



UnB

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

**A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês:
avaliação de produção oral em foco**

**BRASÍLIA-DF
2023**

Mariana Marcell Damacena Dutra

**A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês:
avaliação de produção oral em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: *Linguagem, Práticas Sociais e Educação*.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida

**BRASÍLIA-DF
2023**

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

Dc Damacena-Dutra, Mariana Marcelli
A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês: avaliação de produção oral em foco / Mariana Marcelli Damacena-Dutra; orientador Vanessa Borges-Almeida. -- Brasília, 2023.
184 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Letramento em avaliação em contexto de línguas;. 2. Formação inicial de professores;. 3. Avaliação de produção oral.. I. Borges-Almeida, Vanessa, orient. II. Título.

Mariana Marcelli Damacena Dutra

**A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês:
avaliação de produção oral em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: *Linguagem, Práticas Sociais e Educação*.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida

Defendida em 18 de dezembro de 2023.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida
Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

Prof.^a Dr.^a Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo
Universidade de Brasília (UnB) - Membro efetivo interno

Prof.^a Dr.^a Miriam Sester Retorta
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Membro efetivo externo

Prof.^a Dr.^a Isadora Teixeira Moraes
Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Membro suplente externo

**Aos futuros professores de língua inglesa, principalmente aos meus queridos
participantes.**

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a minha família que durante toda a minha vida foi pilar essencial do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu grande amor e marido, Grégory, agradeço, especialmente, pelo exemplo de disciplina e dedicação, além do incentivo, idas à biblioteca, suporte e cuidado. Tudo isso serviu (e continua servindo) de combustível para a minha luta.

Aos meus amados pais, Marcelo e Cíntia, razão da minha existência e de quem herdei o amor pela educação, e ao meu querido irmão. Agradeço por acreditarem em mim mais do que eu mesma e por terem me proporcionado tudo (com muito sacrifício) no caminho para chegar até aqui. Vocês são os responsáveis pela concretização desse sonho.

À minha irmã de alma, amiga de muitas décadas, Iasmin Gonçalves, pelas risadas, trocas e confissões que somente duas mestrandas podem compartilhar. Já dizia o cantor - e poeta - Emicida: “Quem tem um amigo tem tudo; Se o poço devorar, ele busca no fundo; É tão dez que junto todo stress é miúdo; É um ponto pra escorar quando foi absurdo”. Tenho tudo por ter você comigo!

Em seguida, agradeço à Universidade de Brasília, a casa que me acolheu como aluna (na graduação e pós-graduação) e servidora Técnica em Assuntos Educacionais. Sou grata pelas oportunidades de crescimento e pelas pessoas incríveis que cruzaram minha trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PGLA) e aos/às excelentes docentes pelas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida, pelas incontáveis contribuições ao meu trabalho e à minha formação como pesquisadora. Sua dedicação e experiência foram fundamentais para a concretização e lapidação deste estudo.

À banca de pesquisadoras das quais tenho profunda admiração: Prof.^a Dr.^a Gladys Quevedo-Camargo, responsável por me apresentar a temática de avaliação de línguas estrangeiras (*spoiler*: eu me apaixonei!); Prof.^a Dr.^a Miriam Sester Retorta e Prof.^a Dr.^a Isadora Teixeira Moraes. É um privilégio poder contar com suas contribuições na minha defesa de dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Mariana Mastrella-de-Andrade pelas contribuições valiosas na qualificação e por ter me orientado na Iniciação Científica, período de descoberta da

pesquisadora que existe em mim.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Professores de Línguas e Avaliação (GEPEPLA), composto por pesquisadoras que tenho a honra de acompanhar de perto e que têm minha profunda admiração. Em especial, agradeço às queridas Aline Brum-Barreto e Ana Lúcia Morais, pela parceria e pelas ideias surgidas na madrugada (puro suco do primor acadêmico).

Ao Grupo de Estudo em Fonética Aplicada (GrEFAp), principalmente, à Prof.^a Dr.^a Aline Fonseca, que me acolheu, ensinou e também influenciou de tantas formas neste trabalho. Obrigada pelo carinho!

À luta feminista, que contribuiu para que, hoje, eu esteja rodeada de tantas cientistas incríveis e mulheres inspiradoras, referências para meu crescimento.

Às/aos colegas do Departamento de Sociologia (SOL/UnB) que me receberam com tanto carinho: Michelle, Renata, Esther, Patrícia, Daniella, Enderson, Gabi (dedico a “nuvi” deste trabalho a você!) e, claro, às/ao chefinhas/o Maria Elis, Levy e Isys, alegrias deste departamento. Obrigada pela torcida e incentivo!

À chefia, Prof. Dr. Stefan Klein, Prof.^a Dr.^a Tânia Mara Almeida, Prof. Dr. Sérgio Tavolaro, Prof.^a Dr.^a Daniela Félix, Prof.^a Dr.^a Jacqueline Teixeira e Prof. Dr. Tiago Ribeiro, por apoiarem e incentivarem o meu desenvolvimento como profissional e pesquisadora. Vocês são verdadeiros exemplos que almejo seguir.

Aos meus queridos alunos que já cruzaram e que ainda cruzarão o meu caminho: vocês são o motivo que me faz querer continuar.

E, finalmente, agradeço ao meu bom Deus, a quem devo tudo em minha vida, e à Nossa Senhora Aparecida, minha mãezinha intercessora.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar a construção do letramento em avaliação de produção oral de alunos em um curso licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública brasileira. Esta é uma pesquisa qualitativa em que foi realizado um estudo de caso em uma disciplina obrigatória, com carga horária de 90h, dedicada a desenvolver conhecimentos sobre avaliação. Entende-se avaliação como um mecanismo impulsionador de mudanças no contexto de ensino aprendizagem (Scaramucci, 2006) e, a partir desse entendimento, é importante pensar na formação de professores letrados em avaliação, que saibam consumir e produzir instrumentos avaliativos, além de interpretar os resultados provenientes dessas avaliações (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018). O letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) engloba os conhecimentos, habilidades e princípios (Davies, 2008; Giraldo, 2018) necessários para elaborar e implementar práticas avaliativas adequadas em contexto de sala de aula ou fora dele (Fulcher, 2012; Giraldo; Murcia, 2018). A partir desse referencial teórico, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais conhecimentos prévios sobre avaliação da produção oral permeiam o discurso e a experiência dos licenciandos enquanto alunos e professores em formação?; e 2) Que indícios há de desenvolvimento de letramento em avaliação da produção oral após a educação formal em uma disciplina do curso?. Foram utilizadas entrevistas (iniciais e finais), tarefas práticas (iniciais e finais) e observações de aula ao longo do semestre como instrumentos de coleta com os sete participantes matriculados na disciplina. Os dados foram analisados por meio das etapas descritas no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Inicialmente, os participantes, embora familiarizados com processos avaliativos como alunos, revelaram criticidade em relação a modelos avaliativos pouco transparentes. Ao assumirem o papel de professores-avaliadores, no entanto, surgiram desafios relacionados à adoção de padrões linguísticos estruturalistas e instrumentos limitados, indicando uma carência de repertório teórico e prático. Ao longo do curso, os participantes demonstraram avanços, integrando conceitos teóricos, propondo instrumentos mais elaborados e evidenciando maior autonomia na avaliação de produção oral. A análise pós-instrução revelou aprimoramentos no letramento em avaliação, indicando um progresso significativo para o contexto de formação inicial. Este estudo destaca a importância de incluir a temática no currículo de cursos de licenciatura em língua estrangeira e em programas de formação continuada, reconhecendo a necessidade persistente de desenvolvimento do letramento em avaliação para professores em formação inicial e ao longo de suas carreiras.

Palavras-chave: letramento em avaliação em contexto de línguas; formação inicial de professores; avaliação de produção oral.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the development of assessment literacy in speaking assessment by students in an English Language Teaching undergraduate program at a Brazilian public university. This is a qualitative research that conducted a case study in a mandatory 90-hour course dedicated to developing knowledge about assessment. Assessment is understood as a mechanism that triggers changes in the teaching-learning context (Scaramucci, 2006). From this perspective, it is crucial to consider the education of assessment literate teachers who are able to consume and produce assessment instruments and interpret the results from these assessments (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018). Language Assessment Literacy (LAL) encompasses the knowledge, skills, and principles (Davies, 2008; Giraldo, 2018) necessary to develop and implement appropriate assessment practices in or out of the classroom context (Fulcher, 2012; Giraldo; Murcia, 2018). Based on this theoretical framework, we sought to answer the following research questions: 1) What prior knowledge about oral production assessment permeates the discourse and experience of students as learners and future teachers?; and 2) What evidence is there of assessment literacy development in speaking assessment after formal education in a course component? Interviews (initial and final), practical tasks (initial and final), and classroom observations throughout the semester were used as data collection instruments with seven participants enrolled in the course. The data were analyzed through the steps described in the content analysis method proposed by Bardin (2011). Initially, although familiar with assessment processes as students, participants showed critical views regarding unclear assessment models. However, when taking on the role of teacher-evaluators, challenges emerged related to the adoption of restricted linguistic patterns and instruments, indicating a lack of theoretical and practical repertoire. Throughout the course, participants demonstrated progress, integrating theoretical concepts, proposing more elaborate instruments, and showing greater autonomy in speaking assessment. The post-instruction analysis revealed improvements in assessment literacy, indicating significant progress for the context of the pre-service teacher education course. This study emphasizes the importance of including discussions about assessment in the curriculum of foreign language teaching courses and in continuing education programs, recognizing the persistent need for the development of assessment literacy for teachers in initial education and throughout their careers.

Keywords: language assessment literacy; pre-service teacher education; assessing speaking

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de letramento em avaliação	33
Figura 2 – Dimensões e subcategorias do LAL.....	37
Figura 3 – Componentes da habilidade comunicativa de linguagem em uso.....	39
Figura 4 – Componentes da competência de linguagem	40
Figura 5 – Componentes da competência estratégica.....	41
Figura 6 – Apostila <i>The ABCs of Assessment</i>	65
Figura 7 – Etapas de coleta de dados.....	73
Figura 8 – Exemplo de nota de campo	76
Figura 9 – Tarefa piloto	81
Figura 10 – Tarefa inicial	84
Figura 11 – Exemplo do material didático disponibilizado para a Tarefa inicial.....	86
Figura 12 – Tarefa final	87
Figura 13 – Exemplo do material didático disponibilizado para a Tarefa Final	88
Figura 14 – Formulário on-line de avaliação dos participantes.....	97
Figura 15 – Nuvem de palavras B	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos tipos de validade interna e externa segundo Alderson, Clapham e Wall (1995).....	48
Quadro 2 – Exemplo de lista de verificação	52
Quadro 3 – Exemplo de escala holística de avaliação de produção oral do Celpe-Bras.....	53
Quadro 4 – Exemplo de escala analítica de avaliação de produção oral do Celpe-Bras.....	54
Quadro 5 – Exemplo de rubrica avaliativa.....	55
Quadro 6 – Cronograma da disciplina	62
Quadro 7 – Perfil dos participantes	72
Quadro 8 – Objetivos e instrumentos de pesquisa	75
Quadro 9 – Roteiro da entrevista inicial	78
Quadro 10 – Roteiro da entrevista final	79
Quadro 11 – Descritores cortados pelo escopo da pesquisa.....	91
Quadro 12 – Objetivos de aprendizagem	92
Quadro 13 – Rubrica avaliativa do LAL.....	93
Quadro 14 – Níveis de gradação	96
Quadro 15 – Modelo de preenchimento do formulário	99
Quadro 16 – Tarefa inicial de E7	106
Quadro 17 – Exemplo de atividade de reflexão usada em Laboratório 3	124
Quadro 18 – Objetivos	126
Quadro 19 – Rubrica avaliativa do exame FCE.....	132
Quadro 20 – Tarefa inicial de E5	133
Quadro 21 – Tarefa final de E5	133
Quadro 22 – Tarefa inicial de E2	134
Quadro 23 – Tarefa final de E2	134
Quadro 24 – Tarefa final de E6.....	137
Quadro 25 – Tarefa inicial de E6	139
Quadro 26 – Tarefa inicial de E4	140
Quadro 27 – Tarefa final de E4.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	67
Gráfico 2 – Autoidentificação de gênero.....	68
Gráfico 3 – Posição no fluxo curricular	68
Gráfico 4 – Experiência docente	69
Gráfico 5 – Experiência na elaboração de avaliações	70
Gráfico 6 – Realização de outras disciplinas sobre avaliação	71
Gráfico 7 – Uma boa avaliação é aquela que... ..	103
Gráfico 8 – O que deve ser levado em consideração para elaborar uma avaliação em LE? ..	113
Gráfico 9 – Uma boa avaliação é.....	120
Gráfico 10 – Critérios avaliativos utilizados pelos participantes na Tarefa inicial.....	129
Gráfico 11 – Critérios avaliativos utilizados pelos participantes na Tarefa final.....	131
Gráfico 12 — Níveis de pontuação geral dos participantes no componente: <i>conhecimentos</i>	144
Gráfico 13 — Níveis de pontuação geral dos participantes no componente: <i>habilidades</i>	146
Gráfico 14 — Níveis de pontuação geral dos participantes no componente: <i>princípios</i>	147
Gráfico 15 — Níveis de pontuação do LAL dos participantes nos componentes.....	148

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Uma linha do tempo sobre o papel da avaliação	18
2.1.1 <i>A evolução do conceito de avaliação formativa.....</i>	<i>18</i>
2.1.2 <i>Cultura de avaliar</i>	<i>23</i>
2.2 Letramento em avaliação em contexto de línguas na formação de professores	26
2.2.1 <i>Paradigmas de formação de professores</i>	<i>26</i>
2.2.2 <i>Letramento em avaliação para professores de línguas.....</i>	<i>29</i>
2.3 Avaliação de produção oral na perspectiva comunicativa	38
2.3.1 <i>A natureza da produção oral.....</i>	<i>42</i>
2.3.2 <i>Ensino e avaliação de produção oral.....</i>	<i>45</i>
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 Natureza da pesquisa	58
3.2 Contexto da pesquisa	60
3.3 Participantes da pesquisa	67
3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	72
3.4.1 <i>Instrumentos de coleta de dados</i>	<i>75</i>
3.5 Procedimentos de análise de dados.....	89
3.6 Considerações éticas.....	99
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
4.1 Pergunta de pesquisa I: Antes da instrução formal	102
4.1.1 <i>Conhecimentos prévios dos licenciandos sobre avaliação de produção oral.....</i>	<i>118</i>
4.2 Pergunta de pesquisa II: Após a instrução formal.....	119
4.2.1 <i>Mas, afinal: há indícios de letramento em avaliação?</i>	<i>143</i>
5 Considerações finais	150

REFERÊNCIAS	153
ANEXO A – Tabela de descritores dos componentes do LAL formulada por Giraldo (2018)	164
ANEXO B – Programa Da Disciplina.....	169
ANEXO C – American Inside Out – Elementary	170
ANEXO D – American Inside Out – INTERMEDIATE	173
ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	177
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	179
APÊNDICE B – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz	180

1 INTRODUÇÃO

Gosto de dividir minha trajetória de formação docente em três pilares: o da precisão linguística, o da pesquisa e o da atuação docente. Logo nos primeiros semestres do curso de licenciatura em Letras Inglês, tive diversas oportunidades para desenvolver minhas habilidades no idioma. No tocante à precisão linguística, foram incontáveis horas de dedicação integral às disciplinas de morfossintaxe, de compreensão e de expressão oral e escrita. Ver minha evolução foi, de fato, muito gratificante, porque eu podia ver o resultado de cada minuto de estudo. Na mesma medida, esse processo foi desafiador, porque quanto mais eu estudava, mais percebia que cada língua é um universo a ser explorado e, portanto, havia – e ainda há – muito mais para descobrir.

