compreensão **escrita, auditiva, leitora e oral**; Desenvolver as habilidades e competências sobre o tema Predicciones³⁹...”). Ou seja, são generalistas, não ajudam a ter clareza para identificar se o aluno está aprendendo. A função dos objetivos não está clara.

As Figuras 10 e 11 apresentam os critérios de um instrumento avaliativo bastante complexo que envolve duas habilidades: escrever e falar. A aluna estabelece critérios diferentes para habilidades diferentes.

Figura 10 – Imagem projetada e criada por Aurora (critérios “a”)

CRITÉRIOS

Nos debates desenvolvidos, os alunos deverão empregar em suas falas o imperativo afirmativo e negativo e adaptar a forma gramatical (dar conselhos e instruções) dentro deste mesmo diálogo.

O uso correto das formas gramaticais também será analisado. **(Tanto na escrita, quanto na fala).**

É importante que os alunos façam inferências dos textos repassados pela docente, além também de trazer uma visão pessoal sobre o assunto.

Atitudes comportamentais como respeito, altruísmo, paciência também serão avaliados e valorizados.

Os alunos também poderão trazer outros materiais que embasem seus argumentos e pontos de vista, desde que estes estejam na língua alvo e sejam autênticos.

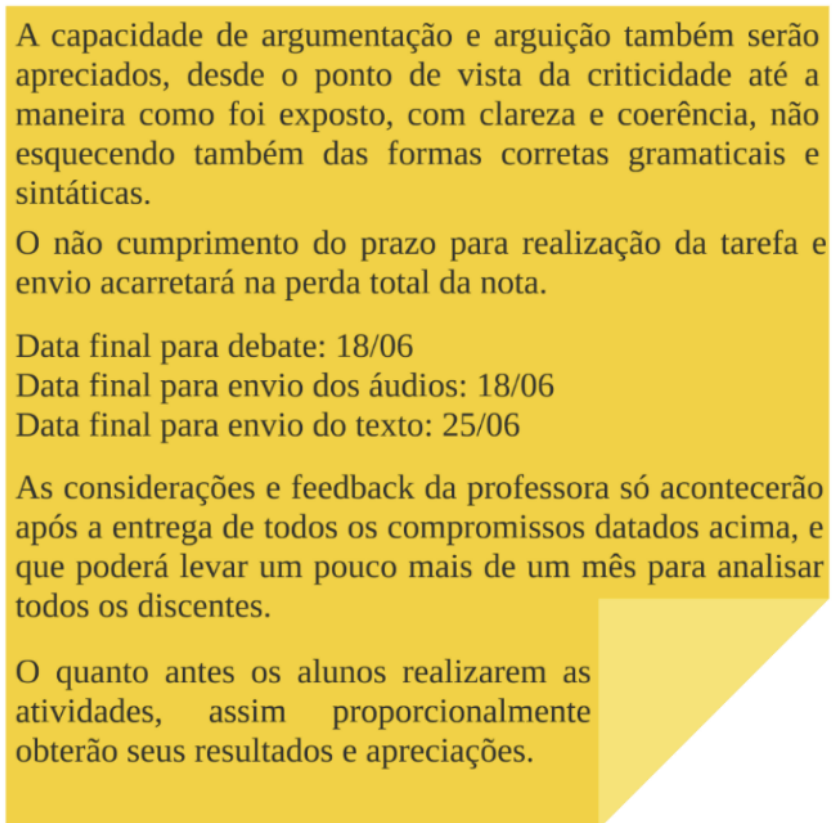
Fonte: Elaborada pela participante Aurora⁴⁰

³⁹ Previsões.

⁴⁰ Disponível em: <<https://prezi.com/gixmfxjxtzfi/instrumentos-avaliativos-ler-e-ouvir/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

Na Figura 10, na explicação do primeiro critério, a aluna exige que seus alunos utilizem tempos verbais específicos. Em seguida, questões estruturalistas da língua em uma tarefa comunicativa (“uso correto das formas gramaticais”). Critérios como “atitudes comportamentais como respeito, altruísmo, paciência” serão levados em consideração. A questão não é em relação aos critérios, mas como isso será analisado na tarefa. A Figura 11 é o desfecho do instrumento avaliativo criado por Aurora.

Figura 11 – Imagem projetada e criada por Aurora (critérios “b”)



Fonte: Elaborada pela participante Aurora⁴¹

A aluna utiliza como critério a “criticidade”, porém, não expõe de que maneira fará essa avaliação. De fato, a Figura 11 estabelece instruções. Mais uma vez a aluna traz a questão do *feedback*, porém, somente após a conclusão da tarefa, uma visão somativa. De maneira geral. Aurora foi a participante que propôs uma tarefa melhor estruturada, levando em consideração objetivos e critérios, porém, estabelecê-los é bastante complicado.

⁴¹ Disponível em: <<https://prezi.com/gixmfxjxtzfi/instrumentos-avaliativos-ler-e-ouvir/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

Foram entregues as fichas de avaliações, Figura 12, relativas às apresentações dos alunos (eles avaliam seus colegas de turma). Ressalto que eram fichas avaliativas preenchidas pelos próprios alunos. Ao recolher essas fichas para computar os pontos dos alunos, notei que os próprios justificaram os critérios quando atribuíam notas abaixo da máxima. Fernandes (2009, p. 60) afirma que “o *feedback* é determinante para *ativar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar sua motivação”.

Portanto, senti a necessidade de se colocar um campo na ficha avaliativa para comentários. Assim, modifiquei as fichas a partir dessa percepção conforme a proposta de metodologia dessa pesquisa, algo cíclico, com o intuito de melhorar o contexto. Acrescentei o campo “comentários”, que nas fichas anteriores não havia.

Figura 12 – Ficha avaliativa

<p>Nome do aluno avaliador: _____</p> <p>Avaliado: _____</p> <p style="text-align: center;">Critérios de Avaliação da Apresentação</p> <p>- Organização (20%): todos os integrantes deverão ter um momento de fala na apresentação, mas lembrando de que todos deverão ler ao menos o texto de seu grupo completo (a leitura do texto do outro grupo é optativa). _____</p> <p>- Postura (20%): estarem diante da turma de modo que todos possam vê-los e escutá-los. _____</p> <p>- Conteúdo (20%): falas e reflexões consistentes baseadas no texto e nas experiências vividas e relatadas em sala. _____</p> <p>- Tempo (20%): dentre as falas dos integrantes e as falas dos demais, cada grupo terá 1h 15min para concluir a apresentação. _____</p> <p>- Slides (20%): a disposição dos slides fica a critério dos integrantes de cada grupo, mas que a apresentação seja clara e de fácil entendimento para os demais. _____</p> <p>Comentários:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como se trata de um curso de 40 horas/aula para dar acesso a esse grupo de participantes e futuros professores ao letramento inicial em avaliação, necessitaríamos de mais tempo para se chegar, de fato, à prática que contemplasse toda a teoria que estudamos.

O objetivo proposto com essa temática, o planejamento (critérios e objetivos), foi levá-los à reflexão de sua importância para o processo avaliativo e que a partir da conclusão desta

componente, possam pensar e repensar a respeito de suas práticas, principalmente em relação ao planejamento.

Por fim, a avaliação formativa precisa se “desenvolver nas salas de aula e, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2009, p. 61)”.

A avaliação interfere diretamente em nossas vidas, é responsável pelos vários rumos que podemos tomar. Sonhar com um consenso sobre a maneira de avaliar, é algo tido no campo do fantasioso, pois diversos fatores devem ser levados em consideração. Por fim, caso cheguemos à reflexão sobre a importância da avaliação e a refletir nossas práticas, um grande passo para o letramento em avaliação será dado.

4.3 Instrumentos de Avaliação

De acordo com Luckesi (2011a, p. 299), “instrumentos de coleta de dados são prioritariamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição de seu desempenho”. Retomo o segundo dia de aula em que ainda na explicação do Plano de Ensino, enfatizo o tema “instrumentos avaliativos”. Provoco-os perguntando se, ao trabalharmos com uma língua estrangeira, no caso a língua espanhola, necessariamente teremos que enfatizar nas quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar), independentemente do curso. Os alunos de maneira geral afirmam que depende do curso. Pedi que exemplificassem e a aluna Aurora prontificou-se:

Aurora: Se você tiver dando aula para o DELE⁴², por exemplo, dando aula para o preparatório pra fazer a prova do DELE, a prova escrita. Ou então um preparatório para o ENEM, você não precisa saber oral ((a habilidade oral na língua alvo)).

Dia 2 – 6:33h – 08/03/2018

Ou seja, não precisou que eu fizesse esse alerta, de que a depender do curso de língua estrangeira que se estuda ou que se ministra aulas, o foco não deve, necessariamente, estar nas

⁴² A sigla DELE significa *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*. São exames que certificam internacionalmente níveis de habilidades e competências em língua espanhola e seus certificados são outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Ciência da Espanha.

quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar). Em um curso de conversação, por exemplo, a oralidade é o foco.

Antes mesmo das apresentações sobre instrumentos avaliativos começarem (iniciaram no décimo dia de aula), já no segundo dia o tema surge. O aluno André surge com uma questão, que é sobre a própria composição do processo avaliativo do curso de Letras Espanhol. São obrigatórios três tipos de instrumentos avaliativos distintos, e o aluno afirma ser um deles, necessariamente, a prova tradicional⁴³. Porém, a aluna Aurora afirma que não é obrigatório esse instrumento específico, mas qualquer outro escrito, como um artigo, por exemplo. Confesso que, na verdade, deveria conhecer muito bem a documentação para sanar a dúvida, porém, não possuía o conhecimento necessário também.

Consequentemente, críticas surgem a respeito desses documentos que nos regem, e o aluno André fala sobre a questão vertical, do que vem imposto de cima para baixo, sobre a alta gestão. Documentos elaborados por eles e que temos que acatar. Porém, tal aluno faz um questionamento a esse respeito:

André: Eu, particularmente, fico pensando, cara, eu tô doido pra jogar uma pedra, mas eu não sei se é essa pessoa que merece levar a pedrada.

Dia 2 – 35:53h – 08/03/2018

O aluno faz referências às diversas falhas que o nosso sistema educacional possui, mas precisamente, não sabe a quem atribuir as responsabilidades. Caso paremos para pensar, os documentos voltados para a organização do sistema educacional brasileiro são feitos por especialistas, muito bem elaborados. Porém, creio, há falta de preparo dos professores em saber agir, como proceder. A falta de investimento em formação inicial e continuada de professores pode ser um dos motivos pelos quais não há o avanço na melhoria das práticas docentes.

Essa discussão fez com que eu me questionasse sobre a minha própria falta de conhecimento dos próprios documentos que regem a minha prática. A minha busca em esclarecer a questão surgiu ao analisar os dados desta pesquisa. Dentre esses documentos pertinentes, busquei no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol (PPC) de 2016, que dispõe no item sobre avaliação da aprendizagem: “A avaliação é

⁴³ Termo utilizado pelo participante.

contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa (PPC, 2016, p. 26).

O documento acrescenta que esse processo avaliativo está sedimentado pelas diretrizes estabelecidas pela Resolução N° 28/2012/CS-IFB (p. 24-25) que regulamenta os procedimentos administrativos e a organização didático-pedagógica dos cursos de graduação do IFB. Sobre a avaliação do processo de aprendizagem, dispõe da seguinte maneira⁴⁴:

Art. 63. A avaliação do processo de aprendizagem tem caráter formativo e integral, acontece de modo processual e contínuo, sendo parte integrante do processo de formação, possibilitando diagnosticar conhecimentos, aferir resultados e orientar mudanças metodológicas.

Art. 64. A avaliação do aproveitamento acadêmico compreenderá o acompanhamento permanente da aquisição e do desenvolvimento de competências e habilidades, centradas no domínio sócio afetivo e atitudinal, na transferência e aplicação dos saberes por parte do aluno. A sistemática de avaliação do curso superior basear-se-á nos seguintes aspectos:

I – para efeito de avaliação será observada a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e competências necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do curso;

II – as avaliações deverão ser realizadas utilizando-se instrumentos avaliativos que completem trabalhos efetuados de forma coletiva ou individual;

III – a avaliação será norteadas pelas modalidades diagnóstica, formativa e somativa, ocorrendo de forma processual e contínua, e o professor, munido de suas observações, transformará esse resultado no conceito final do Componente Curricular;

IV – o professor poderá utilizar diferentes formas e instrumentos de avaliação que levem o aluno ao hábito da pesquisa, da reflexão, da criatividade e aplicação do conhecimento em situações variadas;

V – os resultados das avaliações deverão ser utilizados pelo professor como meio para a identificação dos avanços e dificuldades dos alunos, com vistas ao redimensionamento do trabalho pedagógico na perspectiva da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

De fato, já havia composto o colegiado da licenciatura, lecionado por mais de um ano e não havia me dado conta da importância de me munir de informação sobre a instituição e sobre como nortear o meu trabalho. Caso não tivesse essa discussão em sala de aula por conta da proposta desta dissertação, não sei quanto tempo tardaria para o conhecimento formal sobre o processo avaliativo dos cursos superiores do IFB. Como podemos notar, é um documento muito bem redigido e que de fato se os professores seguissem suas orientações, teríamos um processo avaliativo formativo e significativo, porém, questiono se de fato os professores da rede conhecem o conteúdo dessa resolução, ou, além, se sabem como implementá-la.

Conforme afirma Scaramucci (1999, p. 117):

⁴⁴ Grifo próprio.

O professor julga o desempenho do aluno com base no produto da aprendizagem, aferido através de provas e exames⁴⁵. Em outras palavras, a avaliação é mais uma vez restringida, focalizando o produto da aprendizagem, quando não há mais consenso como reverter o processo, e os testes como instrumentos únicos, nem sempre bem elaborados, com instruções ambíguas, geralmente com itens descontextualizados, sem objetivos predeterminados, em desarmonia com o que foi ensinado.

Como diz a autora ao final da citação, há desarmonia entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliativo. Enquanto os professores não se derem conta de que esses processos devem, necessariamente, andar de mãos dadas, injustiças em relação ao desempenho dos estudantes continuarão a ocorrer.

Ainda nesse mesmo dia, surgiu, diante da discussão sobre o texto de Miccoli (2010), se eles já haviam tido processos avaliativos em que não tiveram prova escrita.

Kátia: Só oral.

André: Nesse padrão específico, só aqui no IF.

Dia 3 – 24:30h – 15/03/2018

Pode-se inferir desse cenário que a prova escrita, basicamente, moldou os processos de ensino e aprendizagem desse grupo de alunos, e que agora no ensino superior conseguiram encontrar outros caminhos, outras alternativas, outros instrumentos além da prova escrita. Porém, ressalto que a prova não deve ser tratada como vilã, como afirma Benigna Villas Boas (2006, p. 91):

A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para atribuição de nota, sem que o aluno tenha chance de aprender o que *ainda* não aprendeu. Na perspectiva classificatória, a nota que resulta da prova é mantida. Ao contrário, na perspectiva formativa, por meio dela constata-se o que cada aluno aprendeu e o que *ainda* não aprendeu, para que o trabalho pedagógico seja reorganizado e a aprendizagem seja garantida.

Ou seja, a prova não deve ser encarada de maneira negativa. Caso ela seja elaborada condizente com o que ocorreu ao longo do processo de aprendizagem e não seja meramente classificatória, poderia reduzir o nervosismo dos alunos no dia de sua aplicação, por exemplo.

⁴⁵ Para esta pesquisa, tem-se provas e exames como sinônimo.

Porém, há impasse em utilizar ou não o instrumento avaliativo prova escrita, pois o professor poderá utilizar muitos outros.

Na apresentação de um dos grupos sobre o texto *A Aprendizagem da Avaliação* de Luckesi (2011b, p. 27-32), o grupo projeta para os demais a Figura 13.

Figura 13 – O sistema educacional em uma imagem



Fonte: Disponível em: <<http://acervo.avozdaserra.com.br/colunas/hamilton-werneck/avaliar-ou-examinar-parte-final>>. Acesso em: 8 jun. 2019

A seguir, a aluna e participante Laura faz uma inferência sobre isso em relação à avaliação, especificamente sobre a prova escrita.

Laura: Não é bem a ignorância de quem não consegue subir. E não tá dando alternativa também. Você tem que subir (...). Direcionou, mandou. Então, é muito complicado. A prova é mais ou menos assim, a avaliação é isso. Tá aqui! Se vira! Se sabe, sabe, se não sabe, também não me interessa ((Laura explica como supostamente a prova/avaliação é vista pelo ou pela docente de maneira geral)).

Dia 5 – 26:20h – 24/03/2018

Ressalta-se que a Figura 13 vai além do que explicita Laura. A questão da “validade” deve ser evidenciada. De acordo Scaramucci (2009, p. 33), “o que é validado, portanto, não é o

teste, mas as inferências derivadas dos resultados ou de outros indicadores, assim como as implicações para a ação determinada pela interpretação”.

O aluno André nota no discurso de Laura ainda uma confusão acerca do real significado de prova e de avaliação, que para a aluna, aparecem como sinônimos. Nota-se aqui ainda uma confusão de conceitos, porém, com minha explicação, juntamente com o aluno e participante que estava apresentando o seminário naquele dia (André), a aluna chegou à conclusão de que a prova se insere na avaliação. Porém, o que quero destacar no discurso de Laura é que utilizou seu momento de fala para desabafar. A aluna tem a avaliação como algo que o aluno deve simplesmente obedecer a comandos sem questionar, e que a individualidade não é considerada. De acordo com Vasconcellos (2010, p. 128), “considerando a importância da avaliação, há toda uma solicitude na confecção dos instrumentos. Formulações apressadas, repetitivas, evidentemente, não contribuem para a boa qualidade da avaliação”.

A fala de Aurora, seguida à fala anterior de Laura, corrobora o fato de que o papel da avaliação está distorcido.

Aurora: Se o objetivo do professor é que o aluno reproduza exatamente o que ele falou na sala, a prova de hoje em dia serve.

Dia 5 – 29:26h – 24/03/2018

Conforme relata Aurora, é o que vem acontecendo, de maneira geral, nas instituições de ensino de maneira geral. O fato de que os alunos são levados a um comportamento condicionado, voltado para a preparação de resolução de exames externos. Mas o que dizer diante disso, sendo que o aluno que almeja chegar a uma universidade terá que obter um ótimo desempenho nesses exames. É o que de fato acontece, de acordo com Vasconcellos:

Sabemos de escolas e educadores que incorporam a tal ponto a preocupação em preparar seus alunos para as avaliações externas, que abriram mão, pessoal e coletivamente, de um projeto pedagógico mais vivo e significativo; assim, o papel da alienação do vínculo educativo mais autêntico, que até então o vestibular vinha exercendo, passa aos poucos a ser exercido também pela avaliação sistêmica (VASCONCELLOS, 2010, p. 216).

De acordo com Luckesi (2011b), o sistema educacional hoje preza pela atenção à promoção, atenção nas provas, os pais também voltados para a promoção, ensino centrado nas provas e exames e contenta-se com as notas obtidas nos exames. Porém, papel da avaliação na escola deveria ser o de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. Os alunos que

conseguem um melhor desempenho são exaltados e reconhecidos, mas aqueles que precisam de atenção, são marginalizados, conforme afirma Luckesi (2011b).

Percebe-se então, com as falas dos participantes nesta seção, até o momento, já alguma diferença em relação à qualidade e à profundidade dos comentários em comparação às primeiras aulas. Nota-se, então, certo desenvolvimento do letramento inicial em avaliação, em que percebem a importância do planejamento, de se estabelecer critérios e objetivos condizentes com o instrumento avaliativo a ser desenvolvido, embora ainda haja considerável contradição entre o que dizem e o que produzem nas aulas, evidenciando o quanto a construção do letramento é complexa.

Em um dia antes das aulas do Dia 10, vem à mente uma situação inversa à proposta por Luckesi em um de seus vídeos⁴⁶. A grosso modo, o autor falar que não faz sentido um professor reprovar um aluno, sendo que em um determinado instrumento avaliativo ele consegue uma péssima nota (2,0) e em outro, posterior, ele alcança uma excelente nota (10,0), ou seja, por mais que o aluno tenha se esforçado, seu desempenho valerá 6,0, pois foi meramente classificado.

P: ((situação-problema)) Pessoal, a questão é a seguinte: o Luckesi falou que isso não está certo, se o garoto tirou 2 e depois ele tira 10, ou seja, ele melhorou muito, muito. Quantas vezes? 5 vezes, 500% (...). Beleza, você considera que o certo seria considerar a última nota porque cara, o garoto saiu de 2 para 10. Vamos supor que não exista o sistema. Você dá sua nota livre, não é média. Você considera só o que você acha certo. Um aluno agora é o contrário. Ele estava super bem, tirou 10. Depois na outra, vamos supor, tirou 0. Vocês, sem ter sistema, sem ter que lançar no computador, o que vocês consideram o correto a ser feito? Você tentou tudo, você falou com ele, mas ele não conseguiu, ele estava mal (...) de 10 para 0, qual seria sua nota final para esse aluno?

Dia 10 – 06:56h – 10/05/2018

Ao expor essa situação-problema, ninguém respondeu de imediato. Após um tempo, Isabela começa a discussão.

⁴⁶ LUCKESI, C. **Seminário:** a Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação, 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rHrxUgw3k3Y>. Acesso em: 27 mai 2019.

Isabela: Eu daria 5 ((risos)).

Leona: Mas e aí, ele reprovaria?

P: Não sei, você quem sabe? Vamos supor média 6.

Leona: Eu fui a uma escola que era assim: tinha três notas, por exemplo, se ele tirasse 10 na primeira, 8 e um 7 a maior nota é a que valia como média. No colégio militar. E a maior nota que servia como média.

P: O que vocês acham disso? ((não houve resposta)). Aí é muito fácil, aí por exemplo, eu estudo logo no começo e tiro 10 e depois não me importo com mais nada.

André: Eu acho o seguinte. Isso é basicamente um retrocesso do que a gente estudou até agora (...) Eu não acho válida essa avaliação equacional que a gente tem, mas também não acho certo a gente tentar promover uma justiça social como se fôssemos capazes de compreender tudo, saber tudo (...) Então assim, falo isso porque em muitas vezes eu fico observando que nós estudantes falamos sem deixar de lado a qualidade e a condição de estudante. O que eu vou falar aqui vai se voltar contra mim depois enquanto eu sou estudante (...). Se o objetivo é medir se a pessoa possui ou não conhecimentos porque eu vou certificar se ele tem conhecimentos. A questão é essa. Eu vou estar certificando se essa pessoa tem ou não o mínimo necessário suficiente para ela concluir aquela etapa de estudo (...). A gente precisa mudar inclusive a mentalidade do que é esse parar e voltar quando é possível, não é simplesmente: ah, eu vou passar de qualquer jeito. Mas aí a gente vai passando de qualquer jeito, passando de qualquer jeito, que tipo de pessoa a gente está formando? A gente não está formando, a gente está deformando (...).

Isabela: Eu não sei o que vocês vão achar (...) por exemplo, você fala assim: ah, tirou 10 numa prova, beleza, mas numa prova de quê? Aí tirou 10 em uma e tirou 0 na outra. Aí por exemplo, vamos supor, biologia, a pessoa tirou 10 em citologia, mas tirou 0 em sei lá, hormônios. Eu acho que uma solução para esse tipo de coisa assim, porque assim, você pega e fala: isso tudo é ciências. Tá e a pessoa vai estar passada e vai estar numa sala para quê? Eu acho que uma solução seria fazer um currículo (...). Fazer um currículo que seja por conteúdo, não conteúdo especificadinho (...)

André: Então assim, concordo, mas com as seguintes relevâncias: quando você fala da questão de nota e instrumento avaliativo, o que eu percebo mesmo na fala de todo mundo é que ninguém está saindo da caixinha da equação, ninguém está saindo do modelo que já existe. A gente quer mudar o sistema permanecendo no sistema e esse é o problema. Mas se você continuar

pensando nessa estrutura não vai ter saída nunca. Então assim, o que poderia ser? Não sei a resposta. Mas sei o caminho para alcançar ela porque o próprio Cipriano ((Luckesi)) e o vídeo que a Aurora trouxe já apontam esse direcionamento. Se na avaliação, eu vou pegar momentos de conteúdos... Não é uma questão de se pegar tudo, você resumir tudo numa equação básica e rasteira, mas você acompanhar o progressinho em determinado ponto nesse progresso. Ele se interrompe e daí para frente ele não tem avanços, o que que eu posso fazer por ele? (...) Se tudo que poderia ter sido feito foi feito e ainda assim não houve um avanço, que que eu vou fazer? (...) A gente sabe o que precisa acontecer, a gente sabe por onde não pode ir. Agora, resta saber qual é o caminho que a gente precisa percorrer. Existem os indicadores, mas é um caminho ainda que a gente precisa desbravar, a gente precisa tirar pedra, a gente precisa planificar para que ele seja plano (...)

Dia 10 – 06:56h – 10/05/2018

Julguei por bem colocar essa extensa transcrição por conta das contribuições geradas a partir da situação problema. Há quatro pontos principais a serem discutidos. O primeiro é em relação à fala de André. O participante ressalta a questão da mentalidade do aluno, do alcançar a média ser o suficiente. O participante defende a avaliação formativa.

A participante Isabela aborda a questão da aprendizagem cumulativa. O fato de alguns alunos identificarem-se mais com alguns conteúdos que outros. Como afirma Luckesi (1990), só faz sentido se a construção da aprendizagem se fizer cumulativamente. Ou seja, desenvolvimento de habilidades, e não cobrança. Isabela complementa em sua fala a questão da organização curricular. Infere-se da fala da aluna que os conteúdos são bastante esmiuçados, não considerando o todo a ser compreendido.

André finaliza a discussão enfatizando a questão dos conceitos. Mas a questão mais complexa está em o que fazer com esses indicadores. É, o que de fato, devemos refletir a todo momento em nossa profissão. O que de fato os instrumentos avaliativos demonstram em prol dos processos de ensino e aprendizagem, esse é de fato o papel do professor. Conforme Vasconcellos (2010, p. 212), “O sistema educacional, na medida em que envolve políticas, recursos legislação, controle, etc., tem forte influência sobre o cotidiano da escola, em especial no que tange à avaliação”.

E para esta pesquisa, após o debate e estudo teórico, partimos para a parte prática, que foi a elaboração de instrumentos avaliativos pelos participantes. Retomo o fato de os participantes serem professores em formação inicial e a parte prática ser o indício de que alguma

reflexão a respeito do letramento inicial desses professores em formação, na prática, ocorreu. Configurou-se como as Tarefas 7 e 8. Na 7 os alunos teriam que elaborar um instrumento avaliativo direcionado às habilidades de ler e ouvir com foco na língua espanhola. Na 8, para as habilidades de escrever e falar. Os alunos teriam que apresentar os instrumentos à turma, assim a análise seria conjunta. As orientações dadas foram conforme a Figura 14. Para a Tarefa 8 foram adequadas as habilidades de ler e ouvir para escrever e falar, permanecendo a mesma orientação. É importante esclarecer que não houve a integração das habilidades no pedido das tarefas por conta da complexidade de sua elaboração.

Figura 14 – Orientações sobre as Tarefas 7 e 8

TAREFA 7 – ANÁLISE E ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS (LER E OUVIR)

- Elaborar dois instrumentos avaliativos que sirvam de insumo para avaliar as duas habilidades em questão (ler e ouvir) no ensino/aprendizagem da língua espanhola;
- Apresentar para a turma por meio de eslaides;
- Especificar ao máximo o contexto (exemplo dessa apresentação);
- Objetivo claro dos instrumentos avaliativos criados;
- Como será feito o *feedback*;
- Data da apresentação: 17/05/2018;
- Tempo da apresentação: máximo 30 minutos;
- Em duplas ou individualmente;
- Mesmos critérios adotados na apresentação anterior;



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A primeira dupla a se apresentar foi Rocío e Kátia no Dia 10. O que mais me chamou a atenção, foi a falta de objetivos claros nos processos de ensino e aprendizagem que se refletem no processo avaliativo. No Dia 9, anterior a esse, havia dito que em muitos anos de docência nunca havia parado para pensar sobre importância dos objetivos a serem alcançados a cada aula. Observa-se então no objetivo proposto no instrumento avaliativo criado pelas alunas supracitadas: “observar se os alunos no nível B1 (básico 1) conseguem ler e interpretar um texto em espanhol e ouvir um diálogo em um vídeo que apresenta uma situação cotidiana”.

As alunas, no entanto, se equivocam em partes ao dizer que escolheram charges da personagem Mafalda para a turma de nível B1 no contexto escolhido por elas. Pelo senso

comum, as charges por serem menores, por terem menos textos, parecem ser de mais fácil compreensão, porém são carregadas de ironia, sarcasmo e, em específico, a personagem escolhida é muito politizada.

O segundo objetivo exposto pelas alunas “ouvir um diálogo em um vídeo que apresenta uma situação cotidiana” não é exatamente um objetivo, é a descrição do instrumento avaliativo a ser utilizado. Após a minha provocação, a aluna e participante Aurora faz suas contribuições.

P: “Ouvir um diálogo” seria um objetivo?

Aurora: Talvez esse objetivo era delas ((das possíveis professoras)).

P: Era o de vocês, mas o objetivo, o que você quer que o aluno alcance? Porque na verdade a atividade tem que alcançar aquele objetivo do aluno. O aluno que está no processo de aprendizagem. Então qual seria o objetivo? Que o aluno compreenda um diálogo de vídeo, e como você vai constatar que ele compreendeu? Exatamente pelo que vocês fizeram, pela interpretação, pelas perguntas (...) o contexto político-social tinha que estar no objetivo. Qual era o objetivo dessas atividades? Expor fatos do contexto social, porque isso é um objetivo de aula utilizando a língua (...)

Dia 11 – 24:29h – 17/05/2018

Por fim, o instrumento avaliativo para se constatar a habilidade de ler proposto pelas alunas acaba que tem por objetivo a habilidade de escrever, pois o enunciado diz em espanhol “Qual é a ideia das charges? Crie um texto crítico com até 15 linhas de acordo com a ideia compreendida das tiras da Mafalda”. Podemos perceber que esses professores em formação ainda não têm a visão clara de como elaborar objetivo/objetivos para um instrumento avaliativo conforme a habilidade e ser avaliada. As Tarefas 7 e 8 serviram para que chegassem à conclusão da importância de objetivos consistentes, que refletissem diante dos objetivos que por ventura serão criados por eles.