Ao perceber essa complexidade, fiquei inquieta e, então, busquei a pesquisa para me ajudar a desvendar os mistérios da língua. Por sorte, caí nos braços da Linguística Aplicada, onde me refugiei nos textos acadêmicos. Pensar que a língua, além de complexa por sua estrutura em si, também estava imersa em questões sociais, relações de poder e (re)construções identitárias (Blommaert, 2005; Hall, 2003; Mastrella-de-Andrade, 2007; Da Silva, 2000; Woodward, 2000) era fascinante e instigante. Novamente, eu tinha mais perguntas do que respostas, mas isso serviu de impulso para que eu questionasse minhas próprias crenças e buscasse, através da iniciação científica, realizar minhas primeiras pesquisas. Desde então, cultivo o desejo de buscar e investigar, o que me trouxe até esta pesquisa.

O último pilar, o da atuação docente, era o único que eu já esperava encontrar quando iniciei o curso de licenciatura: eu me tornaria uma professora de inglês. Curiosamente, foi também o momento mais surpreendente (para não dizer “apavorante”). Depois de passar pelo pilar da precisão linguística e pelo da pesquisa, comecei a atuar como professora. Num piscar de olhos, mais um turbilhão de questionamentos surgiu: Como ensinar para os meus alunos o conhecimento linguístico que acumulei? Como posso falar sobre algo tão complexo e abrangente quanto a língua? Por onde começar? Como selecionar o que é importante? Além disso, como eu, enquanto professora de inglês, poderia contribuir para a formação integral dos meus alunos? Como poderia ressignificar o ensino do idioma de modo contextualizado e pertinente à realidade escolar? Como poderia incentivar a criticidade dos meus alunos e ao mesmo tempo questionar as relações de poder?

Dentre todos esses dilemas, um se destacou já na reta final da graduação. Não porque sobre este, especificamente, eu soubesse o que fazer, mas porque me dei conta de que, mesmo

depois de tantas disciplinas e trabalhos acadêmicos, eu ainda não tinha tido um contato aprofundado com ele. Ao refletir sobre a avaliação, questionei-me: como avaliar meus alunos? Por que é necessário avaliar? E depois da avaliação, o que eu faço com os resultados? Essas e outras perguntas sobre avaliação surgiram à medida que eu atuava em sala de aula e conhecia meus alunos mais de perto.

Novamente, recorri à pesquisa científica para aprender mais sobre o tema. Encontrei diversos textos ressaltando a necessidade de debater sobre avaliação e autores enfatizando a carência de trabalhos científicos nessa área. Devido ao processo de globalização e às reestruturações em sistemas educacionais decorrentes dele, Scaramucci (2016) salienta uma demanda crescente por conhecimentos e competências em avaliação em contexto de ensino de línguas estrangeiras (LE), uma vez que exige que a avaliação extrapole o papel tradicional de mera monitoração. Nesse contexto contemporâneo, a avaliação torna-se um grande desafio ao buscar ir além da precisão linguística e levar em consideração o uso da língua e o domínio de conhecimentos socioculturais, situacionais e discursivos (Scaramucci, 2006).

Percebi que a minha experiência na licenciatura, em relação à carência de discussões sobre avaliação, também era discutida em diversos trabalhos como o de Taylor (2009), que aponta que os cursos de graduação devotam pouca atenção à teoria e prática avaliativa, marginalizando as discussões e reflexões a respeito de avaliação (Scaramucci, 2016). Isso se reflete diretamente na atuação dos professores em sala de aula, onde o ato avaliativo reduz-se à aplicação de provas descontextualizadas para verificar a performance dos alunos em uma etapa já finalizada. A superação desse “iletramento” em avaliação, para Stiggins (1991), dá-se por meio de uma compreensão profunda do que é ser letrado em avaliação, da diferenciação dos níveis de letramento e da oferta de cursos em letramento em avaliação.

Tratando-se de avaliação no ensino de línguas e, em especial, na avaliação da oralidade, o debate é ainda mais escasso. Nesse contexto, Clark (2000) afirma que a língua deve ser entendida como um sistema integrado de cultura e comunicação, sugerindo uma ação coletiva com um propósito social. Portanto, a avaliação da produção oral deixa a concepção do início do século XX, de avaliar como uma aferição da pronúncia e da precisão gramatical, baseando-se em escalas que operacionalizam construtos linguísticos (Fulcher, 2003). Assim, passa a ser “alicerçada em necessidades comunicativas reais, preocupada com o desenvolvimento da habilidade de negociação de significados, e sensível à rica variedade sociolinguística dos milhões de falantes de língua inglesa que existem no mundo” (Quevedo-Camargo, 2014, p. 252).

Sob essa ótica, o professor avaliador, que, segundo Scaramucci (2006), pensa na avaliação como ponto de partida e, não apenas como ponto de chegada, deveria ser formado para ser sujeito de suas próprias ações e entender as implicações delas dentro do contexto sociocultural e da sala de aula. Portanto, permite-se que a avaliação exerça seu papel significativo e transformador (Scaramucci, 2016) para o desenvolvimento do aluno, uma vez que permite que o professor tome decisões que façam sentido para determinado contexto de sala de aula. Nesse ambiente, a avaliação vai além da precisão linguística, pois objetiva impulsionar a aprendizagem e construir sentido. Além disso, para Rolim (1998) não está restrita a instrumentos formais, como testes ou provas, mas dispõe de uma série de mecanismos que abrem espaço para ângulos de observação em diversos aspectos.

Portanto, o papel dos cursos de formação de professores é trazer o tema para o centro do debate acadêmico, de modo que o professor de línguas saiba por que, o que, e como avaliar seus alunos (Inbar-Lourie, 2008). Em outras palavras, o professor avaliador deve tornar-se “um consumidor e produtor crítico de avaliações [...] assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações” (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 239). Tal entendimento aprofundado e crítico sobre a função da avaliação é capaz de assegurar que as práticas avaliativas sejam justas e condizentes com os objetivos de ensino. Segundo Herrera Mosquera e Macías (2015), o letramento em avaliação é essencial para capacitar o professor para “determinar se um conteúdo ou ritmo da aula é ou não adequado; e monitorar a aprendizagem dos alunos ao longo do curso”^{1 2} (Herrera Mosquera; Macías, 2015, p. 303).

Apesar da relevância e da crescente demanda sobre pesquisas no tema, observa-se que, no contexto de formação inicial, pouco se discute sobre avaliação no Brasil (Scaramucci, 2016). Segundo um estudo feito por Quevedo-Camargo (2020), das 50 instituições de ensino superior federais que possuem cursos de Licenciatura em Letras analisadas, apenas 17 possuem disciplinas específicas sobre avaliação de língua estrangeira, o que permite constatar a escassez de disciplinas de formação neste campo especificamente. Esse fato torna-se preocupante, uma vez que avaliar em língua estrangeira é diferente de avaliar em outras disciplinas (Silva, 2007), pois, além de ter especificidades relacionadas à análise das quatro habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita), caracteriza-se como um “processo complexo de

¹ Tradução de: “determine the appropriateness of content and the pace of the lesson, they help teachers monitor student learning throughout the course” (Herrera Mosquera; Macías, 2015, p. 303).

² Todas as traduções presentes nesta dissertação são de nossa responsabilidade, exceto quando indicado.

aprendizagem, cujos instrumentos de avaliação nem sempre conseguem captar de forma justa o desenvolvimento desse processo” (Paiva, 2006, p. 52).

A maneira como os currículos dos cursos de formação de professores de LE são estruturados influencia diretamente a ênfase dada a certos aspectos em detrimento de outros. Para Schön (1983), os cursos de formação de professores que priorizam o ensino de técnicas de ensino não são capazes de preparar o professor em formação para refletir sobre sua prática. No que tange à avaliação, a falta de momentos para analisar criticamente as práticas avaliativas e suas implicações resultam em uma “compreensão superficial e equivocada dos conceitos que a fundamentam” (Scaramucci, 2006, p. 54).

Consequentemente, ocorre a perpetuação da função meramente somativa, com enfoque no resultado, restringindo a avaliação à classificação, promoção, retenção e punição. No entanto, a avaliação possui um papel muito mais abrangente, pois não somente permite ao professor atribuir nota ao desempenho e/ou aos conhecimentos do aluno, mas acompanhar a progressão das aprendizagens (Perrenoud, 1999) e subsidia todas as decisões do professor.

1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de construção do letramento de licenciandos de Letras Inglês para a avaliação da habilidade de proficiência oral durante a disciplina de Laboratório de Ensino 3, uma disciplina obrigatória sobre avaliação no ensino de língua inglesa. Os objetivos específicos foram: a) identificar os entendimentos e os conhecimentos prévios sobre avaliação da habilidade de produção oral que os licenciandos trazem consigo a partir de suas vivências enquanto alunos e professores em formação; e b) discutir como se dá o processo de letramento em avaliação para essa finalidade a partir da educação formal durante uma disciplina sobre avaliação no ensino de língua inglesa.

Para alcançar esses objetivos, as perguntas de pesquisa que guiaram este estudo foram:

- 1) Quais conhecimentos prévios sobre avaliação da produção oral permeiam o discurso e a experiência dos licenciandos enquanto alunos e professores em formação?
- 2) Que indícios há de desenvolvimento de letramento e (re)construção de entendimentos sobre avaliação da produção oral após a educação formal em uma disciplina do curso?

Como sugere o próprio título deste trabalho (“avaliação de produção oral em foco”), a temática de avaliação está no cerne deste trabalho, mas, para responder as perguntas de pesquisa propostas, discutiremos a seguir sobre outras duas grandes temáticas que permeiam este estudo: letramento em avaliação de línguas (LAL) e avaliação de produção oral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Uma linha do tempo sobre o papel da avaliação

2.1.1 A evolução do conceito de avaliação formativa

Até os anos 1990, a principal função da avaliação era servir de “instrumento promocional, autoritário e disciplinador” (Scaramucci, 1999, p. 117). Segundo Stiggins (1991), os cursos de formação de professores forneciam pouco treinamento formal para avaliar, o que amplia a lacuna na prática avaliativa e perpetua práticas avaliativas ultrapassadas, especialmente na capacidade dos professores em dar *feedback* e comunicar resultados em prol de mudanças positivas (Deneen; Brown, 2016).

Desde então, o entendimento sobre avaliação para esse contexto tem se afastado cada vez mais da ideia de que deve estar restrita às provas e notas e, na mesma medida, tem se aproximado de uma concepção mais ampla, que compreende a avaliação como parte de um “processo formativo e educacional” (Rolim, 1998, p. 58). Para Luckesi (1996), a avaliação é um instrumento que confere ao professor a possibilidade de compreender melhor o aluno, permitindo a tomada de decisões eficientes para possibilitar o avanço de seu processo de aprendizagem. Assim, adota-se uma visão dialógica e contextualizada da prática avaliativa escolar.

Outros autores corroboram o entendimento de Luckesi (1996). McNamara (2008) enfatiza que o processo avaliativo inclui coletar e interpretar evidências e, a partir desse processo, decidir os próximos passos a serem tomados. Para Scaramucci (2016, p. 158), o papel da avaliação é “fornecer informações para diagnosticar e monitorar a aprendizagem visando seu aprimoramento” e, assim, a avaliação estaria integrada ao ensino e à aprendizagem. Perrenoud (1993) ressalta a função dinâmica da avaliação, que participa do processo e regula a ação pedagógica. Em uma perspectiva semelhante, Scaramucci (2006) afirma que a função da avaliação é não só identificar as lacunas e as falhas, mas principalmente, tentar corrigi-las.