As participantes e alunas Laura, Gabriela e Pilar apresentam, porém Pilar não está presente. O primeiro instrumento avaliativo demonstrado pelas alunas é a respeito da habilidade de ler. O objetivo geral exposto pelas alunas é: “leitura e interpretação de texto”. E os específicos são: “desenvolver a habilidade de decodificação ao ler o texto; estimular a compreensão e a interpretação através de atividades variadas; fixar o vocabulário que nomeia as direções em espanhol”. E sobre o instrumento avaliativo em que o foco é a habilidade de ouvir, tem-se por objetivo geral: “audição e interpretação”. E os específicos são: “desenvolver

a habilidade de decodificação ao ouvir os comandos do professor; estimular a compreensão e interpretação através de atividades variadas; fixar o vocabulário variado”. Mais uma vez a constatação de que a definição de critérios para tarefas não está muito clara.

As referidas alunas abordam a questão do *feedback*. O *feedback* pode ser dado ou percebido em sala de aula mesmo, até mesmo durante a tarefa. Dessa maneira, o professor observa que conseguiu desenvolver a tarefa satisfatoriamente e se o objetivo foi alcançado. E sobre essa devolutiva de extrema importância para os alunos e professores, Black e Wiliam (1998, p. 8) afirmam que, “o *feedback* para os alunos deve se concentrar na tarefa, deve ser dado regularmente e com relevância, e deve ser específico para a tarefa⁴⁷”.

No dia seguinte de aula (Dia 12), as apresentações sobre os instrumentos avaliativos acerca das habilidades de escrever e falar são iniciadas. Resolvo questionar os alunos sobre as verdadeiras especificidades das habilidades, mais precisamente a aluna Gabriela que estava apresentando. Nota-se no excerto de Gabriela que a participante percebe um conceito mais adequado de escrita, vai além do nível lexical, chegando no textual.

P: se ele estiver escrevendo qualquer coisa, qualquer atividade, necessariamente você vai avaliar a habilidade dele de escrever?

Gabriela: Eu penso que o escrever que a gente avalia não é o fato dele escrever por escrever, porque ele pode escrever palavras soltas e escrever corretamente. Ái o escrever ele tem que fazer essa junção, dar um sentido ao que ele está escrevendo. Por exemplo, escrever um texto, você escrever palavras soltas não te o dá sentido de um texto.

P: Foi um questionamento para o André, por exemplo, o trava-línguas ((instrumento avaliativo proposto por ele)). Eu falo, André tem que transcrever, no caso, a gente não está avaliando a habilidade de escrever. Vocês entenderam onde estou querendo chegar? A gente está avaliando a habilidade dele de transcrever, mesmo que ele esteja escrevendo (...) porque ele está só reproduzindo, tentando reproduzir o que a outra pessoa estava falando.

Dia 12 – 51:32h – 24/05/2018

⁴⁷ *Feedback to students should focus on the task, should be given regularly and while still relevant, and should be specific to the task.*

A atividade elaborada por André consistia em dividir uma suposta sala em dois grupos. Um dos grupos falariam trava línguas e o outro teria que “escrever” o que era dito. Por isso questionei se o fato de solicitarmos que o aluno escreva, necessariamente, estaríamos avaliando a habilidade de escrever. O interessante foi que ao externar essa minha conclusão para a turma, o próprio aluno concordou e disse que a habilidade escrita deve ser “espontânea”. Mais uma vez nos deparamos com a falta de objetivos claros, seja no planejamento, como também na elaboração de instrumentos de coleta de dados. Podemos também questionar a falta de conhecimento prévio sobre construtos de língua, leitura e escrita. Sem esses conceitos, planejar e efetivar objetivos para determinados instrumentos avaliativos, como também alcançar o letramento inicial em avaliação ficam mais difíceis. Evidencia-se então o motivo pelo qual alcançar o letramento em avaliação direcionado a professores é tão complexo.

Para sintetizar os resultados alcançados até esse momento, ao fim do Dia 12, cito minha Nota de Campo do dia:

A cada dia fico mais feliz com o meu desempenho e dos alunos com essa proposta de componente curricular. Creio que as aulas prendem a atenção dos alunos por tratar de situações reais da vida cotidiana deles como alunos, professores e cidadãos.

Afirmar que esse grupo de alunos, de futuros professores, chegaram a alcançar um nível satisfatório de letramento em avaliação, com apenas 40 horas/aula, não é adequado, pois há níveis. E afirmar que já conseguem elaborar instrumentos avaliativos com propriedade, com técnica, também não é possível (considerando que a teoria sobre avaliação teve de ser trabalhada a partir de conceitos básicos). Porém, acredito que posso afirmar que para esse grupo de professores em formação, a visão do processo avaliativo é diferente da que carregavam consigo. Levá-los a refletir sobre suas futuras ou já atuais práticas docentes, sobre elaboração de processos avaliativos, é de fato um ganho para a sociedade em si.

Para que alunos em formação inicial consigam “aplicar” princípios, eles precisam de uma ação pedagógica com mais enfoque, mais detalhada. É importante ressaltar que o letramento inicial em avaliação para uma licenciatura, para uma graduação, é diferente do letramento esperado para profissionais já em atuação, em sua formação continuada. Porém, não é preciso esperar que apenas professores já atuantes falem sobre avaliação, estudem sobre avaliação, sejam letrados em avaliação. É fundamental finalizarmos a licenciatura com uma formação mínima em letramento em avaliação.

4.4 Finalidades da Avaliação

Apresento esta categoria alegando que a finalidade da avaliação vem sendo discutida com mais afinco há pouco tempo conforme afirma Luckesi (2011b, p. 27):

a questão da avaliação é relativamente nova em termos de tempo e recentemente vem sendo colocada à frente de todos nós educadores. Precisamos “aprender” a avaliar a aprendizagem. Esse é um ato que ainda não se transformou numa habilidade para todos nós. Nosso senso comum está comprometido com os exames escolares⁴⁸ e não com a avaliação.

Comecei o Dia 2 de aula relatando o que ocorria comigo em uma instituição privada em que trabalhei. Ministrava aulas na educação básica, nesse caso, especificamente, alguns pais e responsáveis dos alunos do ensino fundamental questionavam-me, pois, tais relatavam que seus filhos não conseguiam falar espanhol. Acredito ser importante socializar algumas experiências da minha docência para iniciar o debate sobre alguns dos temas, neste caso, as finalidades da avaliação. Para se alcançar a real finalidade da avaliação, os processos de ensino e aprendizagem devem estar claros. Perguntei aos alunos o que eles achavam, pois com apenas uma hora/aula semanal era quase que impossível. Porém, o relato da aluna, Pilar, fez com que eu refletisse.

Pilar: E no primeiro dia de aula, o professor avisa para o aluno que ele só vai ler e escrever?

Dia 2 – 8:59h – 08/03/2018

Nesse momento, eu me questioneei, pois, essas questões não estavam claras para os alunos e muito menos para os pais. Posso dizer que tais questões não estavam claras tampouco para mim mesma. Ou seja, a finalidade daquelas aulas não estava clara aos interessados, apenas cumpria-se o cronograma. O valor que eu me apegava era o do material didático adotado. E sobre essa questão, de valores, Rodrigues Júnior (2009, p. 29) afirma que

O termo avaliação encerra em sua etimologia o conceito de valor. Portanto, em última análise, avaliar implica atribuir valor a algo ou aquilatar o valor de algo. Este dado traz à tona a questão dos valores assumidos pelo professor e pelas instâncias acadêmicas. É preciso ter-se presente que a avaliação, infalivelmente, reflete um quadro de valores, os quais devem, eles próprios, serem submetidos à avaliação.

⁴⁸ O autor se refere à questão somativa da avaliação.

Em discussão na roda de conversa em sala, sobre o texto *Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira* (SCARAMUCCI, 1999, 115), ao ler o seguinte trecho, os alunos começam a opinar sobre o assunto:

o que mais tem me desafiado são as atividades que envolvem a prática da avaliação que é parte de minha tarefa de ensinar. Por isso, não me proponho a dizer que avaliar é uma tarefa fácil, ou que possa resolver todas as questões nela envolvidas.

Laura inicia a discussão alegando a relativização da avaliação, a depender do professor.

Laura: Eu acredito que é muito relativo isso. Depende muito de cada professor. Que cada professor tem uma visão diferente de como avaliar cada aluno.

Dia 2 – 28:06h – 08/03/2018

A questão da fala de Laura envolve muito mais do que a visão específica de cada professor em relação ao aluno. Caso paremos para analisar, o desafio de se avaliar justamente está em considerar as especificidades de cada aluno, sua facilidade em tarefas específicas e suas dificuldades em outras. Na maioria das vezes, os alunos são avaliados exatamente da mesma maneira, ou seja, os mesmos instrumentos avaliativos utilizados para todos, sem distinção. Como analisar os dados a partir dos instrumentos de coleta de dados, levando em consideração que cada ser humano é diferente e que cada um tem seu tempo para aprender, é o nosso grande desafio. Ou seja, fundamental estabelecer objetivos e critérios justos a todos.

Sara: E também cada turma é uma turma heterogênea, então você tem que ++ conciliar a forma de avaliar aquela turma específica em relação às outras turmas, em relação ao conteúdo e à avaliação do aluno, do aprendizado do aluno separado e juntar esses três. Acho que a maior dificuldade é essa.

Dia 2 – 28:19h – 08/03/2018

Concordo com Sara em relação que assim como os seres humanos, as turmas, também, são heterogêneas. Entende-se que isso é inerente à educação e à sala de aula de língua estrangeira. Porém, questiono se os alunos, de maneira geral, têm maturidade para compreender que adaptações de instrumentos avaliativos não são questão de privilégio e sim de necessidade.

Sigo com as provocações dizendo que todo professor atuante avalia, e como a gente se forma nas faculdades, nas universidades, nos institutos sem saber avaliar?

As participantes Gabriela e Kátia fazem ponderações:

Gabriela: Foi assim que eu fui avaliado e é assim que eu vou avaliar ((esclarece a maneira que afirma acontecer)).

Kátia: Eu acredito que é isso que acontece. As formas de avaliação que existem... Exatamente, professores que pegaram as avaliações dos professores deles e usam. Assim, vai criando aquele ciclo, vai só reproduzindo, só copiando.

Dia 2 – 33:43h – 08/03/2018

Ainda sobre o Dia 2 de aula, questiono a finalidade da avaliação, como geralmente acontece.

P: (...) A minha pergunta agora é: para quê serve a avaliação, de rendimento⁴⁹, é claro?

Severina: E penso essa avaliação como forma classificatória. Não sei... Eu ainda não encontrei outra definição pra isso. Porque assim, eu vejo mesmo pelos colégios, ainda mais militares. A avaliação, a nota, ela é utilizada para classificar um aluno.

P: É um ranking, né?

Rocío: Pra verificar (...) o tipo de rendimento, digo, o nível de rendimento do aluno. O quanto ele aprendeu, o que ele ainda tem que aprender.

Dia 2 – 35:53h – 08/03/2018

Severina utiliza um termo específico da avaliação: “classificatória”. Infere-se que a apropriação desses termos já começa a aparecer no segundo dia de aula, a partir da leitura prévia do primeiro texto de Scaramucci (1999, p 117):

a avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, de verificação de acertos e erros, servindo de instrumento de exclusão e não de inserção do aluno na escola (BOURDIEU & PASSERON, 1977), enfatizando o erro e não a construção do conhecimento (HOFFMAN, 1993), separando o processo de ensino-aprendizagem da avaliação (AVELAR, em preparação): dois processos distintos que não se inter-relacionam.

⁴⁹ Trata-se de avaliação de rendimento que visa avaliar o conteúdo ministrado em um determinado curso, o rendimento do aluno. Já a avaliação da proficiência busca demonstrar as competências e habilidades que uma pessoa possui em um determinado momento e não há referência a um curso em particular.

Podemos inferir da fala dessas alunas (Severina e Rocío) que a visão da primeira é o que de fato ocorre na maioria dos ambientes escolares, independente no segmento, e que há um problema em relação a essa função da avaliação. Já a fala da segunda demonstra para o que de fato, de maneira sucinta, a avaliação deveria ser utilizada e não é na maioria das vezes.

A discussão segue e Pilar faz uma reflexão acerca da atitude de alguns professores em que exaltam os alunos que alcançam maior rendimento e negligenciam aqueles que realmente necessitariam de uma maior atenção.

Pilar: Os professores sabem que você tem dificuldade, mas não chegam e não te ajudam. O ((o nome de um aluno do curso)) fala espanhol lindo e maravilhoso. (...) Tá, e o pessoal do lado de cá que não fala nada?

Dia 2 – 47:00h – 08/03/2018

É o que de fato afirma Scaramucci (1999) em que a avaliação, conhecida e vivenciada por nós, tem a simples função de instrumento autoritário, disciplinador e conforme alega Pilar em seu discurso, também a função de enaltecer os alunos com maior rendimento. Ou seja, os participantes percebem que nada é feito a partir dos resultados coletados pelo professor para melhorar a aprendizagem. Aquele ou aqueles alunos que alcançam o objetivo estabelecido pelo professor, que o professor julgou necessário, não são os que realmente precisam de atenção. Os valores estão distorcidos.

Aurora chama a atenção para a questão dos documentos oficiais e das teorias que permeiam a docência, a sala de aula.

Aurora: Mas eu acho que o problema do Brasil é porque a teoria, ela é muito bonita, a constituição é muito bonita. (...) A Scaramucci fala que os documentos oficiais, eles são incríveis de lindos, maravilhosos. Mas vai ver a realidade, como você aplica (...). Aquele documento numa sala de quarenta alunos? (...). Como é que eu vou aprender a dificuldade de cada um se eu tenho mil e duzentos alunos? É impossível.

(...)

Sara: E você vai ser um número o resto da sua vida, completando isso aí.

Dia 2 – 54:09h – 08/03/2018

Tem-se claro a dicotomia no excerto de Aurora, em que evidencia o distanciamento, a dicotomia entre a teoria e a prática. É forte o seu pensamento quando afirma ser “impossível”.

Um contra-argumento em relação ao que afirma a participante, é que se de fato não há nada que se pode fazer em relação ao que temos hoje, pesquisas como esta não faria sentido. Ou seja, o que nos cabe é justamente encontrar caminhos que nos levem a associar a teoria e a prática.

O problema não está no que afirmam os estudiosos da área, tampouco sobre os documentos oficiais norteadores da ação docente. Scaramucci (1999) ressalta que os documentos oficiais são bem-intencionados, alinhados com as tendências atuais, porém, propõem conceitos complexos de forma genérica. Para um bom entendimento e implementação adequada desses, dependeria “de uma formação mais profunda e reflexiva do professor e ações mais efetivas de acompanhamento” (SCARAMUCCI, 1999, p. 119).

Durante a discussão, os alunos descrevem a valorização que se dá às notas dos alunos em colégios militares. Gabriela, que tem um filho que estudou em uma dessas escolas, percebe o quanto a avaliação é utilizada para estabelecer competição entre os alunos.

Gabriela: Eles ((os alunos)) andam com a braçadeira. (...) Todo final de mês tem as solenidades lá, e esses alunos são condecorados, os alamares. (XXX) Meu filho, ele nunca conseguiu um alamar⁵⁰.

(...)

Gabriela: Sabe o que a gente percebe... A gente também tem um grupo de pais e a gente conversa muito (...). Mas a gente percebe que a imposição, por exemplo, essa questão de o aluno ser alamar e tudo, não é nem vontade do próprio aluno não.

P: É da instituição ((pensamento equivocado da minha parte)).

Gabriela: Geralmente é dos próprios pais.

P: Dos pais? ((questionei com certo espanto))

(...)

Gabriela: Meu filho tem um coleguinha que volta e meia ele vai, fica lá em casa (...) e ele mesmo fala: ai, tia, se eu não tirar dez meu pai me mata. Então, eu tenho que ser alamar do início ao final do ano.

Dia 2 – Áudio – 10:57h – 08/03/2018

Em relação à transcrição da fala da participante Gabriela, evidencia-se a o papel de outros agentes no processo da avaliação, o quanto podem influenciá-lo. Sobre o aluno, pairam

⁵⁰ Alamar é uma homenagem, uma condecoração feita em colégios militares a os alunos que possuem, minimamente, média 8 em todas das componentes curriculares ao fim de cada bimestre ou trimestre.

expectativas dos pais, da escola, dos professores, dos outros alunos e do próprio aluno em si. Quando essas expectativas são divergentes, problemas são gerados.

A crítica que venho a fazer é em relação, como já explicitamos no início desta seção, é a questão da promoção como finalidade da avaliação. Preocupo-me com aqueles que nunca alcançaram o rendimento para participarem um ritual de honra (como o filho de Gabriela) e também com aqueles que sofrem pressões diárias para alcançarem melhores resultados. Sobre isso, Perrenoud (1999, p. 70) afirma que

Quando a liberdade das crianças e dos adolescentes depende de suas notas, quando sua mesada varia para cima ou para baixo em função de seus resultados escolares, quando não recebem amor ou estima se apresentam contradesempenhos e recebem amor e louvação no caso contrário, exerce-se uma forte pressão sobre seu comportamento na escola.

Podemos verificar na fala da participante e aluna Ravena, tratando-se da questão da avaliação como ameaça. Quando é utilizada para punir, para o professor buscar o respeito da turma por meio do medo, da ameaça.

Ravena: Eu lembro de ouvir o professor falar bem assim: se vocês pedirem pra corrigir de novo, pode ser que a nota diminua. Então, muita gente não fazia isso.

Dia 3 – 57:15h – 15/03/2018

É visível que o instrumento avaliativo utilizado por esse professor não estava servindo para a aprendizagem, pois ao recusar-se a revisar uma prova, poderia deixar o aluno em dúvida a respeito de seu processo de aprendizagem e, inclusive, cometer injustiças. Esse referido professor tirou o direito de seus alunos de questionar, de receber *feedback* de um processo formativo. O caso relatado por Ravena ocorreu após a aplicação da prova, porém, as ameaças podem surgir antes mesmo de sua aplicação. Conforme afirma Lukesi (2011b, p. 36), “os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”. Portanto, o medo da prova permanece no antes, no durante e no depois de sua aplicação.

Ainda no Dia 3, Ravena relata que “perdeu ponto” em um processo avaliativo porque riu enquanto um determinado professor ou professora fazia a chamada.

Ravena: Esse negócio da ameaça por ponto, uma vez eu ri na sala, na hora da chamada. Eu ri, eu não lembro porquê. Quando eu estava na sétima série. Essa foi a única vez na vida que eu fui expulsa de sala com menos meio ponto.

P: Você perdeu ponto porque riu?

Ravena: Foi, na hora da chamada.

Dia 3 – 01:19:47h – 15/03/2018

O questionamento que faço em relação ao que disse Ravena, é o que essa postura do professor ou professora de diminuir a nota da aluna impacta em seu processo de ensino e aprendizagem. Mais uma vez a finalidade da avaliação é desvirtuada, em que a avaliação é utilizada para disciplinar o corpo.

Ainda a respeito da desvirtuação da finalidade da avaliação, foi levantada a questão dos professores se utilizarem da posição que se encontram, de poder, para punir ou se fazer ser respeitado por meio da avaliação. Surgi com a questão dos critérios para dar nota aos alunos. Dei uma situação hipotética, sem me posicionar, no caso de um professor que dá ou tira pontos de seus alunos, no caso de levarem ou não o jaleco para suas aulas (um exemplo utilizado por LUCKESI, 2011b). A aluna Severina posicionou-se:

Severina: Ah! Eu discordo. Posso? Eu discordo porque isso também vai muito do método do professor de avaliar, então se ele vê que a avaliação, o desenvolvimento da avaliação tá sendo prejudicado por uma vestimenta inadequada ou porque ninguém trouxe o material, ele não tem como seguir na produção, no desenvolvimento da aula. Então, isso pra ele é uma pontuação (...)

Dia 4 – 20:25h – 22/03/2018

Mais uma vez esbarramos na questão da cultura do aluno. Muitas vezes nos deparamos em sala de aula, principalmente na educação básica, com alunos que não portam o básico do material exigido para o cumprimento da aula. Em grande parte, pela falta de responsabilidade com as obrigações. Acredito que em certos contextos, tal obrigação não deveria ser premiada, enaltecida. Porém, no contexto brasileiro, por vezes, o aluno por levar o livro didático às aulas ou um jaleco para uma aula de laboratório, já é um grande feito e é premiado por isso. A discussão ganha corpo:

André: A gente tá numa situação tal, né?! Da degradação de valores educacionais, de valores sociais que a gente entrou num circuito do qual a gente também não tá conseguindo escapar. Então, vamos pegar, por exemplo, nosso caso aqui de agora. Se a professora não chega e fala assim: pessoal, se vocês não fizerem o fichamento do texto, vocês não terão nota (...). Então, as coisas vão se autoperpetuando, se auto engendrando, que a gente precisa encontrar um meio de romper isso e criar outra coisa, mas como? (...)

Severina: (...) Então, não tem como eu chegar e dar uma prova diferente pra fazer uma coisa massa aqui ((entende-se em uma escola qualquer tradicional)) se a escola me exige nota, se ela me exige uma tabela, todas as notas. A escola exige nota, os pais exigem notas. Então assim, não importa se o aluno aprendeu ou não, ou como ele chegou a essa aprendizagem. Importa é que ele tenha a média sete, oito, porque seis também e cinco é média, não vale ou é nota muito ruim. É isso! Então, cai nesse sistema e se eu saio desse sistema, eu busco essa alternância, como é que meu aluno vai prestar o vestibular se a prova é assim, se eu preciso de uma nota, se eu preciso de uma redação totalmente mecanizada pra eu ganhar uma nota boa?

Dia 4 – 22:07h – 22/03/2018

Percebe-se com esse debate que, na verdade, vêm à tona muitos anseios e dúvidas em relação à prática docente incorporados no discurso desses alunos. É visível que eles sabem apontar falhas do sistema educacional, porém, não sabemos, porque também me incluo, como resolvê-las. Mas evidencio a importância de se buscar saídas, respostas.

No excerto de André, nota-se sua percepção de reprodução dos mesmos mecanismos avaliadores. Ou seja, já é perceptível, a partir desse excerto e de outros ao decorrer do texto que os participantes conseguem apontar o problema em se perpetuar certas práticas sem reflexão. Evidencio que ser letrado em avaliação, não se basta em apenas perceber as falhas, identificar as falhas, mas saber como fazer. Como esta pesquisa tem o viés de letramento inicial em avaliação, a reflexão já demonstra uma evidência.

Ainda no Dia 4, a finalidade da avaliação continua em pauta. Porém, André ressalta essa finalidade enquanto aluno, e não como futuro professor. André afirma que os alunos, em geral, não visam o quão qualificados profissionalmente serão, o que importa mesmo para a maioria é ser diplomado. Aurora afirma ter essa postura, e muito me admira sinceridade na fala desses alunos. Há uma ligação entre a cultura de ser avaliado do aluno, com o de avaliar dos professores e da cobrança dos pais em relação ao processo avaliativo. Ou seja, uma

ressignificação do processo avaliativo deve ocorrer em todos esses âmbitos. Segue a discussão entre os envolvidos, o que explica tudo que foi dito anteriormente:

André: No entanto (...), a gente não pode perder de vista um outro sintoma que a gente tem (...), da realidade do aluno (...). Esses dias, eu estava conversando com a ((também aluna do curso)), falando sobre o TCC (...) Por que você não propõe o seu trabalho pra fazer um laboratório na escola, integrar os alunos? Ela falou assim: não adianta. E não adianta porque eu fiz uma proposta ano passado, pra gente fazer isso e tudo e o pessoal não ligou (XXX).

P: Você não conseguiu não?

André: Porque eu não podia dar nota (...). Então, a maior parte dos alunos (...), eles estão interessados em sair com o diploma na mão. Não importa o que ele aprendeu no processo, o que importa é a nota final. Então, tem muita gente aqui que ainda tem essa cabecinha (...).

Aurora: O André aí falando da nota: só quero nota, só quero nota ((infere-se que são as falas dos alunos que consideram a nota mais importante que o processo de aprendizagem))... No PINCEL⁵¹, semestre passado (...), eu só participei por causa da (...) nota. Porque sinceramente, eu não ia fazer, porque tinha o TCC (...) Tá, a gente participou pela convivência também, é legal, é descontraído e tal, mas se você for olhar mesmo, você fala: cara, eu quero a nota.

Dia 4 – 34:55h – 22/03/2018

A aluna Severina aborda a questão de processos seletivos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliativo:

Severina: Quando a gente usa só de um instrumento avaliativo, é aí que tá o problema. Porque isso não tem como definir o que eu aprendi ou não. O sistema hoje em dia, ele não tá preocupado com o que é aprendido, o que o aluno aprendeu sobre tal conteúdo ou se isso ele vai utilizar ou se ele sabe utilizar. Hoje em dia é apenas uma seleção. Nessa imagem⁵², a gente pode utilizar tanto para provas quanto para seleção de concursos.

Dia 5 – 30:41h – 24/03/2018

⁵¹ Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Laser do *campus* Ceilândia.

⁵² Figura 13.

A participante confunde os conceitos de avaliação da aprendizagem e exames externos. Severina afirma que tais exames externos não mensuram nada que o aluno aprendeu ou que sabe utilizar. Ela percebe que se trata apenas de uma competição, em uma avaliação baseada na norma. No ensino, devemos nos pautar pela avaliação baseada em critérios. Como ainda se trata do Dia 5 do componente, demonstra falta de letramento em relação a esses conceitos.

Outro ponto específico é a maneira que são corrigidos os instrumentos. A aluna e participante Ravena expõe uma experiência que teve com um instrumento avaliativo corrigido por uma determinada professora. A aluna relata que a professora colocava nos instrumentos “bom”, “excelente” e “regular”. E a aluna afirma que nunca esqueceu o seguinte fato:

Ravena: Mas isso eu nunca esqueci, de pegar a prova e ter só escrito: precisa melhorar.

Dia 12 – 01:27:38h – 24/05/2018

Não podemos negar que a professora citada pela aluna deu o *feedback* a ela. Porém, o que é questionável é a qualidade desse *feedback* (BLACK; WILIAM, 1998). Quando um aluno tem conhecimento de seu desempenho por meio da nota, e a nota máxima não foi alcançada, entende-se claramente que ele “precisa melhorar”. É um direito do aluno saber especificamente o que lhe faltou para dar seguimento e melhorar seu processo de aprendizagem. Como afirma Freitas et al. (2014, p. 30), “a avaliação formal registra o *resultado deste processo*. Cientes do poder dos juízos de valor, não seria o caso de o professor usá-los para produzir o sucesso do aluno?”. A avaliação em si deveria ser aliada dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Sant’Anna (2014, p. 14),

a verificação dos resultados se processará através do maior número possível de testes, provas, inquirições, observações, autoavaliação [...], *feedback* constante e tudo o mais que ocorrer ao professor que possa permitir um domínio do conhecimento pretendido.

Finalizo esta categoria ressaltando que dentre as ações necessárias para que a avaliação se torne formativa, o *feedback* é fundamental. É importante que o aluno saiba como está o seu desempenho em sala de aula para que possa buscar mecanismos para aprimorá-lo.

4.5 Concepções de Avaliação

Início esta categoria com uma citação de Méndez (2002) em que afirma que todos falam de avaliação, mas cada pessoa atribui um conceito e o interpreta com diferentes significados. Neste caso, não trataremos diretamente de conceitos de avaliação criados pelos participantes, mas concepções. Assim, é fundamental para esta dissertação a análise da mesma pergunta em relação ao conceito de avaliação nos Questionários Diagnóstico e Final.

Os participantes demonstram o reconhecimento de diversos fatores que compõem o processo avaliativo, tais como planejamento (objetivos e critérios), instrumentos avaliativos e finalidades da avaliação. Vale pontuar que ao longo das aulas do referido componente, não houve o questionamento explícito acerca do que é avaliação, mas as discussões realizadas a partir dos temas propostos ofereceram pistas de que as concepções que os participantes tinham a respeito da avaliação foram, de certa maneira, ressignificadas ao final do processo.

No Questionário Diagnóstico, os alunos responderam a seguinte afirmativa: *Por fim, defina AVALIAÇÃO*. E, no Questionário Final, seguiram o seguinte comando: *Após o que foi estudado e discutido em sala, defina AVALIAÇÃO*.

A análise desta seção foi feita por meio da categorização das respostas dos questionários, de acordo com o Quadro 8. As respostas Pouco Elaboradas, intitulado de Grupo 1 (em verde) e respostas elaboradas, Grupo 2, (em azul). A análise a seguir foi feita comparando as respostas individuais de cada participante, o seu antes e o seu depois. Ressalto que o Diagnóstico foi aplicado no primeiro dia de aula da componente e o Final exatamente no último dia de aula.