Atualmente, com o aparecimento de novas demandas educacionais devido ao uso das tecnologias e à internacionalização econômica e cultural, tornou-se prioritário pensar no impacto no longo prazo das avaliações. No contexto de avaliação e ensino de línguas, a

necessidade latente de comunicação na era globalizada impactou as escolhas metodológicas e os objetivos de ensino ainda mais diretamente. Exames de proficiência linguística “de natureza geral, acadêmica e de propósitos específicos, tanto para uso profissional como acadêmico e, em muitos países, para imigração e concessão de cidadania” (Scaramucci, 2016, p. 141) ficaram cada vez mais populares, exigindo que todo o paradigma de ensino e avaliação de LE fosse revisto para atender as demandas modernas.

Assim, a área de avaliação em LE

passou a reconhecer e enfatizar as dimensões ética e social, cada vez mais consciente das consequências – positivas ou negativas, intencionais e não intencionais – que têm nas práticas de sala de aula assim como na sociedade em geral, e a oferecer um conjunto cada vez maior de padrões de qualidade, códigos de ética e instruções para uma boa prática de avaliação (Taylor, 2009, p. 23)³.

No entanto, para que haja uma transição entre o conceito de avaliação autoritária e o de avaliação dialógica, é preciso “que professores e alunos assumam o papel de avaliadores ativos, usando interpretações de desempenho para construir capacidades de aprendizagem”⁴ (Deneen; Brown, 2016, p. 3). Em outras palavras, “é necessário que professor e alunos estejam convencidos da necessidade de mudança e, principalmente, preparados para a tarefa” (Scaramucci, 1999, p. 119), o que demanda maior conhecimento sobre avaliação de todos os envolvidos no processo educativo (Stiggins, 1991).

Para Deneen e Brown (2016), estão em curso transformações significativas nas concepções⁵ acerca do uso e da função da avaliação. Os autores argumentam que a tendência atual implica a habilidade de equilibrar as tensões e os variados objetivos associados às perspectivas anteriores. Há, portanto, uma tentativa de associar os benefícios de diferentes tipos de avaliação, sintetizando suas prioridades. Desse modo, é importante preparar os professores para negociar tensões e demandas complexas em suas práticas avaliativas (Deneen; Brown, 2016).

Juntamente com a evolução do entendimento sobre avaliação, podemos observar o surgimento de novos conceitos, que se baseiam nos diferentes objetivos que a prática avaliativa

³Tradução de Scaramucci (2016).

⁴ Tradução de: “that teachers and students perform as active assessors, using interpretations of achievement to build learning [...] capacities” (Deneen; Brown, 2016, p. 3).

⁵ Em seu estudo, Deneen e Brown (2016, p. 4) definem o termo “concepções” como “atitudes, percepções, disposições e outros termos que sugerem crenças sobre um fenômeno”. Nesta pesquisa, esse conceito será utilizado na mesma ótica dos autores citados.

pode assumir. Earl (2007) subdivide os tipos de avaliação em: avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*); avaliação *para* a aprendizagem (*assessment for learning*); e avaliação *como* aprendizagem (*assessment as learning*). A avaliação *como* aprendizagem amplia o papel da avaliação em sala de aula, enquanto a avaliação *da* aprendizagem restringe-se à mensuração de conhecimento.

Na avaliação *da* aprendizagem, a principal função é “confirmar aquilo que os alunos sabem, demonstrar se alcançaram ou não os padrões e mostrar como eles se classificam em relação aos outros”⁶ (Earl, 2007, p. 90). Nessa abordagem, os instrumentos mais comuns, como provas, testes e projetos, são realizados ao final do período letivo seus resultados são usados para informar os pais ou tomar decisões sobre a promoção ou retenção dos alunos (Earl, 2007). A autora argumenta que esse formato avaliativo passou a ser questionado, principalmente quando apresentava critérios vagos ou secretos para a atribuição de notas, o que afeta a confiabilidade dos instrumentos avaliativos propostos. A falta de transparência e confiabilidade desse formato passa a ser ainda mais problemática uma vez que os resultados gerados por esse tipo de avaliação têm impacto negativo nas oportunidades (acadêmicas ou profissionais, por exemplo) disponíveis para os alunos.

Na perspectiva da avaliação *para* a aprendizagem (ou avaliação formativa), a avaliação “é projetada para dar informações aos professores para modificar as atividades de ensino e aprendizagem (...) para diferenciar e focar em como estudantes individuais interpretam sua aprendizagem”⁷ (Earl, 2007, p. 90). Esse entendimento está relacionado ao conceito de avaliação formativa que, segundo o estudo de Black e William (1998), tem potencial para permitir melhorias substanciais na aprendizagem. Black *et al.* afirmam que:

uma atividade avaliativa pode contribuir para a aprendizagem se fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* pelos professores e pelos próprios alunos, ao se avaliarem mutuamente, para modificar as atividades de ensino e aprendizagem nas quais estão envolvidos. Essa avaliação torna-se uma avaliação formativa quando as evidências são utilizadas para adaptar o trabalho de ensino às necessidades de aprendizado (Black *et al.*, 2003, p. 2).⁶

Assim, os autores destacam que práticas formativas são caracterizadas pela atuação conjunta de professores e alunos, através do diálogo, autoavaliação e *feedback* por pares. Tais

⁶ Tradução de: “to confirm what students know, to demonstrate whether or not they have met the standards, and to show how they are placed in relation to others” (Earl, 2007, p. 90).

⁷ Tradução de: “is designed to give teachers information to modify the teaching and learning activities (...) in order to differentiate and focus on how individual students approach learning” (Earl, 2007, p. 90).

fatores reforçam o protagonismo dos estudantes em seus processos de aprendizagem, além de ajudarem a desenvolver uma maior compreensão dos objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação. O *feedback* para o aluno também possui papel essencial na avaliação formativa, “tanto para avaliar seu desempenho atual quanto para indicar quais devem ser os próximos passos em sua trajetória de aprendizagem”⁸ (Black *et al.*, 2003, p. 42). Nesse contexto, a avaliação serve como um mecanismo propulsor da aprendizagem (Scaramucci, 1999), coletando informações e retroalimentando a prática pedagógica.

A avaliação *como* aprendizagem é uma espécie de aprofundamento da anterior (avaliação *para* aprendizagem), pois utiliza os instrumentos avaliativos como oportunidades de aprendizagem. Esse objetivo “foca no papel do aluno como o conector crítico entre a avaliação e o aprendizado”⁹ (Earl, 2007, p. 92). Em suas próprias avaliações, os estudantes têm a chance de criar sentido, relacionar conhecimentos e utilizá-los para aprendizados futuros. Portanto, a chave para a avaliação como aprendizagem seria colocar o aluno em um papel ativo e reflexivo sobre seu desempenho, a partir do *feedback* feito pelo professor.

Em consonância com os entendimentos mais modernos sobre avaliação, Carless *et al.* (2006) apresentam o modelo de *learning-oriented assessment* (LOA) – em português, *aprendizagem orientada pela avaliação*¹⁰. Hamp-Lyons (2017) afirma que a LOA baseia-se em três características essenciais: (1) tarefas são elaboradas para estimular uma aprendizagem efetiva; (2) aprendizes estão ativamente engajados em avaliar a qualidade de sua própria performance e a de seus pares; e (3) o *feedback* é oportuno e mostra aos alunos como agir para progredir, apoiando a aprendizagem atual e futura (Carless *et al.*, 2006).

As tarefas indicadas por Carless *et al.* (2006) buscam promover a aplicação prática do

⁸ Tradução de: “both to assess their current achievement and to indicate what the next steps in their learning trajectory should be” (Black *et al.*, 2003, p. 42).

⁹ Tradução de: “focus on the role of the student as the critical connector between assessment and learning” (Earl, 2007, p. 92).

¹⁰ Embora a tradução mais comum para o termo de Carless (2007) seja “avaliação orientada para a aprendizagem”, neste trabalho, optou-se por empregar a tradução de “*learning-oriented assessment*” utilizada por Brum-Barreto (2023). Essa escolha busca enfatizar o termo “aprendizagem” está mais alinhada à visão de avaliação presente neste estudo. A tradução alternativa proposta por Brum-Barreto (2023) fundamenta-se na afirmação do próprio autor: “*In LOA, learning comes first, both in the way the term is literally constructed, and as a matter of the principle of emphasizing the learning aspects of assessment. A starting point for LOA was thus to characterize it as denoting assessment processes in which learning elements are emphasized more than measurement ones*” (Carless *et al.*, 2006 apud Carless, 2007, p.58). Cabe ressaltar que não se trata de um entendimento de que a aprendizagem deva se submeter ao instrumento avaliativo, como na perspectiva de “ensinar para o teste” (em inglês, *teaching to the test*), mas sim no entendimento de que a aprendizagem é subsidiada – e, portanto, orientada – pelas informações coletadas através da avaliação.

conhecimento por meio da simulação de situações autênticas que refletem o desempenho exigido em contexto de uso real. O envolvimento ativo dos aprendizes na avaliação está relacionado à autoavaliação e avaliação por pares, que possibilitam uma melhor compreensão dos objetivos e visam à transparência dos processos avaliativos. Por fim, o fornecimento de *feedback* como andaime (*feedforward*) não se limita a apontar lacunas no desempenho isolado em uma tarefa específica, mas também sugere caminhos e soluções potenciais a serem usados em outros momentos similares.

Com base nesse método, Hamp-Lyons e Green (2014) propuseram o *learning-oriented language assessment* (LOLA) com alguns avanços em relação à perspectiva do ensino e avaliação de línguas. Os autores enfatizam que a LOA não foi pensada para contextos de aprendizagem de línguas, por isso, o modelo de Carless (2006) requer adaptações. Dessa forma, a LOLA enxerga a interação e a comunicação como fatores centrais para que os resultados da avaliação de línguas possam ser representativos do construto linguístico em análise. Para Hamp-Lyons (2017), uma vez que a interação é essencial para uma comunicação bem-sucedida e, conseqüentemente, para o alcance de metas pessoais e profissionais, a competência interacional deve assumir posição de destaque na elaboração de itens e tarefas avaliativas, nas escolhas pedagógicas que guiam o processo de ensino-aprendizagem e na aplicação das avaliações de LE.

Além dos três princípios elencados por Carless (2006), Hamp-Lyons e Green (2014) adicionam outros dois, que, segundo Hamp-Lyons (2017) têm o maior potencial de demandar dos avaliandos o uso de suas habilidades de interação: (4) questionamento de professores (*teacher questioning*, baseado no conceito de Black *et al.*, (2003)); e (5) andaime de performance (*scaffolding of performance*, com base em Shepard, 2005; Andrews; Clarke; Callahan, 2008). O "questionamento" na avaliação formativa geralmente se refere à representação e negociação de tarefas com os alunos. Na perspectiva da LOLA, os avaliandos podem usar as práticas e processos de questionamento para obter esclarecimentos, solicitar *feedback*, planejar estratégias de aprendizagem, se autoavaliar e usá-las como estímulo para o pensamento crítico.

O conceito de "andaime de performance" se refere ao processo de ensino-aprendizagem gradual, no qual habilidades ou tarefas são introduzidos progressivamente aos alunos. Para um "andaime" eficaz, os professores precisam observar habilmente a aprendizagem, trabalhando de maneira contingente em tempo real. Durante um momento avaliativo, o papel do professor é fornecer um recorte de objetivos apropriados e oferecer apoio aos estudantes na tarefa de

atingi-los, por isso, esse aspecto complexo exige um nível de letramento em avaliação adequado para professores que buscam utilizar a abordagem de aprendizagem orientada pela avaliação de LE.

2.1.2 Cultura de avaliar

Para falar sobre *cultura de avaliar* no Brasil, é preciso, primeiramente, definir o que é *cultura de aprender* e *cultura de ensinar* neste trabalho. *Cultura de aprender* refere-se às “maneiras de estudar e de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o tem como normais” (Almeida Filho, 1993, p. 13). Ainda que nunca tenha tido outras experiências de aprendizagem de LE, para Antonini (2009, p. 39), “um aluno, [...] quando entra em uma sala de aula para aprender uma LE, traz consigo ideias, opiniões, crenças e expectativas sobre esse aprendizado e essa nova língua que são comuns ao grupo social em que vive”.

Por outro lado, *cultura de ensinar* (Feiman-Nemser; Floden, 1984) reflete as concepções pessoais dos professores sobre seu papel e seu fazer pedagógico, provenientes de conhecimentos compartilhados e de suas próprias experiências enquanto aluno e professor. A abordagem de ensinar do professor pode ser reconhecida na observação de suas ações pedagógicas e é diretamente influenciada pelas “crenças, pressupostos e eventuais princípios mais estáveis” (Almeida Filho, 1997, p. 22) que sobressaem na prática docente. Almeida Filho (1993) ressalta que a cultura de aprender dos alunos e a cultura de ensinar dos professores podem ser convergentes ou não, podendo, em caso de incompatibilidade, gerar conflitos e até mesmo o contribuir para o fracasso do ensino-aprendizagem.

Em uma sala de LE, as culturas do professor e dos alunos estão em jogo, pois ambos “possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre (ensino) aprendizagem de língua estrangeira” (Barcelos, 1995, p. 40). Tais fatores podem ser convergentes ou divergentes a depender dos atores envolvidos. Por exemplo, segundo Barcelos (1995), caso o professor filie-se à ideia de que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve basear-se no estudo da gramática e na tradução, os objetivos e as atividades propostas serão orientadas para essa abordagem. No entanto, se os alunos creem que o propósito em aprender uma língua estrangeira é primordialmente voltada para a habilidade de comunicação, haverá um conflito entre a cultura desses agentes, o que pode prejudicar o sucesso do ensino-aprendizagem da LE.