Quadro 8 – Concepções de avaliação

PARTICIPANTES	ANO NO CURSO	CONCEPÇÕES INICIAIS	CONCEPÇÕES FINAIS
Laura	3º	<u>Tudo pode ser avaliado</u> desde que o objetivo principal seja a aprendizagem.	É tudo que aprendemos de forma que esse conhecimento seja positivo na aprendizagem.
Kátia	4º	<u>Verificar</u> o desempenho de aprendizagem.	<u>Diagnosticar o nível de compreensão do aluno</u> sobre os conteúdos dados bem como, sua utilização em situações concretas.
Eduardo	2º	A avaliação foi um processo muito bom.	<u>A avaliação é um processo relativo a um resultado obtido pelo estudante.</u>
Pilar	4º	<u>É um modo de saber até onde vai seu conhecimento</u> ou está seu conhecimento.	Avaliação um mecanismo gerador de mudanças no ensino-aprendizagem. Na verdade, não se tem um único conceito. Há vários conceitos. Por isso temos que unir todos esses conceitos para transformar a avaliação num conceito mais amplo e moderno.
Gabriela	4º	<u>Uma forma de dimensionar a assimilação de conhecimentos</u> gradativamente para mais ou para menos.	Creio que a palavra "avaliar" traz um sentido de verificar o aprendizado. Esse aprendizado pode ser verificado através do que foi aprendido ou do que não foi. <u>A forma como o avaliador vai considerar é que muda.</u>
Severina	2º	Entendo como forma de <u>definição da aprendizagem.</u>	Instrumento que auxilia no diagnóstico quando relacionado a conceitos e situações e que <u>podem ser utilizados para progresso ou facilitador de aprendizagem.</u>
Rocío	4º	Avaliar é um <u>instrumento necessário para medir o nível de conhecimento do aluno</u> quanto ao seu aprendizado. É uma forma que o professor deve utilizar para facilitar o desenvolvimento do <u>aluno</u> durante a sua formação.	Avaliação é o sistema em que o professor utiliza para medir o grau de conhecimento do aluno, bem como <u>o nível de aprendizado que o mesmo alcançou durante todo o seu processo.</u>
Isabela	2º	Método utilizado para analisar o desempenho de algo ou alguém com o <u>objetivo de melhorar cada</u>	<u>Ferramenta utilizada para a garantia de que o aprendizado está ocorrendo ou não, visando a</u>

		<u>vez mais a forma de ensinar algo, garantindo, por fim, o pleno aprendizado.</u>	possibilidade da mudança dependendo do resultado.
Leona	4º	Avaliar significa <u>investigar a qualidade dos resultados</u> de aprendizagem, é um processo pelo qual se constrói um resultado final ou intermediário, ele <u>subsídia na aprendizagem.</u>	Avaliar significa <u>investigar a qualidade dos resultados de aprendizagem</u> , é um processo pelo qual se constrói um resultado final ou intermediário, ele <u>subsídia na aprendizagem.</u>
Ravena	4º	É uma forma de obter os resultados de todo o conteúdo abordado em sala de aula, e de <u>verificar se houve uma aprendizagem e absorção</u> , além da formação intelectual do aluno. <u>Se o planejamento foi eficiente ou não.</u>	Avaliação é todo o processo pelo qual <u>o professor ao diagnosticar problemas, busca soluções e caminhos para a evolução educativa do aluno</u> , até o resultado final que seja compatível a forma e ao processo que cada aluno passa. Além da autoavaliação da forma em que apresenta o projeto pedagógico, até os resultados obtidos ou não.
Aurora	4º	AVALIAÇÃO. AVALIAÇÃO. <u>Avaliar a ação.</u> <u>Refletir sobre a própria ação e sobre a ação dos demais. (a partir daí, o que você faz com ela [avaliação] é o que importa.)</u>	Avaliação é um processo que não possui finalidade em si mesma, é um meio para se chegar a um fim. <u>É um recurso que não se esgota em si, é dinâmica, permite tomada de decisões, mudanças, observações e auto-observações. A avaliação é uma reflexão da ação, da ação realizada anteriormente (o planejamento), da ação executada durante o processo (pós-planejamento), e da ação ao final (resultado do processo).</u> A avaliação é o tempo todo uma conversa com a própria ação e com as demais ações necessárias no ato de lecionar.
André	3º	Qualquer forma ou <u>modo de qualificar, quantificar ou mensurar as habilidades e competências de uma determinada pessoa ou grupo</u> , dentro de um plano de considerações bem determinado, estabelecido por regras claras quanto ao dimensionamento das graduações de apropriação e utilização do que está sendo	Avaliação é um processo de interpretação de informações obtidas por meios específicos de aferência com a <u>finalidade de compreender dois fenômenos distintos, mas dialógicos: o processo de aprendizagem de um aluno e o processo de ensino de um professor.</u>

		avaliado, mas <u>em função de uma finalidade comum aos que integram o processo educativo/educacional.</u>	'Processo de aprendizagem' no lugar de 'aprendizagem', e 'processo de ensino' no lugar de 'ensino', pois o processo de avaliação deve ter como princípio a visibilidade das condições de operação e consolidação, tanto da aprendizagem quanto do ensino, dentro do que fora programado, entendendo por programação a síntese de planejamento e objetivo.
--	--	---	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As respostas obtidas pelos participantes do Grupo 1 não revelam profundidade no assunto. Limitam-se a frases curtas cujas definições ora focam na questão meramente quantitativa da avaliação, ora se baseiam em suas vivências escolares apenas enquanto estudantes, e não como professores em formação. Identifica-se em excertos das falas dos participantes do Grupo 1 a predominância de ideias ligadas ao quantitativo em trechos como: “Tudo pode ser avaliado”, “Verificar”, “É um modo de saber até onde vai seu conhecimento”, “Uma forma de dimensionar a assimilação de conhecimentos”, “definição da aprendizagem”.

As concepções formuladas pelos participantes estão voltadas para o ponto de vista deles como estudantes, não traduzindo o ponto de vista do professor. O foco das respostas corresponde à avaliação relativa à aprendizagem do aluno, e não há evidência nas respostas de que o processo avaliativo, também objetivando a aprendizagem, seja utilizado para que o professor saiba como agir diante dos resultados. Conforme afirma Miccoli (2010, p. 150), “A avaliação da aprendizagem desempenha papel importante na educação. É por meio dela que são tomadas decisões para promover melhorias nos processos de ensino e aprendizagem”. Ou seja, visa a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e não é dissociado deles.

Quanto ao Grupo 2, as respostas foram mais complexas, mais detalhadas. Elas trazem a avaliação não somente relacionada ao papel do aluno, como também do professor. Podemos constatar em: “instrumento necessário para medir o nível de conhecimento do aluno”, “o professor deve utilizar para facilitar o desenvolvimento do aluno”, “objetivo de melhorar cada vez mais a forma de ensinar algo, garantindo, por fim, o pleno aprendizado”, “investigar a qualidade dos resultados”, “subsidiar na aprendizagem”, “verificar se houve uma aprendizagem e absorção”, “se o planejamento foi eficiente ou não”, “avaliar a ação”, “refletir sobre a própria ação e sobre a ação dos demais”, “o que você faz com ela [avaliação] é o que importa”, “modo de qualificar, quantificar ou mensurar as habilidades e competências de uma determinada pessoa ou grupo”, “em função de uma finalidade comum aos que integram o processo educativo/educacional”.

Outro elemento a ser destacado nesses mesmos excertos é o fato de levantarem não somente a questão quantitativa, como também a qualitativa da avaliação. O que contribui para que suas concepções revelem que a avaliação pode ser utilizada para se constatar a aprendizagem, tanto quanto para aprimorá-la, o que está de acordo com o que afirma Antunes (2010, p. 17): “acreditamos que uma avaliação do rendimento escolar somente pode ser considerada eficiente quando produto de uma *observação contínua ao longo do período escolar e não somente concentrada nos momentos de provas e exames*”.

De maneira geral, em relação à percepção sobre avaliação no Questionário Final, ambos os grupos aprimoraram suas respostas, oferecendo concepções mais detalhadas. Os participantes do Grupo 1 passaram a compreender o papel do professor em relação ao processo avaliativo, como podemos constatar nos seguintes excertos: “diagnosticar o nível de compreensão do aluno”, “a avaliação é um processo relativo a um resultado obtido pelo estudante”, “a forma como o avaliador vai considerar é que muda”, “podem ser utilizados para progresso ou facilitador de aprendizagem”.

Esse avanço em suas concepções de avaliação pode ser considerado como um resultado favorável da oferta da componente curricular, e que pode servir para justificar a necessidade de espaços como esse para que se busque o letramento em avaliação de professores ainda em formação.

Em relação ao Grupo 2, já no Questionário Diagnóstico, além de considerarem os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, inclusive a questão do papel do professor, os participantes, no Questionário Final, evidenciam outra perspectiva em relação à avaliação. As respostas nesse segundo momento centram-se no discurso desses alunos não mais enquanto alunos, e sim como professores. Podemos inferir certo amadurecimento nas respostas nos seguintes trechos: “o nível de aprendizado que o mesmo alcançou durante todo o seu processo”, “ferramenta utilizada para a garantia de que o aprendizado está ocorrendo ou não”, “investigar a qualidade dos resultados de aprendizagem”, “subsidiar na aprendizagem”, “o professor ao diagnosticar problemas, busca soluções e caminhos para a evolução educativa do aluno”, “é um recurso que não se esgota em si, é dinâmica, permite tomada de decisões, mudanças, observações e auto-observações”, “a avaliação é uma reflexão da ação”, “finalidade de compreender dois fenômenos distintos, mas dialógicos: o processo de aprendizagem de um aluno e o processo de ensino de um professor”.

Nesse último estágio de coleta de dados, podemos observar indícios de letramento em avaliação pelos participantes, visto que nesse questionário, estruturam suas concepções a partir do ponto de vista do professor. Uma visão de avaliação que considera necessária o quantitativo e o qualitativo e que objetiva o foco na aprendizagem do aluno.

Ressalta-se que os conceitos de avaliar/avaliação evidenciados e discutidos ao longo desta dissertação, trazidos de estudiosos da área, servem para complementar uns aos outros. Da mesma maneira, encaro as concepções trazidas pelos participantes. Um conceito de avaliação da aprendizagem que sintetiza o que se foi exposto até então, é o de Romão (2011, p. 83-84):

Em seu sentido restrito, a avaliação da aprendizagem é o procedimento docente que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados. Ainda que relativizando a diferença entre eles, (...) ciência e ideologia, enquanto a medida constrói-se mais em cima de juízos de fato (denotações consensuais pactuadas), a avaliação se edifica sobre juízos de valor (conotações construídas a partir das visões de mundo).

Por se tratar de uma componente curricular que visa o letramento em avaliação de professores em formação inicial, a perspectiva é centrada na dimensão de conhecimento do tema. O saber fazer demandaria dos participantes mais horas/aula na componente e atuação profissional de modo que pudessem por em prática o que foi construído em sala de aula. Aprender a avaliar, ser letrado em avaliação, são objetivos que demandam diversos fatores, como afirma Luckesi (2011b, p. 30):

O que significa, então, “aprender a avaliar”? Significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.

Finalizo esta seção citando Luckesi (2011b, p. 137), para reafirmar o que aprendi e venho aprendendo ao longo deste trabalho: “a avaliação, como crítica de um percurso de ação, será, então, um ato amoroso, um ato de cuidado, pelo qual todos verificam como estão criando o seu ‘bebê’ e como podem trabalhar para que ele cresça”. Deixo claro que erros e acertos ocorreram no passado em relação à minha prática docente, talvez por falta de conhecimento específico em avaliação, falta do nível correto de letramento, talvez por comodismo na zona de conforto. Porém, a luta agora é que professores ainda em sua formação inicial, reflitam desde sempre sobre sua prática.

4.6 *Feedback* dos participantes em relação à componente curricular

Fiz questão de redigir, na análise dos dados, uma última seção para o que de fato torna uma aprendizagem significativa: o *feedback*. Acredito que seja de extrema importância evidenciar o que os participantes e alunos acharam dessa experiência. Retomemos a origem do termo e como passou a ser utilizado no campo da educação. De acordo Black e Wiliam (1998, p. 16), “para que a avaliação seja formativa, a informação de *feedback* deve ser usada - o que significa que um aspecto significativo de qualquer abordagem serão os tratamentos diferenciais

que são incorporados em resposta ao *feedback*⁵³. Ou seja, o *feedback* é peça fundamental de um processo avaliativo formativo, e como disseminadora da importância do letramento em avaliação, o *feedback* foi importante para que, futuramente, possa rever questões não só dessa componente em específico, mas da minha prática em si.

Para esta seção, foram organizadas duas categorias. A primeira corresponde aos excertos em que eles demonstram terem percebido a relevância de se ter uma componente sobre avaliação da aprendizagem como componente obrigatória no currículo. A segunda, evidências de que esperavam que a componente seria algo difícil, complexo, mas perceberam ser natural, fluido.

A respeito da primeira categoria, temos um relato de André, ainda no Dia 3. O referido participante aponta a importância de se ter um espaço de fala, uma componente curricular, como esta, que nos leva a refletir, como afirma, “entrando no enfrentamento”.

André: Quando a gente faz uma disciplina como essa, a gente tá começando o enfrentamento de cultura que existe. Que ou a gente se propõe a fazer diferente ou não. No momento em que você faz diferente, você já tá entrando no enfrentamento.

Dia 3 – 01:09:12h – 15/03/2018

Tratando-se de letramento em avaliação, do fato de ressignificar os conhecimentos adquiridos, leva-los para a vida em si, Pilar faz uma fala em relação ao sistema educacional, que nos serve de *feedback* sobre os ganhos da referida componente, que serve de justificativa para que professores permaneçam com as mesmas práticas.

Pilar: O professor tem que querer ir para algum lado, com tudo que a gente vê aí, só tem a repetição. Quando o professor quer mudar as coisas também funcionam. Agora o que acontece é quando os professores falam assim: mas o sistema não deixa. Claro gente, o sistema não deixa, mas você pode pegar e fazer uma coisa diferente (...). Tem de o professor querer (...).

Dia 6 – 37:46h – 05/04/2018

⁵³ For assessment to be formative the feedback information has to be used—which means that a significant aspect of any approach will be the differential treatments which are incorporated in response to the feedback.

Nesse excerto, podemos perceber que Pilar, ainda na metade cursada da componente, concluiu que o sistema não pode ser considerado uma barreira para a busca de novas práticas, para se investir na formação docente, seja inicial ou continuada. O sistema não nos engessa, a nossa zona de conforto sim. A questão das notas, da quantificação imposta, não significa que números signifiquem algo negativo. Porém, o caminho pelo qual o professor toma para se chegar até lá é o desafio.

Após esse relato, Pilar exemplifica com um episódio a respeito de seu afilhado na escola. Foi passado a ele que fizesse um certo tipo de conta e ela perguntou a criança se ela sabia como fazer e ele afirmou que não tinha estudado isso na escola. Sentiu-se incomodada com aquilo e foi até a escola da criança questionar a professora. A professora afirmou que era assim mesmo, tinha que cumprir, mas que fazia parte da família ensinar. E reafirma que é culpa do sistema escolar.

Pilar: A gente estava comentando hoje, a disciplina tá abrindo os olhos da gente para muita coisa, inclusive a gente comentou que essa disciplina deveria ter no nosso curso (...) Muitas coisas que a gente está aprendendo nesse curso.

Dia 6 – 37:46h – 05/04/2018

Verifica-se então que a aluna reconhece a necessidade de conhecimento formal em todo curso de Letras, ou seja, o letramento em avaliação é fundamental na formação do professor. Não apenas, como componente optativo, mas como necessária ao currículo. Seguido a isto, a aluna Pilar disse que após comentar com suas colegas desta componente, reconhece a importância dessa componente curricular para o curso. São percepções de que a aprendizagem está sendo significativa, o que motiva os alunos. É o que de fato afirmam Black e Wiliam (1998, p. 17):

A eficácia do trabalho formativo depende não apenas do conteúdo do feedback e das oportunidades de aprendizagem associadas, mas também do contexto mais amplo das suposições sobre as motivações e auto percepções do aluno em que ele ocorre⁵⁴.

No último dia de aula, no Dia 14, conforme planejado, era o momento do *feedback* geral sobre o componente curricular. Eu já tinha em mãos os resultados e todo o processo avaliativo.

⁵⁴ *The effectiveness of formative work depends not only on the content of the feedback and associated learning opportunities, but also on the broader context of assumptions about the motivations and self-perceptions of students within which it occurs.*

Funcionou da seguinte maneira: chamava cada um, individualmente, e mostrava a eles as notas de cada instrumento avaliativo utilizado. Em seguida, dizia a respeito de seu desempenho e também perguntava a respeito do componente curricular e de mim. Ao fim, dava uma lembrança a eles em que cada um recebia com uma mensagem individual (Apêndice 10).

Ainda sobre a primeira categoria, sobre a necessidade de se ter componentes obrigatórias nos currículos de licenciatura, sobre a necessidade de letramento em avaliação, temo o relato de Aurora.