Nesse sentido, retomando os conceitos de cultura de aprender e cultura de ensinar, Scaramucci (1997) afirma que ambas se relacionam com o conceito de cultura de avaliar, uma

vez que as crenças sobre avaliação são construídas a partir dessas vivências de aprender e ensinar. A *cultura de avaliar*, para Scaramucci (1997, p. 77), refere-se às “crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática”. A partir dessa concepção, Barata (2006) ressalta que os processos avaliativos adotados pelos docentes também são influenciados por crenças e fatores externos. Assim, a autora define que crenças sobre avaliação são

um conjunto de conceitos, ideias e opiniões sobre avaliação, resultantes ou não de experiências em contexto de ensino, aprendizagem e avaliação. As crenças podem ser transmitidas, construídas e/ou reconstruídas em consonância com a história, a cultura, o meio e o indivíduo. Portanto, as crenças sobre avaliação orientam, especificamente, professores e alunos a respeito do que seja avaliar e ser avaliado dentro do contexto social em que vão atuar como professores e/ou em que estudam (Barata, 2006, p. 27).

Para Rolim (1998, p. 15), “a compreensão das teorias implícitas, crenças, atitudes e mitos do professor pode ajudá-lo a reconhecer a cultura de ensinar/avaliar que tem informado sua prática”. Scaramucci (1997) afirma ainda que, apesar de ter havido um movimento de reconhecimento da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, tal conscientização não ultrapassa o discurso e, na prática avaliativa, ainda são comumente adotados instrumentos e paradigmas incompatíveis com a evolução do entendimento sobre a função da avaliação.

Para Flain-Ferreira (2005), avaliar, no sentido de fazer ponderações e analisar cenários, é uma atividade intrínseca ao ser humano que ocorre em diferentes contextos, de forma consciente ou inconsciente. No que tange à avaliação em contextos educacionais, no entanto, essa temática tão corriqueira foi deixada de lado por muitas décadas nos cursos de formação de professores (Stiggins, 1991), abrindo espaço para o surgimento de padrões avaliativos focados em apenas medir e quantificar (geralmente por meio de notas) o conhecimento teórico e as habilidades dos alunos (Deneen; Brown, 2016). Tal modelo ajudou a fomentar uma série de concepções sobre avaliação que influenciaram (e ainda influenciam) a prática de muitos docentes.

Em sua pesquisa, Hoffmann (1998) discute uma série dessas concepções (às quais a autora denomina como *mitos*) que refletem a cultura de avaliar de professores universitários em um programa de aperfeiçoamento obrigatório. Os dados da investigação apontavam para o fato

de que, para esses docentes, a avaliação resumia-se a uma obrigação burocrática, muitas vezes desvinculada da realidade em sala de aula. Além disso, as práticas avaliativas desses profissionais reproduziam modelos com os quais já possuíam familiaridade ao longo de suas respectivas vivências educacionais. A partir dessa constatação, Hoffmann (1998) cita cinco “mitos” decorrentes da perpetuação das práticas avaliativas tradicionais.

O primeiro diz respeito à reprovação e promoção dos alunos. De acordo com essa concepção, os professores mais sérios seriam aqueles reconhecidos por terem altas taxas de reprovação em seus cursos, fomentando a ideia de que a qualidade do ensino diminuiria com um alto percentual de aprovação. Nessa visão, o processo avaliativo exerce a função somativa, que tem por objetivo avaliar a aprendizagem do aluno ao final de um processo educativo para atribuir notas ou conceitos. Flain-Ferreira (2005, p. 50) refuta essa ideia pois, segundo a autora, “se o papel do professor é ensinar, melhor seria o curso e mais competente seria o professor se mais alunos atingissem os objetivos esperados ao final”.

O segundo e o terceiro entendimentos apresentados por Hoffmann (1998) estão relacionados à atribuição de notas e às provas. Naquela, a autora discute a concepção de que não há outras maneiras justas de aferir aprendizagem, senão por meio de notas e, nesse, há o entendimento de que provas (preferencialmente extensas) são os instrumentos ideais para verificar o conhecimento dos alunos e gerar notas confiáveis¹¹. Em contrapartida, Flain-Ferreira (2005) argumenta que provas demasiadamente longas falham em demonstrar o aprendizado dos alunos, pois acabam por cansá-los na própria realização das atividades. A autora também critica as provas objetivas, pois “tiram do aluno a possibilidade de demonstrar de outra forma o que sabe” (Flain-Ferreira, 2005, p. 51).

Para ela, seria mais adequado utilizar uma gama de instrumentos avaliativos, permitindo que o aluno e o professor colem “informações mais significativas e mais abrangentes a respeito do aproveitamento do aluno” (Flain-Ferreira, 2005, p. 51). Ao pensar nos instrumentos para avaliação, também é importante considerar a validade de cada um deles. O conceito de validade, tradicionalmente, relaciona-se à capacidade de uma avaliação medir aquilo que se propôs a medir, mantendo o alinhamento do que foi ensinado com o que é demandado do aluno na avaliação e a coerência com experiências de ensino anteriores (Scaramucci, 2011).

¹¹ O termo confiabilidade pode ser compreendido como a consistência dos resultados de uma avaliação (Borges-Almeida, 2009), de modo que fatores externos (como a administração da atividade e as flutuações de correção) não interferem no resultado obtido.

O quarto baseia-se no Behaviorismo, especificamente na ideia de que os erros não podem ser tolerados. No entanto, diversos autores defendem que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem e que devem ser explorados como oportunidades de aprendizagem (Flain-Ferreira, 2005; Hoffmann, 1991; Luckesi, 1999). Isso se reflete na prática avaliativa quando os alunos são penalizados por cada erro que cometem. Nessa perspectiva, o intuito da avaliação se transforma em uma caça aos erros dos alunos, sem identificar aquilo que o aluno de fato sabe. Isso, porém, priva o aluno de mais uma chance para refletir sobre seu próprio raciocínio e corrigir lacunas no conhecimento em construção. Além disso, devido à rejeição do erro, muitas vezes o momento avaliativo é motivo de estresse para os alunos, pois eles sabem que, se errarem, serão punidos.

Por último, o quinto entendimento observado no estudo retrata a avaliação como um mal necessário, reduzindo o processo avaliativo a um trâmite burocrático. No entanto, apesar de os resultados das avaliações serem importantes para a classificação e para a tomada de decisões nos níveis institucional e governamental, o intuito central do processo avaliativo na escola deveria ser, primordialmente, contribuir com o ensino e aprendizagem. Para Barata (2006, p. 29), “a avaliação deve ter como princípio, então, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, ter como objetivo conhecer melhor o aluno, para então analisar a aprendizagem durante o processo de ensino e, posteriormente, julgar de forma global o resultado desse processo”.

O estudo de Hoffmann (1998), apesar de ter sido conduzido há quase 25 anos, identificou concepções que ainda permeiam os discursos e as práticas avaliativas de muitos docentes. Para Sarmiento *et al.* (1996 *apud* Rolim, 1998, p. 48), “o predomínio de uma prática sustentada por valores e crenças não conscientes, realizada de uma forma fragmentária, classificatória, disciplinar, controlando socialmente os alunos pelo poder da ameaça, sem considerar as raízes sociais” leva os professores a conduzirem seus processos avaliativos de maneira conflituosa, sendo, segundo os autores, imperativa a necessidade de reflexão e formação teórico-prática sobre avaliação.

2.2 Letramento em avaliação em contexto de línguas na formação de professores

2.2.1 Paradigmas de formação de professores

Nas últimas décadas, as concepções epistemológicas sobre o processo de formação de

professores também têm sido amplamente discutidas. Cada uma dessas perspectivas está pautada em crenças sobre o que se espera da atuação docente e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem positivista, embasada no racionalismo técnico, busca equipar o profissional com técnicas e habilidades essenciais para lidar com problemas previamente identificados e combatidos (Schön, 1983, 1992 *apud* Contreras, 2002). Neste sentido, o papel da formação docente fica restrito à instrumentalização dos professores com estratégias eficientes e “receitas de ensino” genéricas e infalíveis (Abrahão, 1992). No entanto, críticos à concepção positivista ressaltam que a prática docente demanda muito mais do que soluções instantâneas, pois pressupõe, em grande medida, o enfrentamento de diversas situações de conflito (Contreras, 2002).

Para Abrahão (2012), as complexidades da sala de aula não podem ser captadas por estudos experimentais, “o que não era contemplado com tentativas de isolar variáveis e buscar generalizações” (Abrahão, 2012, p. 458). Assim, o profissional modelo da racionalidade técnica revela “sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas” (Contreras, 2002, p. 105).

Em contraposição ao positivismo, Schön (1983; 1992) desenvolve a ideia do profissional capaz de enfrentar situações de conflito, permeadas de incertezas e particularidades que não podem ser resolvidas com repertórios técnicos. Nessa perspectiva, o conhecimento prático é valorizado e o profissional é convidado a refletir e confrontar seu próprio conhecimento à medida que situações novas surgem, tornando-se um “pesquisador no contexto da prática” (Schön, 1983). Desta forma, a formação docente

não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas. Os modelos de ensino não são mais do que possibilidades que devem ser experimentadas, de tal modo que se possa rever a prática à luz das ideias pedagógicas que os modelos representam e estes últimos à luz do que a prática revela (Stenhouse, 1983 *apud* Contreras, 2002, p. 118).

Ao entender o professor como profissional questionador, fez-se necessário reconhecer que a prática docente não se desvincula “dos pressupostos interpretativos e dos valores dos professores sobre e o ensino e suas circunstâncias” (Contreras, 2002, p. 133). Deste modo, o paradigma reflexivo “é fundamentado sobre a premissa de que o conhecimento é construído

socialmente e emerge das práticas sociais” (Abrahão, 2012, p. 459). Assim, é preciso pensar na atuação e na formação docente como parte de um contexto sociocultural, impactado pelas experiências prévias dos professores e pelas concepções que esses têm de si próprios, dos alunos e da educação (Johnson, 2009).

Para Zeichner (2008), o conceito de Schön aplicado à formação de professores torna-se problemático ao desconsiderar as condições sociais diretamente ligadas à atuação docente. O autor argumenta que, para que a perspectiva interpretativista de fato contribua para o desenvolvimento profissional dos professores, deve estar “conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para os estudantes” (Zeichner, 2008, p. 545). Portanto, é necessário que a formação docente contribua para que futuros professores não somente sejam capazes de refletir sobre suas próprias práticas, mas também que pensem criticamente a respeito das crenças e do contexto em que estão inseridos.

Ao discorrer sobre as competências necessárias para professores sob uma perspectiva crítica, Zeichner (2008) afirma que:

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. [...] Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas (Zeichner, 2008, p. 546).

Em seu trabalho, Zeichner (2008) defende que a reflexão no ensino deve estar relacionada à prática social e, sendo assim, é importante que o docente saiba pensar sobre o processo de aprendizagem à luz de uma perspectiva contextual e cultural. Para Scaramucci (2006, p. 51), a reflexão “não seria pautada apenas em insumos teóricos, mas também naqueles provenientes [...] das suas crenças e pressupostos teóricos sobre língua(gem), ensino e avaliação. No referido trecho, o autor menciona a necessidade de os professores saberem como avaliar a aprendizagem dos seus alunos a partir da compreensão da função da avaliação, para que seja um instrumento para conhecer as potencialidades do aluno e construir a aprendizagem a partir delas.

Assim, impõe-se um “grande desafio ao professor acostumado com receitas, não preparado para lidar com a complexidade desse construto teórico e a operacionalizá-lo em sua avaliação” (Scaramucci, 2006, p. 60). Para Tardif (2002), a formação do professor avaliador

deveria capacitá-lo para ser sujeito de suas próprias ações e entender as implicações de suas ações dentro do contexto sociocultural e da sala de aula. Portanto, permite-se que a avaliação exerça seu papel significativo e transformador (Scaramucci, 2016) para o desenvolvimento do aluno, uma vez que permite que o professor tome decisões que façam sentido para determinado contexto de sala de aula.

Além disso, essa abordagem para a formação de professores distancia-se da perspectiva da racionalidade técnica à medida que adota a concepção do professor consciente de suas escolhas e afasta a do professor passivo e implementador de propostas previamente estabelecidas. Faz-se necessário tornar o professor de línguas “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; Scaramucci, 2018, p. 239).

Por estar plenamente consciente de sua prática avaliativa, o professor consegue estabelecer objetivos e critérios claros para sua avaliação, sendo capaz de questioná-los e adaptá-los aos diferentes contextos de sala de aula. Quando esses objetivos não são bem delimitados, a função de retroalimentar a prática pedagógica se perde na avaliação, pois não é possível saber ao certo o que está em jogo. Assim, “a avaliação torna-se autoritária, pois é o professor, em última instância, que decide o que vai avaliar” (Scaramucci, 2006, p. 57), podendo ser utilizada meramente para classificar, disciplinar, incluir ou excluir.

No que tange à dimensão social e ética da avaliação, Taylor (2009) ressalta a importância de reconhecer como as decisões sobre o processo avaliativo podem impactar positiva ou negativamente na sociedade em geral e nas práticas em sala de aula. Ao reproduzir uma avaliação punitiva, por exemplo, o professor perpetua a visão negativa da avaliação, além de impactar diretamente no desenvolvimento dos alunos, já que podem se sentir desmotivados e ressentidos com o próprio processo de ensino-aprendizagem.

2.2.2 Letramento em avaliação para professores de línguas

A ineficiência da racionalidade técnica para contemplar as necessidades do ensino contextualizado e multicultural de LE evidencia a urgência de profissionais cada vez mais críticos e conscientes de suas práticas. Para a Scaramucci (2006), é importante que o professor avaliador seja capaz de responder às perguntas:

Qual é minha visão de linguagem? E de língua estrangeira? Qual minha visão de ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Minha prática de ensino é consistente com minha visão de língua estrangeira e de ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Minha prática avaliativa é consistente com essa visão de ensino/aprendizagem? A seleção dos materiais didáticos, métodos e técnicas por mim usados é consistente com essa visão? (Scaramucci, 2006, p. 59)

Stiggins (1991) define que o letramento em avaliação é necessário para que professores selecionem conteúdos e instrumentos (“o que” e “como”) adequados para avaliar seus alunos, gerando informações confiáveis sobre o processo de aprendizagem de seus alunos. Dessa maneira, o docente letrado em avaliação possui

[...] conhecimentos, habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos” (Fulcher, 2012, p. 125).¹²

Assim, letramento em avaliação ultrapassa a fabricação de testes, a classificação das respostas dos alunos em certas ou erradas e a atribuição de notas, rompendo com concepções reducionistas e negativas sobre avaliação. Uma vez que as ações de letramento fornecem as ferramentas para questionar as condições, objetivos e propósitos da avaliação, torna-se possível refletir criticamente a respeito dos seus resultados e de seu impacto social, para que o processo de ensino-aprendizagem seja aprimorado (Stiggins, 1991).

Essa análise crítica permite “compreender as decisões que tomam, entender como elas se relacionam com o ensino-aprendizagem, e saber que tipos de dados fornecem informações que lhes permitam tomar tais decisões” (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 231). Assim, o professor letrado em avaliação está habilitado a refletir a respeito de sua prática de ensino, dos objetivos preestabelecidos e dos caminhos escolhidos para se obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esse professor é capaz de identificar se determinada avaliação reflete seus objetivos iniciais e se fatores externos comprometem seus resultados. Para Stiggins (1991, p. 537), “aqueles que são letrados em avaliação se importam com educação

¹² Tradução de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 236).

de alta qualidade e agem de forma assertiva para evitar avaliações não confiáveis".

No que tange ao contexto de professores em formação inicial, Giraldo e Murcia (2019) afirmam que há necessidade de fomentar altos níveis de letramento em avaliação; contudo, estudos com esse enfoque ainda são escassos. Em outro estudo, os autores defendem que estudar sobre avaliação na formação inicial de professores contribui para o desenvolvimento profissional como um todo, uma vez que ajuda a construir uma consciência geral sobre o que significa avaliar, quais são as implicações dos processos avaliativos e seu o impacto geral na aprendizagem e ensino de línguas (Giraldo; Murcia, 2018).

Portanto, tal criticidade não se faz necessária apenas para a “definição de objetivos, métodos, materiais de ensino, mas também nos procedimentos, instrumentos e métodos de avaliação mais apropriados para cada situação” (Scaramucci, 2006, p. 58), já que o ensino e a aprendizagem estão diretamente relacionados à avaliação. A fim de que formação de professores leve para uma prática avaliativa significativa e transformadora da aprendizagem, é importante que os estudos sobre os processos avaliativos também sejam contextualizados, “a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas por conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local” (Scaramucci, 2016, p. 155).

Desse modo, uma vez que a reflexão sobre as práticas de ensino deve levar em consideração o aspecto social para que de fato possa ser considerada como uma abordagem crítica (Zeichner, 2008), é preciso que o letramento em avaliação receba destaque na formação de professores de LE, pois é essencial para construir boas práticas avaliativas que atentem não somente aos resultados, mas também ao impacto que a avaliação tem como uma prática social. Segundo Jeong (2013 *apud* Scaramucci, 2016, p. 158),

É somente pelo conhecimento e desenvolvimento de competências na área de avaliação que podemos impedir o uso equivocado ou abusivo do resultado do teste ou uso dos testes com propósitos para os quais não foram desenvolvidos, cientes das consequências sociais e políticas que a avaliação tem nas práticas sociais.

Em outras palavras, a partir da perspectiva de promoção do letramento em avaliação, o processo avaliativo pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sociocultural (Inbar-Lourie, 2008), que vai além da sala de aula e se preocupa com o modo como afeta os diversos contextos que a constituem. Apenas por meio de uma avaliação clara e crítica é possível obter dados para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de forma justa e compatível com a realidade de cada comunidade.

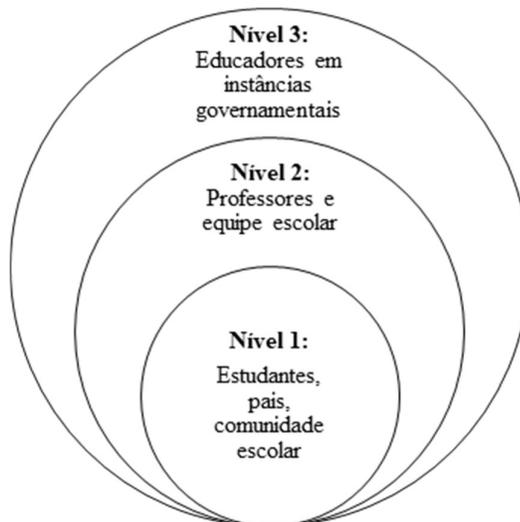
Assim, para Stiggins (1991), tal letramento não se faz importante apenas para os professores, mas também para toda a comunidade escolar, pois pais, alunos e equipe escolar precisam entender a função da avaliação como um norteador da aprendizagem, sendo capazes de questionar o processo avaliativo e os dados que são provenientes dele. O autor defende que devem ser considerados diferentes níveis de letramento em avaliação para atender às necessidades dos diferentes grupos da comunidade escolar, conforme ilustrado na figura 1.

O primeiro nível de letramento é destinado aos usuários dos dados gerados pela avaliação, incluindo pais, alunos e membros da comunidade escolar (Stiggins, 1991). Esses agentes precisam ser funcionalmente letrados em avaliação para compreender e questionar os resultados e instrumentos dos quais fazem uso.

O segundo inclui professores, coordenadores e demais membros da equipe escolar, pois esses são os responsáveis por gerar e usar as informações coletadas pela avaliação. É necessário, portanto, que esses profissionais tenham um conhecimento mais aprofundado e prático do processo avaliativo como um todo para que saibam elaborar, aplicar e analisar instrumentos adequados para seus contextos de ensino.

O terceiro é destinado aos encarregados por gerar dados que serão usados por outras pessoas. Esse é o caso dos testes de larga escala, cujos resultados são frequentemente utilizados para adoção de políticas públicas. De acordo com Stiggins (1991), para os integrantes desse grupo, é exigido que, além do conhecimento sobre boas práticas avaliativas e elaboração de instrumentos, eles saibam sobre a logística de administração e correção de testes dessa natureza.

Figura 1 – Níveis de letramento em avaliação



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

Pill e Harding (2013) argumentam que as necessidades dos diferentes agentes envolvidos no processo avaliativo são diferentes, uma vez que diferentes níveis de atuação ou especialização exigirão diferentes níveis de letramento. Os autores também destacam que um desafio ao tentar aumentar o LAL dos variados grupos é saber identificar que tipo de informação atenderia às necessidades de cada uma das partes interessadas. No escopo deste trabalho, o foco será discutir sobre o letramento dos professores em formação, posicionados por Stiggins (1991) no segundo público de letramento. Popham (2009) sugere uma série de temáticas a serem abordadas em cursos de formação de professores que visam à promoção do letramento em avaliação, como:

- I. Função fundamental da avaliação;
- II. Confiabilidade de avaliações educacionais;
- III. Validade das evidências coletadas para apoiar a precisão na interpretação dos dados;
- IV. Identificação de avaliação que ofende ou penaliza determinados grupos de estudantes;
- V. Construção e elaboração de itens avaliativos;
- VI. Atribuição de notas baseadas em descritores robustos;

- VII. Desenvolvimento e correção de variados tipos de instrumentos avaliativos;
- VIII. Elaboração e implementação de procedimentos de avaliação formativa;
- IX. Coleta e interpretação de evidências sobre as atitudes, interesses e valores dos alunos;
- X. Interpretação das performances dos estudantes em testes de larga escala;
- XI. Avaliação de alunos com necessidades específicas;
- XII. Preparação dos alunos para avaliação em larga escala;
- XIII. Análise da adequação dos testes em larga escala para produzir dados confiáveis a respeito do desempenho dos alunos.

O autor menciona ainda que esses conteúdos devem ser abordados de maneira prática e articulada com a realidade educacional, ao invés de privilegiar apenas a perspectiva teórica (Popham, 2009). É importante salientar que os temas sugeridos por Popham (2009) não são prescritivos e que é preciso identificar as necessidades de letramento em avaliação em cada contexto de formação de professores. Giraldo e Murcia (2018), por exemplo, identificaram algumas particularidades que os cursos de LAL deveriam abordar para abarcar as especificidades do ensino e avaliação de LE na Colômbia. De acordo com o estudo, é preciso que os cursos de LAL para professores em formação incluam informações sobre metodologias de ensino de línguas e suas respectivas relações com a avaliação de línguas (Giraldo; Murcia, 2018).

Outro tema importante é discutir sobre políticas gerais de avaliação de LE nos contextos educacionais e sua relação com princípios teóricos. Ainda, segundo os autores, o impacto da avaliação no ensino-aprendizagem de LE é o pilar essencial para ser abordado em momentos de formação inicial para fomentar o LAL. Giraldo e Murcia (2018) ressaltam a demanda de mesclar a teoria e a prática, corroborando a afirmativa de Popham (2009).

Em um estudo posterior, Giraldo e Murcia (2019) reiteraram a importância da prática para a construção do LAL. Os autores investigaram o desenvolvimento do LAL de professores em formação inicial em uma disciplina intitulada “Curso de Avaliação em Sala de Aula de Línguas” (em inglês: *Classroom Language Assessment Course*), ministrada para os alunos do oitavo semestre do curso de Bilinguismo e Ensino de Língua Inglesa (em inglês: *Bilingualism and English Language Teaching*) na Universidade Tecnológica de Pereira, Colômbia. Vale ressaltar que, tanto o contexto de pesquisa, quanto os instrumentos para a coleta de dados

(questionários, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas), guardam semelhança com a proposta do presente trabalho.

Durante o curso, os alunos foram apresentados a uma visão geral das questões teóricas fundamentais em avaliação (por exemplo, validade e confiabilidade), estudando essa teoria por meio da análise de amostras de avaliações. Alguns dos instrumentos de avaliação discutidos possuíam problemas de design para permitir que eles usassem a teoria para tecer críticas contundentes. Posteriormente, os alunos aprenderam a formular itens e tarefas avaliativas e receberam *feedback* sobre sua performance.

Os resultados do estudo de Giraldo e Murcia (2019) mostram que houve uma mudança significativa nas concepções de avaliação de línguas e um desenvolvimento dos repertórios teóricos e práticos dos participantes. Os autores relatam que “antes do curso, os participantes pensavam que avaliação de línguas era sobre notas ou testes. No entanto, durante o curso, [...] os professores em formação desenvolveram uma perspectiva mais ampla sobre avaliação de línguas” (Giraldo; Murcia, 2019, p. 249).

Também foi apontado no estudo que os momentos de prática, voltados para a análise e elaboração de atividades avaliativas, estimularam o uso da teoria e o crescimento da conscientização sobre a necessidade de contextualizar os instrumentos de avaliação. Segundo os autores, o ato de elaborar as atividades impactou seu desenvolvimento profissional em aspectos teóricos, técnicos, práticos, contextuais e, também, nas dimensões críticas da avaliação. Isso ocorreu, pois esse é “um exercício que envolve dimensões teóricas, técnicas e operacionais” (Giraldo; Murcia, 2019, p. 251). Por fim, os autores concluem que cursos de avaliação de línguas para professores em formação devem oportunizar momentos para a elaboração de tarefas, porque esses momentos desencadeiam decisões conscientes baseadas em referenciais teóricos adequados.

Envolver ambas as dimensões – teoria e prática – faz-se essencial para que seja possível fomentar o letramento em avaliação para professores de LE, uma vez que, é construído em diversas camadas (Inbar-Lourie, 2013). Davies (2008) propõe três elementos centrais que constituem o LAL: conhecimentos, princípios e habilidades. O autor define que o componente *conhecimentos* abrange as considerações teóricas relacionadas tanto à linguística aplicada e aos conhecimentos teóricos, quanto à avaliação de línguas estrangeiras. Os *princípios* se referem ao “uso adequado de testes de linguagem, sua imparcialidade e impacto, incluindo questões de ética e profissionalismo” (Davies, 2008, p. 335). Por fim, as *habilidades* dizem respeito à

operacionalização desses construtos, incluindo a elaboração de itens, a análise de resultados e o *feedback*.