Aurora: Ah, então, ah professora, eu achei super válido. A gente nunca teve nada desse tipo acho que em lugar nenhum, nem no curso, nenhum sei lá, ensino médio, em lugar nenhum e ela meio que abriu a cabeça da gente no sentido de pensar assim: caraca, realmente a avaliação está em tudo, não dá para fugir da avaliação. Você vai se relacionar com alguém, você avalia, quando você vai fazer uma comida, você avalia se o produto está estragado, se não está. Qualquer coisa, então, por que não estudar como avaliar? Né, a gente só avalia por avaliar, então achei um tema muito, muito válido, tanto que quando eu vi a optativa eu nem pensei duas vezes (...). Acho que a gente deveria ter tido isso, sei lá, desde sempre, desde que a escola é escola, por exemplo, mas é uma reflexão muito válida para a própria prática.

Mais uma evidência da importância do letramento em avaliação para as pessoas em geral, principalmente voltada para docentes, relata Aurora quando afirma que “a avaliação está em tudo”. Destaco o fato de a avaliação permear o nosso contexto de vida e não, mas necessariamente permear as salas de aula que formam docentes.

Corroborando o relato de Aurora, a seguir, temos o relato de *feedback* de Severina. Mais uma vez, no discurso dos estudantes, a importância de que todos os futuros professores deveriam, de fato, ter acesso a um espaço de fala, de debate a respeito da avaliação vem à tona.

Severina: Ah, eu gostei muito, de verdade. Tudo que eu uso agora eu falo: gente, pelo amor de Deus! Na disciplina da Marcella eu usei agorinha, na aula da ((professora do curso)) porque eu acho super importante, eu acho, cara. É muita perda você sair de uma graduação, principalmente de uma licenciatura, sem ter conhecimento de como funciona ((o processo avaliativo)), de como é de verdade, de como eu vou elaborar. E não só reproduzir, não só seguir a vida como se fosse normal e não é. Eu acho muito importante de verdade. Eu acho

que tem que seguir, a gente tem que ver algo para que todo mundo tenha acesso, porque é importante. São teorias que você precisa para você associar à prática porque senão você vai fazer uma prática sem base.

Partindo para a segunda categoria, que esperavam algo mais complexo sobre a componente, temos o relato de Gabriela. Além de afirmar que o componente curricular foi significativo para ela, afirma também que a minha abordagem e a maneira como conduzi o componente curricular foram ótimas. Fico bastante feliz como pesquisadora, e mais ainda como professora.

Gabriela: Na verdade, quando eu vim para essa disciplina eu não tinha muita noção de como seria, né? O que seria. Lógico que você sabe o que você vai ver sobre avaliação, mas eu achei que fosse ser uma coisa assim, meio que maçante, sabe? Mas não. Eu achei assim, a forma de você dar aula muito dinâmica assim, não é aquela coisa que faz você ficar contando as horas para acabar a aula, porque às vezes dava o tempo e a gente ainda tinha muita coisa para discutir. Então assim, eu achei muito bacana e é uma experiência que eu quero levar. Essa forma de discussão, de construção da verdade. Porque para mim foi uma construção porque eu ganhei.

P: E eu também ganhei muito mais, aprendi muito com vocês, de verdade. Da vida, assim. Fiquei muito feliz porque eu tinha muita expectativa na disciplina assim e eu não sei se contribuiu com o grupo de alunos, não sei se também foram ótimos, não sei, acho que tudo contribuiu, a força de vontade, a boa vontade de vocês acreditarem na minha disciplina (...).

Dando sequência ao relato de Gabriela, sobre o grupo 2, temos também o *feedback* de Pilar sobre a experiência na componente. Ressalto que o tema de TCC de Pilar também é sobre avaliação, por conta das primeiras aulas desta componente.

Pilar: Eu achei a disciplina maravilhosa. É tanto que quando nós começamos e a ((uma das professoras do curso responsável por direcionar os alunos de Projeto de Conclusão de Curso às orientadoras e aos orientadores)) veio falar comigo eu logo falei: ((...)) quero fazer isso porque eu comecei a aula e eu gostei daquele assunto. E ela olhou para mim assim e falou: tá, eu vou conversar com a Marcella ((pesquisadora)). Eu achei a matéria muito interessante e realmente ensina a gente bastante coisa, (...) a questionar, né? Nossa, como ensina a

gente a questionar. Dá outra visão. Agora eu assisto às aulas e presto atenção nas professoras. Presto atenção. (...)

Nota-se a relevância do tema para a participante. Foi algo que despertou seu interesse de aprofundamento no tema. O contato com a teoria sobre a avaliação, deu à participante uma nova visão do seu papel em sala de aula, a percepção crítica em relação aos processos avaliativos desenvolvidos por seus professores.

A seguir, Aurora, participante que alega a mesma percepção de Gabriela e Pilar em relação à componente em si. A aluna já havia cursado um Componente Optativo I, o que é obrigatório no curso, e que relatou que cursaria essa mais por conta da relevância do tema.

Aurora: Eu me vejo outra pessoa hoje. Toda vez que eu vou fazer um plano de aula, um plano de ensino lá, igual eu fiz um que a ((professora do curso)) pediu, um plano, eu disse: meu Deus, deixa eu ver se estão casando os objetivos, sabe? Uma preocupação que eu não tinha antes. Tudo bem, eu tinha uma ideia, uma intenção, mas tá, e daí? Né, então, acho que me ajudou muito nesse sentido, o olhar como professora não só como aluno porque também, claro que se você tiver uma matéria você vai ter um pouco mais de critério (...). E como professor também: peraí, o que que eu quero dos meus alunos e tal? E achei as aulas muito fluidas, muito fácil a assimilação, apesar de vir de uma dissertação de várias e tal, não ficou uma coisa maçante, difícil ou de você falar numa linguagem que ninguém entendia (...). Mas, é isso. Achei que foi muito tranquila a didática, tudo. É, os textos que a gente trabalhou também. Vídeos do Luckesi e outros materiais. Acho que agregou muito e estava numa linguagem muito acessível, sabe? (...) A gente está aqui para se construir. E tudo que um fala, pode agregar para o outro, independente se ele está em qual semestre, enfim, se ele tem titulação ou não. Acho muito legal da gente se colocar como aprendiz também. Então é isso.

Pois como já informado da seção metodológica, coloquei-me também como participante desta pesquisa. Assim, ao longo das aulas, fazia questão de também relatar as descobertas feitas por mim. É disso que trata Aurora ao fim de seu excerto anteriormente explicitado.

Por fim, finalizamos a segunda categoria com o relato de *feedback* de Severina. Sobre a questão da condução das aulas.

Severina: E gostei também da forma como que leva a aula. Não é assim, aula expositiva. E essa autonomia que você dá para todo mundo, na verdade, porque é uma roda de conversa e você está dando autonomia para a turma inteira para contribuir. Porque tinha tudo para ser só mais uma disciplina de exposição e de teoria. Porque é uma disciplina que a gente tem que ter teoria, mas achei muito massa, de verdade.

A autonomia que relata Severina, foi algo priorizado na componente. É fundamental para a construção do conhecimento o debate, a troca de ideias. Por isso, as rodas de conversa e as análises das tarefas por todos foram fundamentais para a construção dos saberes em avaliação dos participantes. A questão do *feedback*, coletivo e individual, foi fundamental para contatar evidências para essa pesquisa. Não apenas para essa questão, mas sobretudo para os processos de ensino aprendizagem e avaliativo, tanto para os alunos e participantes como para mim, como docente. Ressaltam, Black e Wiliam (1998, p. 17) a importância do *feedback* individual, o que fiz questão de considerar, especificamente no Dia 14.

Em particular, o *feedback* que é direcionado para as necessidades objetivas reveladas, com a suposição de que cada aluno pode e será bem sucedido, tem um efeito muito diferente daquele *feedback* que é subjetivo em mencionar comparação com pares, com a suposição - embora dissimulada - de que alguns os alunos não são tão capazes quanto os outros e, portanto, não podem esperar sucesso total⁵⁵.

Finalizo esta seção com o que considerei a maior evidência de conscientização sobre o papel da avaliação na aprendizagem, sobre onde conseguimos chegar com a componente, onde o letramento em avaliação levou esta aluna. Aurora, no dia 07 de maio, no intervalo entre os Dias 9 e 10 de aulas da componente, resolve enviar um e-mail a uma das professoras de seu curso. O conteúdo do e-mail trata da questão específica do *feedback*. Ela relata a mim esse episódio. Peço que encaminhe a mim o mesmo e-mail, que veio com a seguinte mensagem: “Será que a sua matéria me influenciou, profe?”. Na Figura 15 o corpo do e-mail:

⁵⁵ *In particular, feedback which is directed to the objective needs revealed, with the assumption that each student can and will succeed, has a very different effect from that feedback which is subjective in mentioning comparison with peers, with the assumption—albeit covert—that some students are not as able as others and so cannot expect full success.*

Figura 15 – E-mail de Aurora a uma de suas professoras do curso de licenciatura em Letra Espanhol

Boa tarde professora,

Gostaria de saber se há a possibilidade de receber um feedback seu sobre a nossa contribuição durante participação nas Mesas Redondas. Já era para eu ter mandado um e-mail pedindo isso, mas acabei me enrolando. Mesmo em cima do prazo, e faltando apenas duas Mesas Redondas, eu gostaria de saber se estou indo pelo caminho que você estipulou como parâmetro para avaliação, ou se preciso melhorar e estudar mais.

Além disso, gostaria de saber também se a nossa avaliação será feita como um todo, ou se será segmentada, analisada diante da participação em **cada** mesa redonda.

(Pergunto isso porque me surgiu na cabeça a seguinte questão: No plano de ensino nossa avaliação é formativa, entretanto, a não participação em alguma mesa redonda acarretará na perda de nota. Porém, às vezes, não conseguimos participar de todas (por algum motivo justificável ou não, como viagens, enfermidade, situação emocional do dia, falta de organização do próprio aluno...) - Aproveito para me desculpar já que perdi a mesa virtual porque comi mosca e me enrolei nas datas. 😞)

Diante disso, na minha opinião, acredito eu que seria **talvez** um ideal e um pouco mais justo, qualificar e classificar a participação do aluno como um todo, de maneira integral.

Às vezes a diminuição da nota de uma determinada Mesa Redonda não condiz com o real aprendizado e com a contribuição total daquele aluno, pois ele foi capaz de (se) contextualizar e "intertextualizar" conteúdos já vistos anteriormente - mesmo que ele não tenha participado fisicamente (da MR) por alguma razão - com outros que não necessariamente estejam dentro do plano, sejam estes de matérias cursadas, momentos vividos, etc.

(Professora, quero deixar claro que estou trazendo apenas o meu ponto de vista, não representando a turma como um todo, e que a senhora tem todo direito de discordar da minha opinião.)

Levanto isso mesmo sem saber do meu rendimento e o dos meus colegas nas Mesas Redondas, mas com a esperança de que talvez estejamos neste caminho, que é o de conseguir trazer contribuições relevantes que estejam contextualizadas e que de certa maneira tenham intertextualidade com outras questões. Se este não for nosso caso, por favor, diga-me, onde eu [REDACTED] posso caminhar para que haja uma melhora e um aproveitamento no meu desempenho.

Ps: (Nem tudo na vida são críticas ou sugestões, devemos também prestigiar).

Agradeço pela oportunidade de poder vivenciar este modelo diferente de planejamento didático. Me identifico, me sinto em casa com debates e mesas redondas, e acredito que há uma maior contribuição na aprendizagem de todos com a utilização desta metodologia, sejam estes discentes ou docentes. Deixo aqui o meu apreço pela forma que nos foi apresentado e pela sua dedicação perceptível em estudar e sobretudo, conseguir transmitir para nós de maneira palpável e concreta o que está presente no plano de ensino.

De todo modo, muitíssimo obrigada.

Cordialmente,

Fonte: E-mail pessoal da participante

A decisão de Aurora de questionar foi algo arriscada, pois alguns professores não gostam de ser questionados, porém, outros apreciarão. A “cobrança” da aluna pode, inclusive, fazer com que essa professora desperte questionamentos sobre seu processo avaliativo em sua componente.

A aluna inicia o e-mail solicitando à referida professora um *feedback* sobre o mesmo instrumento utilizado na componente criada para esta pesquisa: a roda de conversa. Saliento que avaliar rodas de conversa é algo complexo. Há alunos que falam bastante, alunos que quase

não falam e aqueles que, de fato, não falam. A questão é avaliar qualitativamente as contribuições, pois falar bastante não significa contribuir para a discussão. E também é necessário saber como avaliar os alunos que nada falam, nada contribuem, os motivos podem ser a timidez, a falta de leitura sobre o assunto em pauta. Para a componente criada por mim, solicitei aos alunos que pouco ou nada falavam, que fizessem apontamentos sobre os comentários feitos pelos colegas e que me entregassem ao fim das aulas. Por isso, também, a importância de um processo avaliativo com instrumentos diversificados.

Aurora escreve o e-mail na perspectiva de aluna, mas a crítica, a solicitação feita à professora, demonstra também colocar-se em seu lugar. Quando afirma que a vida não é feita apenas de “críticas” ou “sugestões”, “prestigiar” também faz parte. Podemos fazer uma analogia com a avaliação o que Aurora diz ser a vida. A avaliação não deve servir como punição. As possíveis falhas dos alunos no processo de aprendizagem devem, de fato, serem considerados, porém, seu progresso, por menor que seja, deve também ser elucidado, ser exaltado. Devemos sempre lembrar que somos humanos. Como afirma Sant’Anna (2014, p. 11): “valorar faz parte da caminhada? Sim. E rotular, estigmatizar, ferrar, marcar, massificar? Não. Jamais esqueça de conjugar: Eu sou, tu és, nós somos humanos!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(FREIRE, 1996, p. 160)

Nesta seção, as perguntas de pesquisa serão retomadas. Trata-se de duas perguntas principais, sendo a primeira subdividida em duas. Iniciaremos com as perguntas derivadas da grande primeira pergunta, a fim de respondê-la. **(1.1) Que saberes os professores em formação inicial têm sobre avaliação para a aprendizagem?** Os principais dados coletados para responder a esta pergunta foi o Questionário Diagnóstico (Apêndice 4). Podemos inferir que muito pouco era sabido por esses participantes e alunos a respeito da avaliação. Do início ao fim das aulas, no decorrer do desenvolvimento do processo avaliativo, principalmente no que tange às rodas de conversa, a solidificação de concepções e compreensão do papel da avaliação é facilmente identificado. Uma vez que eles partiram da ideia de que a avaliação é usada como medida, tudo é passível de avaliação, é utilizada como instrumento, método, subsidia a aprendizagem, verificação, reflexão sobre a própria ação e parte integrante do processo educativo, para uma ideia de uma formação em uma perspectiva formativa.

Ressalto que uma formação docente sem uma discussão e um conhecimento acerca da avaliação pode perpetuar práticas que não auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem. Professores que entram em sala de aula sem saber a importância do *feedback* para uma avaliação, de fato, formativa. Professores que poderão vir a utilizar a avaliação como forma de punição, de tortura. O fato é que esses participantes de pesquisa, no tocante à avaliação de maneira geral, concluíram o curso com outra mentalidade, outros sujeitos.