Davies (2008) defende que tais elementos são indissociáveis na construção do LAL, pois as

habilidades não são sustentáveis sem conhecimento, uma vez que o conhecimento fornece o contexto no qual as habilidades operam: se as habilidades representam ‘como?’, então o conhecimento representa ‘o quê?’ [...] E ainda, à medida que o conhecimento se torna mais amplamente disponível na profissão, a necessidade de explicar, justificar e julgar torna-se importante. [...] Por sua vez, o novo conhecimento baseado em princípios é operacionalizado e incorporado às habilidades. Habilidades, ou seja, técnicas e metodologias, por si só, não são mais suficientes, conhecimento + habilidades são inadequadas sem a adição de princípios. [...] Todos são necessários, mas um sem o(s) outro(s) provavelmente será(ão) mal-entendido(s) e/ou banalizado(s)” (Davies, 2008, p. 335-336).¹³

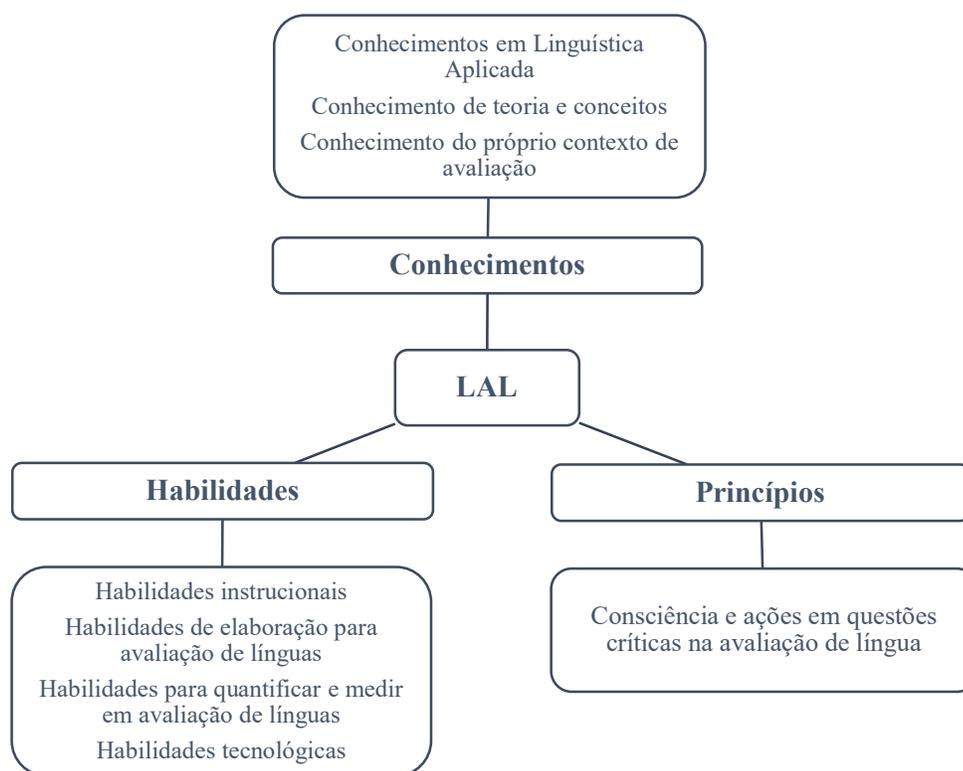
Fulcher (2012), assim como Davies (2008), evidencia a importância dos princípios para o letramento em avaliação. O autor categoriza o LAL como o conjunto de: a) contextos (abrangendo aspectos históricos, sociais, políticos e filosóficos que impactam na avaliação), b) princípios (incluindo processos, princípios e conceitos para servirem como um guia para a prática avaliativa) e, por fim, c) práticas (envolvendo o conhecimento e habilidades necessárias para a aplicação prática na avaliação de línguas). Ao colocar os princípios em um momento anterior ao dos conhecimentos e habilidades, Fulcher (2012) sugere que os primeiros são as bases para esses últimos, o que também pode ser observado no modelo de Davies (2008, p. 335), quando o autor diz que “o novo conhecimento baseado em princípios é operacionalizado e incorporado às habilidades”.

Ao associar os dois modelos, pode-se identificar um ordenamento lógico das dimensões do LAL, em que, primeiramente, são destacados os princípios, em seguida os conhecimentos e, por último, as habilidades. No entanto, é preciso frisar que tal sequência não depreende uma relação hierárquica entre as dimensões, já que são interdependentes e, quando isoladas, podem assumir interpretações equivocadas ou excessivamente simplificadas, como discutido por Davies (2008).

¹³ Tradução de: “skills are not sustain-able without knowledge since knowledge provides the context in which skills operate: if skills represent ‘how?’, then knowledge rep-resents ‘what?’. [...] And further, as knowledge becomes more widely available in the profession, so the need to explain, to justify and to judge becomes important. [...] In its turn, the new principles-informed knowledge is operationalized and incorporated into skills. Skills, meaning techniques and methodologies, on their own are no longer enough, skills knowledge are inadequate without the addition of principles. [...] All are necessary but one without the other(s) is likely to be misunderstood and/or trivialized” (Davies, 2008, p. 335-336).

Retomando essa ideia da indissociabilidade entre as dimensões do LAL, Giraldo (2018) propõe uma organização dos conhecimentos, habilidades e princípios em dimensões. Essas dimensões servem para ilustrar os elementos que compõem o LAL, iniciando a partir de um nível mais amplo - os próprios componentes - e, em seguida, descendo para subcategorias, culminando em um nível mais específico - os descritores. As categorias de Giraldo (2018) foram elaboradas com base em diversas pesquisas sobre letramento em avaliação, porém, o autor alerta que a lista possui limitações e não deve ser considerada um rol taxativo, uma vez que, para viabilizar sua operacionalização, é necessário fazer recortes.

Figura 2 – Dimensões e subcategorias do LAL



Fonte: Giraldo (2018, p. 187).

Giraldo (2018) detalha cada um dos componentes demonstrados na figura 2 em subcomponentes (anexo A) e recomenda que tais descritores sejam tomados como ponto de

partida para uma observação de pontos cruciais do LAL, podendo ser utilizados como uma ferramenta de autoavaliação ou avaliação de terceiros, possibilitando a identificação de potencialidades e lacunas no letramento em avaliação. A lista proposta pelo autor também pode ser utilizada como um panorama sobre o assunto, o que pode ser particularmente útil para identificar assuntos para serem discutidos e aprofundados.

Em suma, o letramento em avaliação desempenha um papel fundamental na formação de professores, capacitando-os a compreender e aplicar estratégias avaliativas de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. A partir do modelo proposto por Giraldo (2018) é possível observar de maneira mais clara quais os conhecimentos, habilidades e princípios necessários para serem desenvolvidos desde a formação inicial visando à promoção de práticas avaliativas mais significativas e formativas que contribuam para o desenvolvimento contínuo dos alunos e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade.

2.3 Avaliação de produção oral na perspectiva comunicativa

A avaliação da produção oral desempenha um papel crucial no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a competência comunicativa é um dos principais objetivos a serem alcançados pelos aprendizes. Traçando um paralelo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015, p. 8), o conceito de competência é utilizado para referir-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Ao associar tal ideia de competência aos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, observa-se que “a habilidade de se comunicar em uma língua está intimamente relacionada ao que se convencionou chamar de competência comunicativa” (Quevedo-Camargo, 2014, p. 247).

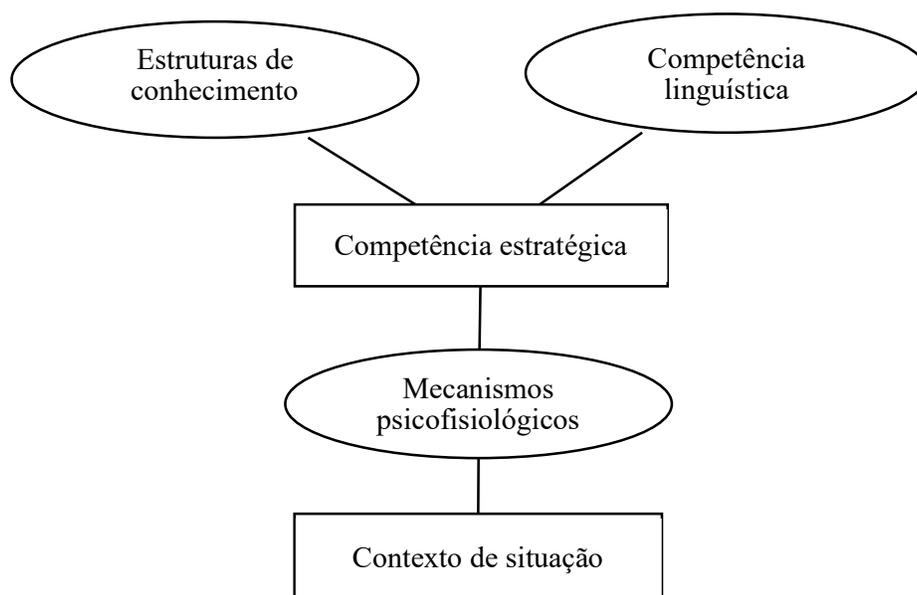
Cantero Serena (2014) define a competência comunicativa como um conjunto de habilidades e saberes (não apenas de produção oral, mas também das demais habilidades) que um indivíduo utiliza para se comunicar com os demais. No entanto, originalmente, com base nos estudos de Chomsky (1957), entendia-se a competência como o conhecimento sobre a estrutura da língua que permitiam que o falante, ao internalizá-las, produzisse uma infinidade de sentenças gramaticalmente corretas. Distintamente, o conceito de desempenho estava relacionado ao uso real da língua, relacionado a uma manifestação imperfeita da língua (Kenedy, 2008).

A dicotomia entre competência e desempenho apresentada por Chomsky (1957) foi posteriormente contestada por outros autores (Bachman, 1990; Canale; Swain, 1980; Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrell, 1995; Hymes, 1972) para expandir o entendimento sobre esses conceitos. Nesse sentido, Scaramucci (2000) destaca que

Hymes (1972), ao reagir à visão de competência de Chomsky, por ele considerada reducionista por incluir apenas conhecimento da língua, excluindo a capacidade de usar esse conhecimento (*ability for use*) expande o conceito para incorporar também fatores socioculturais e situacionais, dando origem ao conceito de competência comunicativa, uma nova visão de linguagem (Scaramucci, 2000, p. 5-6).

A partir dessa evolução das teorias, Bachman (1990) propõe o conceito de capacidade comunicativa de linguagem que consiste na habilidade de implementação da competência comunicativa no uso contextualizado da língua. O modelo apresentado pelo autor (figura 3) subdivide a capacidade comunicativa em três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Cada um desses componentes interage com o contexto de uso da língua em situação discursiva e com as estruturas de conhecimento de mundo do falante.

Figura 3 – Componentes da habilidade comunicativa de linguagem em uso

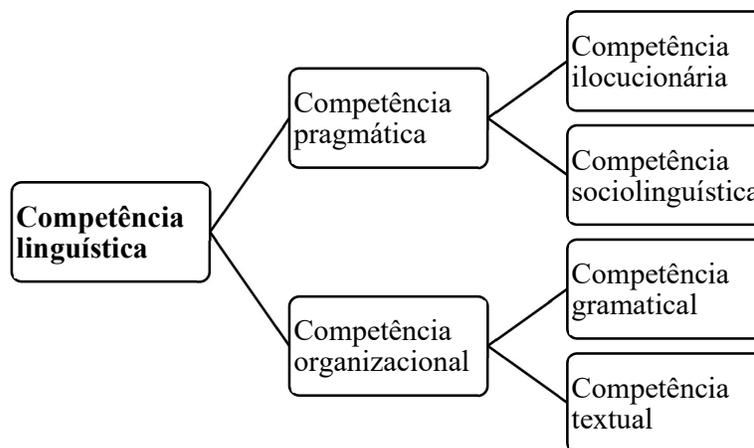


Fonte: Bachman (1990, p. 86)

Para Cantero (2014), a competência linguística está relacionada à capacidade de

conhecer e usar o código linguístico: os sons, as palavras e as formas. Segundo o modelo de Bachman (1990), a competência de linguagem, compreende um conjunto de conhecimentos (ou sub-competências) que são utilizados na comunicação por meio da linguagem, como observa-se na figura 4:

Figura 4 – Componentes da competência linguística



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bachman (1990).

A competência pragmática inclui os elementos da sociolinguística (como as diferenças de variedade, registro, referências culturais etc.) e habilidades relacionadas às funções comunicativas que são realizadas através do uso da linguagem (competência ilocucionária). A gramática, vocabulário, coesão e coerência foram agrupadas pelo autor no componente de competência organizacional. Essas sub-competências – competência pragmática e competência organizacional – englobam, por sua vez, uma série de categorias pertencentes ao escopo da competência de linguagem

Bachman (1990, p. 108) afirma que “uma característica dos quadros de referência recentes sobre competência comunicativa é o reconhecimento do uso da língua como um processo dinâmico, envolvendo a averiguação sobre a informação relevante no contexto e a negociação de sentido por parte do usuário da língua”¹⁴. A partir desse entendimento, a competência estratégica é definida como as estratégias verbais e não-verbais que o falante usa para compensar rupturas na comunicação devidas à competência insuficiente ou a limitações

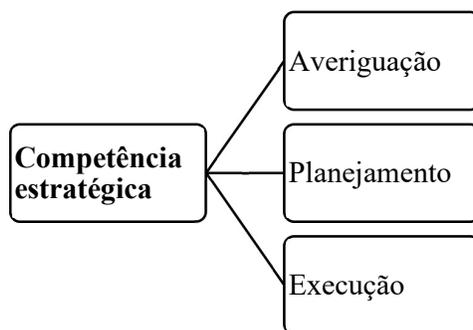
¹⁴ Tradução de: “one characteristic of recent frameworks of communicative competence is the recognition of language use as a dynamic process, involving the assessment of relevant information in the context, and a negotiation of meaning on the part of the language user” (Bachman, 1990, p. 108).

de desempenho e para aperfeiçoar o efeito retórico dos enunciados (Canale, 1983).

A competência estratégica constitui parte central da comunicação, pois “consiste precisamente nos recursos que o falante põe em jogo para relacionar seus conhecimentos e habilidades, com a finalidade de enfrentar cada situação comunicativa”¹⁵ (Cantero Serena, 2014, p. 39). Há ainda autores, como Farch e Kasper (1983) que ultrapassam essa definição de estratégias interacionais, cujo foco é a negociação de sentidos entre os interlocutores, e defendem um modelo psicolinguístico da produção da fala, que inclui o processamento cognitivo que ocorre quando o falante planeja sua fala.

Relacionado à cognição, o componente estratégico é subdividido por Bachman (1990) em três outras categorias: averiguação, planejamento e execução (figura 5).

Figura 5 – Componentes da competência estratégica



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bachman (1990).

A estratégia de averiguação capacita o falante a (1) identificar a informação necessária para o propósito comunicativo; (2) determinar as competências linguísticas a serem utilizadas; (3) verificar as habilidades que são compartilhadas pelo interlocutor; e (4) avaliar em que medida o objetivo comunicativo foi atingido. O componente planejamento abarca itens da competência linguística, como estruturas gramaticais, textuais e sociolinguísticos, e traça um plano para que seja possível atingir o propósito comunicativo. Por fim, a execução está apoiada nos mecanismos psicofisiológicos, que serão responsáveis por produzir o discurso na modalidade e no canal adequado ao contexto comunicativo.

Os mecanismos psicofisiológicos são os processos neurológicos e fisiológicos que permitem a materialização da fala. Por exemplo, “no uso receptivo da língua, habilidades

¹⁵ Tradução de: “consiste precisamente en los recursos que el hablante pone en juego para relacionar sus conocimientos y habilidades, con el fin de afrontar cada situación comunicativa” (Cantero Serena, 2014, p. 39).

auditivas e visuais são empregadas, enquanto no uso produtivo são empregadas habilidades neuromusculares (por exemplo, articulatórias e digitais)”¹⁶ (Bachman, 1990, p. 121). Portanto, em uma situação comunicativa real, ambos os interlocutores fazem uso dos mecanismos psicofisiológicos para compreender e produzir as amostras linguísticas que concretizaram a fala.

2.3.1 A natureza da produção oral

Para Blancafort e Valls (1999), falar uma língua nos permite participar de processos de socializações e de negociações comunicativas com os demais falantes. Dessa forma, comunicação está relacionada aos conhecimentos verbais e não verbais que a interação humana exige (Blancafort; Valls, 1999). Em outras palavras, esse conceito associa-se aos conhecimentos culturais e léxicos que um falante possui (Kenedy, 2008) e que o auxiliam para comunicar-se em um contexto significativo.

As autoras afirmam que a modalidade natural de realização da língua é a produção oral, enquanto a escrita é uma modalidade arbitrária, pois se refere a uma convenção representada por meios materiais. Segundo elas, nas situações de fala natural, há dois ou mais interlocutores que, através da língua oral, negociam significados e trocam informações em diferentes graus de formalidade e com alto grau de imprevisibilidade. Marcuschi e Dionisio (2007) destacam que, na dinâmica de sala de aula, há um enfoque maior ao ensino da língua escrita; no entanto, é através da língua oral que ocorre a maior parte das interações do dia a dia. Em contextos de ensino de língua estrangeira baseados em livros didáticos e listas de exercícios, também se observa uma tendência a privilegiar a modalidade escrita em detrimento da língua falada, pois, nesses materiais é mais comum encontrar atividades que promovem a prática da expressão escrita.

De acordo com Cantero Serena (1991), há uma tendência de submeter a expressão oral aos mesmos critérios utilizados para a escrita, na qual a precisão é paralela aos conhecimentos (Cantero Serena, 1991), ou seja, segundo o autor, saber escrever de maneira gramaticalmente precisa é fundamental para a observância do desempenho do aluno na habilidade de escrita.

¹⁶ Tradução de: “In receptive language use, auditory and visual skills are employed, while in productive use the neuromuscular skills (for example, articulatory and digital) are employed” (Bachman, 1990, p. 121).

Caso essa subordinação também seja abordada na habilidade de fala, para Cantero Serena (1991), isso significaria adotar uma perspectiva meramente corretiva da produção oral, sem levar em conta sua dinâmica própria de uso. Marcushi e Dionisio (2007) ressalta que a oralidade e a escrita não são modalidades dicotômicas e polares, pois compartilham o mesmo sistema linguístico. Entretanto, os autores diferenciam a produção oral e escrita no que tange às condições de formulação textual.

A linguagem oral, para Cantero Serena (2008), é dialógica, caracterizada pela negociação de significados entre os interlocutores, pela interatividade e bidirecionalidade comunicativa e pela situação contextual determinante para a efetivação da comunicação. Portanto,

‘falar’ é uma atividade comunicativa primária, paralela ao próprio pensamento, significativa, que inclui uma dimensão fônica que vai muito além da mera pronúncia: que permite integrar os significados, mostrar as intenções; que oferece ao próprio falante a possibilidade de estruturar afetivamente seu discurso; que permite ao ouvinte o processo de comunicação negociada e que impõe a ambos os interlocutores estratégias de interação (Cantero Serena, 2020, p. 20)¹⁷.

Assim, na fala, “as estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita” (Marcushi; Dionisio, 2007, p. 17). Para Marcushi e Dionisio (2007), outras características que acentuam as particularidades das modalidades são o tempo de recepção e produção textual, uma vez que a fala é concomitante e a escrita é defasada. Além disso, há o impacto das condições contextuais que diferencia a produção oral da escrita, pois, na primeira, podem ser usados recursos não verbais para a efetivação da comunicação oral. Tradicionalmente, no ensino de línguas, a pronúncia tem sido bastante enfatizada, uma vez que a fala é exteriorizada e materializada através dos sons (Cortés Moreno, 2000; Fulcher, 2014). Por isso, é reiterada a importância de que o falante possua domínio sobre a estrutura fonética e sobre a articulação dos sons. Porém, tal visão reduz significativamente a complexidade do código oral quando o resume às características fonéticas e fonológicas de uma língua.

Para Luoma (2004), os sons do discurso vão além dos fonemas, incluindo velocidade,

¹⁷ Tradução de: “«hablar» es una actividad comunicativa primaria, paralela al propio pensamiento, significativa, que incluye una dimensión fónica que va mucho más allá de la mera pronunciación: que permite integrar los significados, mostrar las intenciones; que ofrece al propio hablante la posibilidad de estructurar afectivamente su discurso; que permite al oyente el proceso de comprensión negociada, y que impone a ambos interlocutores estrategias de interacción” (Cantero Serena, 2020, p. 20).

pausas, ênfase, além de variações de tom, volume e entonação. A autora afirma que o conjunto desses elementos contribui para a comunicação, porque conferem “textura” ao discurso. Na perspectiva de fala como uma atividade situada e social, Luoma (2004) destaca que a produção oral possui regras gramaticais próprias, já que o texto falado é organizado em unidades de ideia e não em sentenças como na modalidade escrita.

Outra característica da gramática da fala é que, ressalvados alguns gêneros (como palestras ou apresentações acadêmicas, por exemplo), a fala geralmente não é planejada, o que resulta, segundo a autora, na produção de unidades de ideia mais curtas e, por vezes, até mesmo incompletas (Luoma, 2004), cujo sentido pode ser expandido por meio de gestos, expressões faciais ou expressões genéricas (como “este aqui”) que são importantes para conferir naturalidade à fala. Por não ser planejada, a comunicação em contextos convencionais é marcada por hesitações, interjeições, repetições e até mesmo erros e deslizos nas normas gramaticais.

Além disso, segundo Luoma (2004), em ambiente de ensino de línguas, a fala é entendida como uma das habilidades que os estudantes, individualmente, precisam desenvolver. Porém, também é necessário considerar que, tipicamente, dois ou mais indivíduos estão envolvidos na situação comunicativa e, assim, o texto oral é produzido coletivamente. Essa interação, que, segundo Bygate (1987), é regida por condições de processamento e reciprocidade e é afetada por questões relacionadas ao objetivo comunicativo (por exemplo, se o propósito é pedir uma informação, ou se é apenas para conversar com um amigo) e aos papéis sociais dos interlocutores, o que pode ocasionar mudanças de registro a depender desses fatores.

Ainda, Luoma (2004) argumenta sobre a necessidade da observância dessas particularidades em momentos de avaliação de produção oral:

Primeiramente, precisamos analisar o tipo de fala que precisamos avaliar em um contexto de avaliação específico em termos de necessidades sociais e situacionais. Em segundo lugar, devemos lembrar que a fala é interativa quando projetamos critérios e procedimentos de avaliação, e recompensar os examinados quando repetem ou espelham as frases e estruturas do outro falante ou desenvolvem tópicos referindo-se a turnos anteriores e construindo sobre eles, porque isso demonstra que sabem como trabalhar de forma interativa com outros falantes. (Luoma, 2004, p. 27-28).¹⁸

¹⁸ Tradução de: “Firstly, we must analyse the kind of speaking that we need to assess in a particular assessment context in terms of social and situational needs. Secondly, we must remember that speaking is interactive when we design rating criteria and procedures, and reward examinees when they repeat or mirror the other speaker’s phrases and structures or develop topics by referring to earlier turns and building on them, because this shows that they know how to work interactively with other speakers” (Luoma, 2004, p. 27-28).

A partir do entendimento claro sobre as características da fala, Luoma (2004) destaca a que os próximos passos para a elaboração de avaliações orais são: 1) definir o tipo de fala a ser testado em um contexto particular; 2) elaborar tarefas avaliativas e critérios de correção condizentes com o primeiro ponto; 3) informar os avaliandos sobre o que será testado; e 4) garantir que o processo avaliativo e a correção de fato sigam as diretrizes definidas anteriormente (Luoma, 2004).

Outro fator que pode auxiliar no momento de elaboração de instrumentos avaliativos de produção oral é a familiaridade com modelos teóricos (Luoma, 2004), que ajudam a explicitar componentes da proficiência esperada para determinados contextos. É importante pontuar que o termo proficiência possui uma conotação relativa, compreendendo que pode haver diferentes níveis que, por sua vez, estão intimamente relacionados às exigências de uso da situação comunicativa (Borges-Almeida, 2009). Nesse sentido, a proficiência de um falante pode ser determinada pelo grau de habilidade, controle e automatismo demonstrado ao utilizar a língua de modo geral (Borges-Almeida, 2009). Um exemplo desses modelos é o de competência comunicativa, que ajuda a estabelecer parâmetros não somente para instrumentos avaliativos, mas também para o desenho de currículos e materiais didáticos.

2.3.2 Ensino e avaliação de produção oral

Sob a perspectiva da competência comunicativa, o ensino de LE deve compreender a estrutura linguística (como o vocabulário e as regras gramaticais) e as habilidades necessárias para materialização da comunicação. Segundo Cantero Serena (2014), o objetivo primordial dos professores de língua precisa ser “ajudar os alunos a desenvolverem uma competência estratégica diversa e flexível, que lhes permita enfrentar novas situações comunicativas, adquirir novos códigos de comunicação e empregar seus recursos adequadamente”¹⁹ (Cantero Serena, 2014, p. 40).

Os debates sobre o ensino comunicativo ressaltam a importância da língua oral, no entanto, principalmente no contexto do ensino da língua inglesa na educação brasileira, Quevedo-Camargo (2014) afirma que o desenvolvimento de proficiência oral vem sendo

¹⁹ Tradução de: “ayudar a los alumnos a desarrollar una competencia estratégica diversa y flexible, que les permita afrontar nuevas situaciones comunicativas, adquirir nuevos códigos de comunicación y emplear todos sus recursos adecuadamente” (Cantero Serena, 2014, p. 40).

negligenciado por uma série de razões. Cantero Serena (2020) aponta que, na aula de LE, a abordagem pedagógica se mantém centrada na linguagem escrita. Porém, levando em consideração as diferenças da língua oral e da língua escrita, percebemos que há uma contradição em condicionar uma à outra, uma vez que deixamos de lado inúmeras especificidades comunicativas da fala (como as discutidas anteriormente a partir de Luoma (2004)) ao reduzi-la aos aspectos léxico-gramaticais preponderantes na escrita.

O resultado desse formato de ensino tradicional é a formação de alunos que podem ser excelentes leitores e escritores, porém apresentam dificuldades no âmbito da oralidade, que inclui a produção e a compreensão oral em diversas situações comunicacionais (Cantero Serena, 2020). Para Douglas (2004), existem várias formas de ensinar a fala de modo a estimular que o aluno aprenda a responder aos diferentes contextos comunicativos. Nesse intuito, é necessário que alguns aspectos sejam levados em consideração para a elaboração de atividades pedagógicas, como a contextualização da interação oral, os participantes envolvidos, o objetivo de aprendizagem, a adequação linguística a determinada situação e o gênero oral explorado em cada tarefa (Douglas, 2004).

Algumas atividades que ajudam a fomentar a competência comunicativa dos aprendizes de LE são: apresentações orais, debates, dramatizações e entrevistas (Quevedo-Camargo, 2014). Tais propostas exigem que o aluno integre significados e coloque em uso uma série de estratégias de interação, habilidades essenciais em contextos reais de comunicação. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, a avaliação busca ir além da observação do conhecimento linguístico, para observar o desempenho comunicativo dos estudantes de LE. Segundo Scaramucci (2011), a avaliação de desempenho diferencia-se da avaliação de conteúdo à medida que, na primeira, há a necessidade de demonstrar os conhecimentos em situações de uso e, na segunda, a proficiência é determinada pela precisão gramatical e léxica. Então, uma avaliação de desempenho de produção oral “pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática” (Scaramucci, 2011, p. 107).

O conceito de avaliação de proficiência é compreendido como o “processo de fazer inferências sobre essa competência por meio de amostras observáveis de desempenho na língua em contextos específicos” (Borges-Almeida, 2015, p. 658). Para acompanhar as necessidades comunicativas de um mundo globalizado, Canagarajah (2006) afirma que, ao pensarmos em proficiência, devemos enfatizar o uso da língua como prática social, migrando

o enfoque da gramática para a pragmática: é a “habilidade de usar a língua [...] eficientemente para fins, funções e discursos específicos em comunidades específicas” (Canagarajah, 2006, p. 235).

Por isso, a avaliação de habilidade oral deve basear-se naquilo que se espera que o falante seja capaz de realizar na língua alvo. No entanto, é preciso um olhar atento por parte do professor-avaliador, pois há inúmeras variáveis (como o conhecimento prévio sobre o tópico abordado ou até mesmo características pessoais) que podem afetar os resultados das tarefas avaliativas. Shohamy (1995 *apud* Scaramucci, 2011) afirma que avaliações dessa natureza (em especial as de oralidade) são frequentemente vistas como subjetivas, não confiáveis e imprecisas. Todavia, as avaliações de desempenho fundamentam-se no argumento de que a linguagem é fundamentalmente social, por isso, esse aspecto não pode ser ignorado, ainda que isso implique em um aumento da complexidade do processo avaliativo (Scaramucci, 2011).