A segunda subpergunta, trata dos indícios que esses participantes deram em relação ao seu desenvolvimento: **(1.2) Que indícios são observados de desenvolvimento em letramento dos participantes em avaliação durante a realização do componente curricular/das aulas?** Os indícios sobre o desenvolvimento do letramento em avaliação desses participantes foram observados nas discussões em sala de aula por meio da apropriação do vocabulário, específico sobre avaliação, na apropriação do conteúdo da componente e dos autores a eles relacionados; a aplicação dos conhecimentos de avaliação em outras componentes, nas práticas docentes supervisionadas e nas práticas cotidianas; nas tarefas avaliativas, em especial, na construção coletiva de instrumentos avaliativos e na avaliação dos pares em sala de aula.

Destaca-se que cada tema foi escolhido cuidadosamente, tendo em vista a carga horária destinada ao componente curricular e a gama de temas que permeiam a avaliação. Dentre todos, experiências negativas e positivas, concepções de avaliação, avaliação e aprendizagem, planejamento didático, pilares da avaliação, níveis de proficiência, instrumentos avaliativos e efeito retroativo foram considerados os mais relevantes. A cada tema debatido em sala de aula ou a cada tarefa realizada, as evidências de aprendizagem se deram a todo momento.

Desta forma, retomamos a primeira grande pergunta: **(1) De que forma a inserção de um componente curricular com o tema específico de avaliação para a aprendizagem no contexto de línguas contribui para o desenvolvimento do letramento em avaliação dos participantes?** Podemos verificar várias evidências ao longo das análises dos dados de que esses participantes e estudantes desenvolveram seu letramento inicial em avaliação. O discurso dos alunos em sala de aula a respeito de suas vivências na própria instituição e na própria vida em si, é a prova de que a referida componente os levou a refletir sobre seus contextos de vida. Letramento em avaliação é também conhecimento formal em avaliação. Letramento é para a vida em si, não se limita ao ambiente escolar. Ressalto a importância de um componente curricular obrigatório sobre avaliação nas licenciaturas, pois uma certeza da vida de um professor em exercício é de que ele/ela terá de avaliar seus alunos, a sociedade em geral pede por isso.

Por fim, a segunda pergunta em que eu me coloco como sujeito de pesquisa: **(2) Quais as dificuldades e desafios encontrados por mim como professora-pesquisadora ao ministrar o componente curricular proposto?** O primeiro desafio foi a insegurança em iniciar um projeto como esse. Porém, a aflição foi diminuindo ao longo das aulas, em que eu via, percebia a evolução desses alunos em suas falas e tarefas realizadas. O *feedback* deles em relação à componente e em relação à minha prática ao final fez perceber que o caminho tomado foi o caminho correto.

A respeito da estruturação da componente curricular, do Plano de Ensino, buscou-se abordar os temas conceitos em avaliação, em sequência avaliação e aprendizagem, planejamento didático, pilares da avaliação, níveis de proficiência tipos de instrumentos avaliativos e efeito retroativo nesta ordem.

Uma das dificuldades de cumprir a proposta feita no Plano de Ensino foram os fatores externos, como trocas de sala de aula, eventos temáticos no *campus*, poucas horas/aula destinadas para a componente, por exemplo. O tema efeito retroativo foi abordado juntamente com as experiências no início da componente e o tema níveis de proficiência foi abordado de maneira bastante superficial.

A dificuldade mais relevante para o aprofundamento dos temas propostos foi a falta de conhecimentos básicos dos participantes em relação a avaliação de maneira geral. E, sem esse conhecimento prévio, não se pôde avançar no contexto específico de avaliação para línguas estrangeiras (espanhol).

Ou seja, a necessidade de formação nesse campo é tão grande que temos dificuldade em avançar. Assim, uma das contribuições desta pesquisa está no sentido de apontar esse cuidado àqueles que forem propor cursos semelhantes, a necessidade de definir bem essas bases iniciais.

Como sugestões para futuras investigações, a primeira seria uma investigação em relação às políticas públicas, em relação aos documentos oficiais em que há para o incentivo de formação inicial e continuada para professores em relação ao processo avaliativo. Outra seria uma análise aprofundada de instrumentos avaliativos, seus prós e seus contras para os processos de ensino e aprendizagem. Por fim, acredito que seja fundamental investigar o impacto dos exames externos nos processos de ensino e aprendizagem para entendermos se há relação entre os dois universos.

Concluo esta dissertação com meu coração cheio de esperança de que esta pesquisa sirva para levar professores, seja em formação ou atuantes, a refletirem sobre suas práticas avaliativas. Sirva para que gestores educacionais reconheçam a importância de se falar em avaliação. Que de fato a avaliação não continue servindo para enaltecer privilegiados. Que fique claro que vem aumentando essa reflexão sobre a prática avaliativa, mas falta, ainda, um longo caminho a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Lingüística Aplicada na grande área da linguagem. Em K. A. da Silva e M. L. O. Alvarez (Orgs.) **Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada**. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria**, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11407/6882>>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BLACK, P. e WILLIAM, D. *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1998, v. 5, n 1, p. 7-74.
- BROWN, H.D. e ABEYWICKRAMA, P. **Language assessment: Principals and classroom practices**. 2ª ed. White Plains: Person Education.
- BRASIL. **Lei 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Criação do Instituto Federal de Brasília - Institucional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei 9.394 /1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei 11.161/2005**. Dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol (PPC)**. Instituto Federal de Brasília, *Campus Taguatinga Centro*, 2016. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20(1).pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- BRASIL. **Resolução N° 28/2012/CS-IFB**. Regulamenta os Procedimentos Administrativos e a Organização Didático Pedagógica dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Brasília

– IFB. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/3893_Resolu%C3%A7%C3%A3o_028_republica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CAMPOS, C. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2004, vol.57, n.5, pp.611-614. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COOMBE, C.; FOLSE, K. e HUBLEY, N. *A practical guide to assessing english language learners*. **Ann Arbor: The University of Michigan Press**, 2007.

CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: EdUSCar, 2004.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, C. O. e FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FLECHA, Ramon. *Compartiendo palabras - El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS H., JANISSEK R. e MOSCAROLA J. **Análise qualitativa em formulário interativo: rumo a um modelo cibernético conjugando análises léxica e de conteúdo**. CIBRAPEQ-Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa, 24 a 27 de março, Taubaté/SP, 2004. Poster e Workshop. 16, p 1-17. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_156_CIBRAPEQ.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

FREITAS, L. C., SORDI, M. R. L., MALAVASI, M. M. S. e FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FULCHER, G. *Assessment literacy for the language classroom*. **Language Assessment Quarterly**, v.9, n. 2, p. 113-132, 2012.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://psicologiaacademica.blogspot.com/2012/01/kurt-lewin-pesquisa-acao-breve.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

GREENSTEIN, L. *What teachers really need to know about formative assessment.*, Virginia, Estados Unidos da América. Editora Alexandria, 2010.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 1. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade Editora, 1992.

INBAR-LOURIE, O. *Language assessment literacy*. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, UK: Blackwell, p. 2923-2931, 2013.

JANESICK, V. J. *The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning*. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 1994, p. 209-219.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, O.M. **Formação de professores e avaliação educacional: O que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2006.

MÉNDEZ, J. M. A. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002

MICCOLI, L. Experiências com avaliação. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2010, p. 147-176.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 2 out. 2018.

O'MALLEY, J. M. e PIERCE, L. V. *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Nova York: Addison Wesley, 1996.

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

POPHAM, W. J. *Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? Theory Into Practice*, v. 48, n. 1, p. 4-11, 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, p. 77-93, 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Letramento em avaliação do professor de línguas: componentes e lacunas**. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Não publicado.

RIBEIRO VALLE, I.; RUSCHEL, E. Política Educacional Brasileira e Catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, 2010, 73-92. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art4.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RICHARDS, J.C; SCHIMIDT, R. *Longman dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4th edition. Great Britain: Pearson Education Ltd, 2010.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F. **Avaliação do estudante universitário: fundamentos e recursos**. Brasília, SENAC, 2009.

ROLIM, A. C. O. A Cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. dos S (Org.). **Linguística aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Unijuí, 2004.

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

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos**. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAUSURRE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, vol.7, p. 30-48, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, vol. 4, p. 115-124, 1999.

- SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.
- SILVA, E. F. Articulação entre os cursos de licenciatura e a escola de educação básica: a formação dentro da escola. In: VILLAS BOAS, B (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.
- STIGGINS, R. *Assessment literacy*. *Phi Delta Kappan*, v. 72, p. 534-539, 1991.
- STOYNOFF, S. *Looking backward and forward at classroom-based language assessment*. *ELT Journal*. Oxford: n. 66 (4), 2012.
- TAYLOR, L. *Developing assessment literacy*. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 29, p. 21-36, 2009
- TAYLOR, L. *Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections*. *Language Testing*, n. 30, v. 3, p. 403-412, 2013.
- VASCONCELLOS, D. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.
- VEIGA, I. P. A. **Didática**: entre o pensar, o dizer e o vivenciar. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: Projeto político-pedagógico. Campinas, Editora Papyrus, 2004.
- VILLAS BOAS, B. O lugar da avaliação em cursos de formação inicial de professores. In: VILLAS BOAS, B (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- VILLAS BOAS, B. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2009.
- VILLAS BOAS, I. Avaliação em línguas estrangeiras: desatando alguns nós. In: VILLAS BOAS, B. (Org.) **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Aluno (a),

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de um processo de pesquisa que resultará na escrita de uma dissertação de Mestrado (pós-graduação *stricto sensu*), que trata da importância do conhecimento formal sobre avaliação na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida.

Todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa lhe serão fornecidos e seu nome não aparecerá de forma alguma, assim, sendo mantido o mais rigoroso sigilo por meio da omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Caso tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá entrar em contato com o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET, nova ala), sala 96, ou pelo e-mail borgesalmeida@unb.br.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Dar-se-á por meio respostas a questionários e participações nas atividades, tarefas e demais instrumentos avaliativos desenvolvidos em sala de aula baseados no Plano de Ensino da disciplina. Entretanto, o (a) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Saliento que, caso não deseje fazer parte da pesquisa, ainda assim sua matrícula na disciplina está garantida.

Todas as aulas serão gravadas em arquivo audiovisual para posterior análise.

Este termo de autorização envolve a utilização (total ou parcial) dos dados coletados em comunicações, publicações, congressos e na própria dissertação da pesquisadora, observando sempre os limites da ética, da integridade e da idoneidade.

Nome, R.G. e assinatura do (a) participante

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Brasília, ____ de _____ de _____

Contato da pesquisadora:

Marcella Nascimento Fernandes

Telefone: (61) 98433-8700

E-mail: marcella.fernandes@ifb.edu.br

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA-UnB)

Apêndice 2 – Plano de Ensino



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA - IFB
DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - DREP
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO - CGEN
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - CDPG

PLANO DE ENSINO

Campus:	Ceilândia	Curso:	Letras Espanhol	Turma:	20181810102A
Semestre/Ano:	1º/2018	Período:	2º	Carga Horária:	40 horas/aula 33,5 horas/relógio

Componente Curricular/ Área de Conhecimento:	Avaliação da Aprendizagem de Línguas	Código: 801.2.5
Professor (a):	Marcella Nascimento Fernandes	

Habilidades: Refletir sobre crenças na prática docente em relação à avaliação no contexto de ensino de língua estrangeira. Familiarizar-se com conceitos básicos e princípios relacionados à avaliação de rendimento. Estabelecer a relação entre planejamento didático e avaliação. Analisar e elaborar instrumentos avaliativos relativos ao processo de aprendizagem da língua alvo.

Bases Tecnológicas: Conceitos, definições e fundamentos sobre avaliação de rendimento. Análise e produção de instrumentos avaliativos.

Conteúdo Programático:

1. Experiências com Avaliação;
2. Conceitos de Avaliação;
3. Avaliação e Aprendizagem;
4. Planejamento Didático e Avaliação;
5. Pilares da Avaliação;
6. Níveis de Proficiência;
7. Instrumentos Avaliativos;
8. Efeito Retroativo da Avaliação.

Metodologia de ensino: Aulas expositivas, rodas de conversa, tarefas pedagógicas e estudos de caso.

Recursos didáticos: Quadro branco, apresentações de PPT, vídeos, sites especializados, dinâmicas de grupo, etc.

Avaliação da Aprendizagem

- Participação nas Rodas de Conversa: **20 pontos**
- Tarefas (atividades escritas, análise e produção de instrumentos avaliativos): **40 pontos**
- Avaliação Escrita: **30 pontos**
- Questionário Final: **10 pontos**
- TOTAL: **100 pontos**

Horário de Atendimento ao Aluno

Quintas-feiras: 14:00h – 16:30h.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas, Pontes, 2014. p. 77-93.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-60, 121-138; 171-188.
- MEC, 2001. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.
- MICCOLI, L. Experiências com avaliação in: **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2010, p. 147-176.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 57-70.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, vol. 4, 1999/2000, p. 115-124.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas: o estado da arte** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639395/6989>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 36, 2000, p. 11-22.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas**. Lingvarvm Arena. Vol. 2, 2011, p. 103-120. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BARCELOS, A. M. F. / ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes, 2006.

- CÁRIA, N. P / OLIVEIRA, S. M. S. S. / CUNHA, N. B. (Orgs.). **Gestão educacional e avaliação: perspectivas e desafios contemporâneos**. Campinas, Pontes, 2016.
- CONSOLO, D. A. / GATTOLIN, S. R. B. / SILVA, V. L. T. (Orgs.). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas, Pontes, 2017.
- FERNANDES, C. O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARMENTO, D. C. (Org.). **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas, Pontes, 1997.
- SILVA, S. R. / ALVES FILHO, S. C. (Orgs.) **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, Pontes, 2016.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017.

SITES DE INTERESSE:

ALFA – Revista de Linguística: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa>
 ALFAL: http://www.mundoalfal.org/?q=es/pt_revista-linguistica-online
 PGLA: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/837>

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

AULA		ATIVIDADES
1/3	1	Tema: Experiências com Avaliação - Aplicação do questionário diagnóstico. - Roda de conversa sobre experiências negativas e positivas sobre avaliação.
	2	- Aula expositiva sobre o texto “Experiências com avaliação” (p. 147-176) em <i>Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades</i> de Laura Miccoli; e “Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira” (p. 115-124) de Matilde V. R. Scaramucci em <i>Contexturas</i> , vol. 4.
	3	
8/3	4	Tema: Conceitos de Avaliação - Dinâmica sobre conceitos de avaliação.
	5	- Aula expositiva sobre a Parte II, Capítulo I (“O que é avaliação?”) do livro <i>Avaliação Dialógica – desafios e perspectivas</i> (p. 57-70) de José E. Romão.
	6	- Roda de conversa.
15/3	7	Tema: Avaliação e Aprendizagem I

	8	- Aula expositiva sobre os Capítulos I (“A aprendizagem da avaliação”) e II (“Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame”) do livro <i>Avaliação da Aprendizagem Escolar – Estudos e proposições</i> (p. 27-44) de Cipriano C. Luckesi.
	9	- Roda de conversa.
22/3	10	Tema: Avaliação e Aprendizagem II - Aula expositiva sobre o Capítulo III (“Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?”) do livro <i>Avaliação da Aprendizagem Escolar – Estudos e proposições</i> (p. 45-60) de Cipriano C. Luckesi.
	11	
	12	- Roda de conversa. - Tarefa: atividade escrita.
29/3	13	Tema: Planejamento Didático e Avaliação - Reflexões sobre a importância do planejamento para a avaliação (critérios) - Aula expositiva sobre os Capítulos VIII (“Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica”) e X (“Planejamento, execução e avaliação no ensino: a busca de um desejo”) do livro <i>Avaliação da Aprendizagem Escolar – estudos e proposições</i> (p. 121-138; 171-188) de Cipriano C. Luckesi.
	14	
	15	Roda de conversa Tarefa: planejamento
5/4	16	Tema: Pilares da Avaliação - Dinâmica sobre os pilares da avaliação
	17	- Análise de instrumentos avaliativos - Aula expositiva sobre o texto “ <i>Validade e consequências das avaliações em contextos de ensino de línguas</i> ” (p. 103 a 120) de Matilde V. R. Scaramucci em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf .
	18	
12/4	19	Tema: Níveis de Proficiência - Análise de instrumentos avaliativos - Aula expositiva sobre o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas em
	20	http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf ; e “ <i>Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais</i> ” (p. 11 a 22) de Matilde V. R. Scaramucci em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310/6904 .
	21	- Roda de conversa sobre a importância do conhecimento sobre proficiência para a confecção de instrumentos avaliativos.
19/4	22	Tema: Tipos de Instrumentos Avaliativos (ler)
	23	- Roda de conversa sobre os tipos de instrumentos avaliativos foco na leitura
	24	- Análise de instrumentos avaliativos foco na leitura - Elaboração de instrumentos avaliativos foco na leitura
26/4	25	Tema: Tipos de Instrumentos Avaliativos (ouvir)

	26	- Roda de conversa sobre os tipos de instrumentos avaliativos com foco na compreensão auditiva
	27	- Análise de instrumentos avaliativos foco na compreensão - Elaboração de instrumentos avaliativos foco na compreensão
3/5	28	Tema: Tipos de Instrumentos Avaliativos (escrever)
	29	- Roda de conversa sobre os tipos de instrumentos avaliativos escritos
	30	- Análise de instrumentos avaliativos escritos - Elaboração de instrumentos avaliativos escritos
10/5	31	Tema: Tipos de Instrumentos Avaliativos (falar)
	32	- Roda de conversa sobre os tipos de instrumentos avaliativos orais
	33	- Análise de instrumentos avaliativos orais - Elaboração de instrumentos avaliativos orais
17/5	34	Tema: Efeito Retroativo - Discussão sobre o efeito retroativo na vida do aluno - Aula expositiva sobre os textos “Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse?” de Gladys Quevedo-Camargo em <i>Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões</i> e “Efeito retroativo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas: o estado da arte” de Matilde V. R. Scaramucci
	35	em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639395/6989 .
	36	
24/5	37	- Aplicação da Avaliação Escrita
	38	
	39	- Aplicação Questionário Final
7/6	40	<i>Feedback</i> sobre o componente curricular.

Obs.: o Cronograma de Atividades poderá sofrer alterações ao longo do semestre.

Apêndice 3 – Diário de Conteúdo Ministrado



Campus: Campus Ceilândia

Curso: Licenciatura em Letras Espanhol **Docente:** Marcella Nascimento Fernandes

Componente Curricular: 20181810102A / 59 - Matriz 18/02/2013 - Licenciatura em Letras Espanhol

Elemento Curricular: Componente Optativo I - Avaliação da Aprendizagem de Línguas

Aulas Ministradas/Previstas: 40/40

Carga Horária: 40

Data	Tipo	Aulas	Conteúdo Ministrado	Observações
01/03/2018	N	3	Aplicação do questionário diagnóstico sobre avaliação. Roda de conversa sobre experiências positivas e negativas com avaliação.	
08/03/2018	N	3	Entrega do Plano de Ensino e roda de conversa sobre o texto: SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Contexturas, vol. 4, 1999/2000, p. 115-124.	
15/03/2018	N	3	Roda de conversa sobre o texto "Experiências com Avaliação" de Miccoli e dinâmica sobre os conceitos de avaliação de acordo com o texto "O que é avaliação" de Romão.	
22/03/2018	N	3	Apresentação do grupo sobre o texto Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame de Luckesi.	
29/03/2018	N	3	Apresentação sobre o texto "A avaliação da aprendizagem" de Luckesi e apresentação de vídeo do mesmo autor para a roda de conversa.	
05/04/2018	N	3	Aula expositiva e roda de conversa sobre o texto "Verificação ou avaliação" de Luckesi. Também divisão dos grupos para a apresentação na próxima aula.	
12/04/2018	N	3	Apresentação dos textos feita pelos alunos em forma de Exposição e Roda de Conversa (término na próxima aula).	
19/04/2018	N	3	Término da apresentação e roda de conversa iniciadas nas aulas passadas e construção dos critérios de todas as atividades da disciplina. Atividades para casa.	Não haverá aula na semana seguinte, dia 26/04/2018, assim, foram estabelecidas atividades para casa.
03/05/2018	N	3	Entrega de tarefas corrigidas e análise de planos de ensino.	
10/05/2018	N	3	Aula expositiva e roda de conversa sobre pilares da avaliação e instrumentos avaliativos (ler e ouvir).	
17/05/2018	N	3	Apresentação de instrumentos avaliativos sobre as habilidades de ler e ouvir.	
24/05/2018	N	3	Apresentação de instrumentos avaliativos sobre as habilidades de escrever e falar.	
07/06/2018	N	3	Questionário Final e Avaliação Escrita.	
14/06/2018	N	1	Feedback geral meu e dos alunos a respeito da disciplina.	

Visto do Coordenador: _____

Tipo = N - Normal; A - Antecipação; Reposição - R

Assinatura do Docente: _____

Brasília, 20 de Abril de 2019

Sistema de Gestão Acadêmica - SGA Página 1 de 1

Apêndice 4 – Questionário Diagnóstico sobre Avaliação

Este questionário visa a coleta de dados para a pesquisa de dissertação da mestranda Marcella Nascimento Fernandes, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida. Questionário aplicado aos alunos do Componente Optativo I - Avaliação da Aprendizagem de Línguas – do Instituto Federal de Brasília do curso Licenciatura em Letras Espanhol ministrado pela interessada sobre o conhecimento formal e as experiências vividas por eles a respeito de avaliação.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Nome *

3. Idade *

4. Cursando qual semestre? *

Marcar apenas uma oval.

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre

5. Já estudou formalmente sobre avaliação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. Considera o conhecimento formal sobre avaliação em um curso de licenciatura importante? Por quê? *

7. Escreva a sua experiência mais marcante POSITIVAMENTE no ambiente escolar em relação à avaliação. *

8. Escreva a sua experiência mais marcante NEGATIVAMENTE no ambiente escolar em relação à avaliação. *

9. Qual é a sua visão do papel da avaliação no processo de aprendizagem? Que relação há? *

10. Para você, qual é a importância do planejamento didático no processo de avaliação? *

11. O que você considera mais importante uma avaliação? *

12. Dos principais conceitos na área da avaliação, quais você conhece? *

Marque todas que se aplicam.

- Validade
- Confiabilidade
- Praticidade
- Construto

13. De acordo com a resposta da questão anterior, defina os conceitos marcados por você. *

14. Você saberia definir o que são NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA em avaliação? *

15. Quais os efeitos que o processo de avaliação pode ocasionar na vida de alguém? *

16. O que esperar da Componente Optativa I - Avaliação da Aprendizagem de Línguas? *

17. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE LER na língua alvo que você conhece? *


18. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE OUVIR na língua alvo que você conhece? *

19. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE ESCREVER na língua alvo que você conhece? *

20. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE FALAR na língua alvo que você conhece? *

21. Por fim, defina AVALIAÇÃO. *


Apêndice 6 – Tarefa sobre Planejamento Didático

 INSTITUTO FEDERAL BRASILIA Campus Ceilândia	Disciplina: Aprendizagem do Ensino de Línguas	Prof^a: Marcella Fernandes
Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____		

Atividade Escrita 3**Valor: 5 pontos**

1. Elabore um planejamento didático. Em duplas ou individualmente. Modelo, contexto e horas/aula a critério do aluno. Enviar por e-mail até o dia 2/5/2018.

Apêndice 7 – Tarefa sobre Conceitos em Avaliação


 INSTITUTO FEDERAL BRASILIA Campus Ceilândia	Disciplina: Aprendizagem do Ensino de Línguas	Prof^a: Marcella Fernandes
Nome: _____		
Data: ____ / ____ / ____		

Atividade Escrita 4**Valor: 5 pontos****1. Busque as definições, no contexto da avaliação, de:**

- validade;
- confiabilidade;
- praticidade;
- autenticidade;
- efeito retroativo;
- construto.

Obs.: entregar por escrito até o dia 3/5/2018.

Apêndice 8 – Avaliação Escrita

 INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA Campus Ceilândia	Disciplina: Aprendizagem do Ensino de Línguas	Profª: Marcella Fernandes
Nome: _____		
Data: ____ / ____ / ____		

Avaliação Escrita

Valor: 30 pontos

Chegamos à reta final! Desde já, saiba que foi um prazer estar com você e que agradeço por compartilhar seu conhecimento comigo e por comprar a minha ideia.

1. Após todas as nossas rodas de conversa, textos lidos, aulas expositivas e apresentações, escolha 3 (três) dos temas estudados por nós ao longo do semestre e discorra sobre tais (marcar um X nos três temas escolhidos).

- () Conceitos de avaliação (conceitos de avaliação ao longo do temo)
- () Avaliação e aprendizagem I (pedagogia do exame)
- () Avaliação e aprendizagem II (verificação ou avaliação?)
- () Planejamento didático e avaliação (a importância do planejamento para a avaliação – critérios, objetivos)
- () Pilares da avaliação (confiabilidade, autenticidade, validade, praticidade, construto e efeito retroativo)
- () Níveis de proficiência (níveis adequados de questões ou instrumentos avaliativos de acordo com o nível da turma)
- () Instrumentos avaliativos (ler)
- () Instrumentos avaliativos (ouvir)
- () Instrumentos avaliativos (escrever)
- () Instrumentos avaliativos (falar)

Como se elaborar e o que se considerar nesses possíveis instrumentos

Os critérios são os seguintes:

- Consistência nas ideias e nos argumentos (8 pontos);
- Exemplos de teoria e prática atreladas (8 pontos);
- Mínimo de 30 linhas e máximo de 40 (5 pontos);
- Ao menos um autor citado para cada tema escolhido (5 pontos);
- Clareza, coesão e coerência (4 pontos).

1 _____

5 _____

10

15

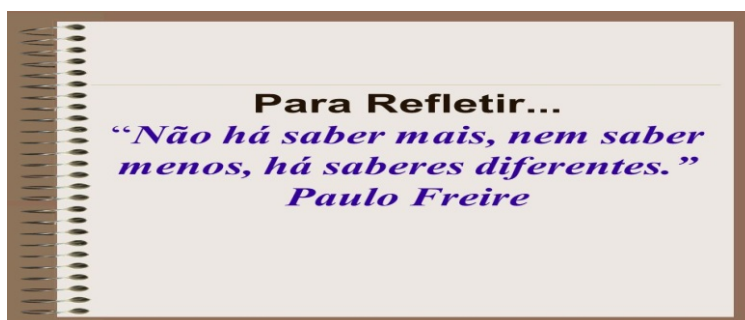
20

25

30

35

40



Apêndice 9 – Questionário Final

Este questionário visa a coleta de dados para a pesquisa de dissertação da mestranda Marcella Nascimento Fernandes, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida. Questionário aplicado aos alunos do Componente Optativo I - Avaliação da Aprendizagem de Línguas – do Instituto Federal de Brasília do curso Licenciatura em Letras Espanhol ministrado pela interessada sobre o conhecimento formal e as experiências vividas por eles a respeito de avaliação.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *
2. Nome *
3. Após cursar a disciplina sobre avaliação, considera o conhecimento formal sobre avaliação em um curso de licenciatura ainda mais importante? Por quê?
4. Na sua opinião, de maneira geral, há uma sincronia entre o processo de aprendizagem e processo avaliativo? Por quê? *
5. Agora, após as discussões em sala de aula, qual é a importância do planejamento didático no processo de avaliação? *
6. O que você considera mais importante uma avaliação? *
7. Descreva um instrumento avaliativo no contexto de língua espanhola como língua estrangeira em que haja VALIDADE, CONFIABILIDADE e AUTENTICIDADE. *
8. O que você entende sobre CONSTRUTO? *
9. Sobre EFEITO RETROATIVO, escreva possíveis consequências positivas e negativas que um processo avaliativo pode ocasionar na vida de um estudante. *
10. Escreva um pouco sobre NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA em avaliação e cite documentos de referência. *
11. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE LER na língua alvo que você conhece? *
12. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE OUVIR na língua alvo que você conhece? *

13. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE ESCREVER na língua alvo que você conhece? *
14. Quais os instrumentos avaliativos para verificar a HABILIDADE DE FALAR na língua alvo que você conhece? *
15. Após o que foi estudado e discutido em sala, defina AVALIAÇÃO. *
16. O que achou da Componente Optativa I - Avaliação da Aprendizagem de Línguas? Foi positiva? Caso sim, ajudou apenas na sua formação enquanto futuro (a) professor (a) ou na sua vida de maneira geral? *

Apêndice 10 – Recados pessoais anexados às lembrancinhas ao fim do curso



Leona, você me mostrou que é capaz de mudar, e para melhor, quando quiser. Você é capaz de tudo!

Profe Marcella



Gabriela, você se mostrou uma aluna, mais que isso, uma mulher dedicada em todos os aspectos. Apesar do acúmulo de trabalhos, mostrou esforço para realiza-los.

Profe Marcella



Rocío, você se mostrou muito esforçada, passando por cima da sua timidez. Isso é superar obstáculos. Notei a sua dedicação, mesmo com a demanda do estágio.

Profe Marcella



Kátia, noto sua dedicação não só nas aulas como também na construção do seu TCC. Você é muito esforçada. Continue assim e continuará conquistando o que quiser.

Profe Marcella



André, agradeço as suas contribuições ao longo do curso. Aprendi muito com você, e acredito que os colegas também.

Profe Marcella



Isabela, adorei as suas contribuições nas aulas. Noto que você é muito explosiva, e isso não é um defeito. Eu me pareço a você. Use essa energia sempre para o bem

Profe Marcella



Laura, percebo muito o seu esforço, apesar das dificuldades da vida. Eu te admiro muito. Continue sendo essa mulher incrível

Profe Marcella



Ravena, percebo que você é uma mulher de personalidade muito forte. Continue assim, questionando tudo e todos. A educação precisa de gente como você.

Profe Marcella



Severina, você foi brilhante nas suas colocações em sala de aula. Continue assim, questionadora. O mundo precisa de mais gente como você.

Profe Marcella



Eduardo, quando te disserem que não é capaz, prove sempre o contrário. Você pode conseguir o que quiser.

Profe Marcella



Aurora, obrigada por ser a pessoa que é. Eu te desejo o melhor sempre. Agradeço pelo respeito (na medida do possível kkkkk) sempre. Espero te encontrar lá na frente como minha colega de trabalho.

Profe Marcella



Pilar, você encontrará muitos obstáculos durante a vida. Mas não deixe que isso atrapalhe os seus objetivos. Você é uma pessoa incrível.

Profe Marcella



Sara, nem sempre conseguimos fazer o que planejamos e o que queremos. Mas acredito na sua força e se em algum momento algo está ruim em nossa vida, acredite, vai passar.

Profe Marcella