A respeito das boas práticas avaliativas, Scaramucci (2011) destaca a importância do princípio de validade.²⁰ A autora explica que, tradicionalmente, o termo foi utilizado para se referir à adequação de um teste àquilo que se propõe a medir. No entanto, tal definição sofreu críticas por considerar uma visão psicométrica de avaliação, deixando de lado as implicações sociais e políticas envolvidas no processo avaliativo. Para expandir esse conceito sob uma perspectiva de avaliação como prática social, adotou-se a ideia de validade como “argumento relativo à interpretação e uso: a medida em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados” (Scaramucci, 2011, p. 111). A validade é um conceito que engloba múltiplas facetas, no qual a validade de construto ocupa posição central (Messick, 1996). Ebel e Frisbie (1991 *apud* Scaramucci, 2011) explicam que a definição de construto está ligada a conceitualizações teóricas abstratas de aspectos do comportamento humano, como a fala, por exemplo.

Desse modo, um construto não pode ser medido ou quantificado diretamente, mas pode ser inferido com base na coleta e análise de evidências. O principal objetivo da validade de construto é permitir que os dados obtidos por instrumentos avaliativos sejam realmente representativos daquilo que o avaliador espera que representem da habilidade avaliada, o que exige que haja uma relação sólida entre os resultados de um teste e o construto a ser analisado.

²⁰ Esse é um dos cinco elementos elencados por Brown e Abeywickrama (2018) como os princípios da avaliação: validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade e efeito retroativo.

Isso significa dizer que, em uma avaliação que se propõe a avaliar a competência comunicativa dos estudantes, caso sejam adotados somente critérios voltados à checagem da precisão gramatical e lexical, haveria um descompasso entre os resultados da avaliação e a definição inicial do construto, pois a correção da fala não necessariamente garantiria a efetividade da comunicação.

Alderson, Clapham e Wall (1995) elencam, além da validade de construto, as validades interna e externa. Em resumo, a validade interna examina a relação entre o conteúdo do teste e as habilidades a serem observadas. Já a validade externa examina a relação entre os dados gerados a partir da avaliação e as medidas externas da competência avaliada. A validade interna é subdividida pelos autores em validade de face, de conteúdo e de resposta. No contexto de validade externa, são discutidos os conceitos de validade paralela e preditiva, conceitos resumidos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Resumo dos tipos de validade interna e externa segundo Alderson, Clapham e Wall (1995)

Validade interna	<i>Validade de face</i>
	Refere-se à "credibilidade superficial ou aceitabilidade pública" de um teste, frequentemente considerada não científica; baseada em intuições de pessoas não especializadas.
	<i>Validade de conteúdo</i>
	Refere-se à representatividade ou adequação da amostragem do conteúdo - o assunto, os tópicos - de um instrumento de medição.
Validade externa	<i>Validade de resposta</i>
	Refere-se às informações sobre como os indivíduos respondem a testes e seus processos mentais durante a avaliação, com o objetivo de entender melhor o que o teste mede.
	<i>Validade paralela</i>
Validade externa	Refere-se à comparação dos resultados de um teste com outros dados obtidos ao mesmo tempo para avaliar se as tendências demonstradas pelos instrumentos avaliativos contrastados são similares.
	<i>Validade preditiva</i>
Validade externa	Refere-se à tentativa de prever o futuro desempenho do aluno com base na aplicação de uma avaliação inicial e, mais tarde, outra relacionada à habilidade observada anteriormente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alderson, Clapham e Wall (1995).

Há, ainda, outros autores que classificam de diferentes formas o conceito de validade (como, por exemplo, Brown e Abeywickrama (2018)). Entretanto, para o escopo desta investigação, o foco será na validade de conteúdo, pois, na análise dos dados, a preocupação com essa característica foi reiterada em diversas oportunidades pelos participantes, como discutiremos no capítulo de análise de dados. Esse tipo de validade é especialmente importante

em contextos de sala de aula em que o propósito da avaliação é voltado para observar o progresso dos aprendizes em relação ao que foi ministrado anteriormente.

Segundo Brum-Barreto (2023), para que um instrumento avaliativo seja considerado válido em termos de conteúdo, é preciso que haja relação direta entre os conhecimentos e habilidades exigidos e o que foi abordado no escopo do programa de ensino-aprendizagem. Além disso, o método e o tipo de ferramenta avaliativa também podem influenciar, pois, “se o objetivo do professor, por exemplo, é avaliar a habilidade de interação do aprendiz e escolhe aplicar uma avaliação objetiva, de múltipla-escolha, que exige apenas conhecimentos gramaticais e lexicais, a validade de conteúdo será comprometida” (Brum-Barreto, 2023, p. 64). No mesmo sentido, a validade de conteúdo, dentro do modelo de competência comunicativa, também “não é compatível com testes estruturalistas de papel e lápis focados no sistema linguístico”, uma vez que o construto a ser avaliado é a própria comunicação.

Outro princípio importante a ser considerado é a confiabilidade. Esse conceito diz respeito à consistência e estabilidade de uma avaliação. Segundo Brown e Abeywickrama (2018), um teste confiável é aquele que (1) possui condições consistentes entre duas ou mais aplicações; (2) oferece instruções claras para atribuição de notas e avaliação; (3) possui rubricas uniformes para atribuição de notas e avaliação; (4) permite uma aplicação consistente das rubricas utilizadas pelo avaliador; e (5) contém itens ou tarefas que não são ambíguas para o avaliando.

Os autores consideram que diferentes fatores podem incidir sobre a confiabilidade de um instrumento avaliativo. A confiabilidade pode ser afetada, por exemplo, pelo estado físico e emocional do estudante (confiabilidade relacionada ao estudante, em inglês: *student-related reliability*), o que pode fazer com que o resultado daquele aluno não seja fidedigno ao seu potencial desempenho em outro contexto. Já a confiabilidade do instrumento pode ser prejudicada pela redação de itens e/ou comandos ambíguos e pelo tempo insuficiente para a finalização das respostas. Em avaliações subjetivas, respostas abertas, que dependem do julgamento de valor/qualidade do professor para serem consideradas adequadas ou inadequadas, podem impactar na confiabilidade do processo avaliativo, caso não haja uma predefinição clara dos critérios a serem observados.

Juntamente com a validade e a confiabilidade, Brown e Abeywickrama (2018) indicam que o princípio praticidade está ligado à logística da aplicação e correção de uma avaliação. Para que um instrumento seja considerado prático, é preciso que esteja dentro dos limites de custos e tempo, além de serem práticos para administrar, corrigir e reportar os dados coletados

na avaliação.

O efeito retroativo, também um dos princípios da avaliação, é definido por Scaramucci (2011) como o impacto ou influência que as avaliações possuem em contexto escolar e na sociedade de modo geral. Considerando a dimensão social da avaliação de línguas, é importante ressaltar que a avaliação de línguas reverbera na determinação de políticas educacionais, na manutenção de identidades e de relações de poder na sociedade (McNamara; Rover, 2006), bem como no processo de ensino aprendizagem. Alderson e Wall (1993) sintetizam que o efeito retroativo é a capacidade de uma avaliação desencadear mudanças nas práticas de professores e alunos a partir de seus resultados.

Finalmente, o último princípio detalhado por Brown e Abeywickrama (2018) é a autenticidade, que está diretamente conectado à função social da linguagem e, portanto, ao modelo de competência comunicativa. De acordo com os autores, a autenticidade é marcada por cenários contextualizados e realistas de uso da língua, incluindo tópicos relevantes e interessantes para os avaliandos. Em avaliações autênticas, as tarefas propostas auxiliam no engajamento dos estudantes, o que possibilita observar amostras consistentes de desempenho linguístico em situações comunicativas similares àquelas da vida cotidiana.

Para desmistificar a narrativa de que avaliações de produção oral são subjetivas e imprecisas, é fundamental que o professor-avaliador conheça e busque observar esses princípios gerais de boas práticas em todo o processo avaliativo: desde a elaboração dos instrumentos, aplicação e condução das tarefas, até a correção, *feedback* e utilização dos dados sobre a aprendizagem dos alunos. Tais conhecimentos sobre avaliação, acompanhados de uma compreensão clara sobre as características e particularidades da fala, são fundamentais para a elaboração de avaliações orais válidas, confiáveis, práticas, retroativas e autênticas.

2.5.2.1 Instrumentos para avaliação de produção oral

Atualmente, compreende-se que a avaliação da produção oral em línguas estrangeiras deve ser concebida como uma avaliação de desempenho, um reflexo mais fiel das habilidades comunicativas dos estudantes do que a avaliação baseada em itens isolados. Para atingir o objetivo de observar efetivamente a competência comunicativa dos estudantes, é fundamental a utilização de tarefas que recriem contextos autênticos de uso da língua, desafiando os aprendizes a aplicar seu conhecimento linguístico em situações comunicativas reais.

Como salienta Luoma (2004), a elaboração de tarefas avaliativas de fala envolve quatro

etapas cruciais. Primeiramente, é preciso definir o tipo de fala a ser testado em um contexto particular, o que se relaciona com a definição dos construtos linguísticos pertinentes à avaliação, bem como dos objetivos e situações a serem abordadas. Em seguida, deve-se elaborar tarefas e critérios avaliativos que estejam de acordo com os pressupostos estabelecidos anteriormente. Depois, informar aos estudantes avaliados o que será testado, garantindo, assim, a transparência do processo. E, por fim, garantir que a execução, ou seja, a aplicação e correção, estejam em consonância com o planejamento.

Na etapa de definição da abordagem e objetivos, Luoma (2004) explica que, nas salas de aula de LE, a avaliação geralmente está ligada ao que foi ensinado mais recentemente ou à coleta de informações gerais sobre as habilidades linguísticas dos estudantes. Esses propósitos incidem diretamente na escolha do tipo de avaliação. Na avaliação baseada em construto (*construct-based assessment*), o foco primário é na habilidade linguística. Em contrapartida, na abordagem de avaliação baseada em tarefas (*task-based assessment*), o uso das tarefas e os contextos de uso da linguagem configuram o primeiro nível da categorização. A autora difere ambas as abordagens com base na posição que as tarefas de fala ocupam na elaboração da avaliação: na avaliação baseada em tarefas, as tarefas definem o que é testado, já na avaliação baseada em construto, as tarefas são apenas meios de fazer com que os avaliandos falem para que sua habilidade oral possa ser avaliada (Luoma, 2004).

De acordo com a autora, essa decisão afeta, dentre outras questões, as características do comando da tarefa e a redação dos critérios a serem analisados. A elaboração de tarefas é crucial para informar aos avaliandos sobre o contexto para a situação comunicativa e fornecer diretrizes sobre o que precisam fazer com a língua, de modo a tornar o construto avaliado mais tangível (Luoma, 2004). Para conceitualizar o que são tarefas de fala, a autora utiliza como base a definição proposta por Bachman e Palmer (1996). Segundo ela,

[...] tarefas de produção oral podem ser vistas como atividades que envolvem falar usando a linguagem com o objetivo de alcançar um objetivo específico em uma situação de fala particular. A ênfase nesta definição está no uso da linguagem orientado para objetivos e é apropriada tanto para tarefas avaliativas quanto para eventos ou atividades fora de situações de teste” (Luoma, 2004, p. 33).²¹

²¹ Tradução de: “[...] speaking tasks can be seen as activities that involve speaking in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular speaking situation. The emphasis in this definition is on goal-oriented language use, and it is appropriate for test tasks as well as events or tasks outside testing situations” (Luoma, 2004, p. 33).

A partir desse entendimento²², pode-se compreender que as tarefas de fala se concretizam por meio dos instrumentos elaborados para avaliação de produção oral, que incluem não somente o comando da tarefa a ser desempenhada pelo avaliando, mas também os materiais de apoio (como imagens ou cartões), as instruções para a condução do processo e os critérios avaliativos a serem observados. Estes últimos são cruciais para orientar o olhar do avaliador em relação ao desempenho dos estudantes (Morais, 2022), garantindo que os objetivos avaliativos estabelecidos no início do planejamento da tarefa sejam realmente observados.

Para operacionalizar os critérios avaliativos, Brookhart (2013) apresenta três ferramentas: listas de verificação (*checklists*), escalas e rubricas. As listas de verificação são essencialmente diagnósticas e descritivas (Luoma, 2004) (quadro 2). Essa ferramenta busca listar elementos e características que contribuem para uma boa demonstração de desempenho comunicativo dentro do que é esperado para o contexto da tarefa avaliativa. Apesar de, em geral, serem práticas para serem utilizadas (Brookhart, 2013), elaborá-las exige um alto nível de compreensão acerca da tarefa e das diferentes possibilidades de respostas orais (Luoma, 2004), já que é preciso sintetizar os componentes esperados para uma situação comunicativa determinada no escopo da tarefa.

Quadro 2 – Exemplo de lista de verificação

Descrição da tarefa: descrever o local de trabalho			
<i>Content and structure of description</i>	<i>Yes</i>	<i>No</i>	<i>Comments</i>
<i>Mentions what he/she does for a living</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Says where the workplace is</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Describes location of room or area</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Describes the room/area itself</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Identifies the key tools and activities</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Describes atmosphere/feelings</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Luoma (2004).

²² Cabe ressaltar que há definições mais completas sobre o uso de tarefas, como por exemplo a adotada por Willis e Willis (2007), na qual os autores descrevem uma lista de características que diferenciam tarefas de outros tipos de atividade. Para o escopo deste estudo, optou-se pela adoção de uma definição teórica menos detalhada, uma vez que não é o objetivo central desta pesquisa identificá-las de maneira específica.

Escalas avaliativas, segundo Luoma (2004), são difíceis de escrever, o que se deve à escassez de evidências sólidas sobre aprendizagem de línguas e, também, à necessidade de resumir os descritores em frases curtas para aumentar o nível de praticidade, sem que a validade e a confiabilidade das ferramentas sejam comprometidas. A autora detalha que escalas holísticas (quadro 3) buscam avaliar, de maneira global, a habilidade linguística. Essa generalidade, por um lado, as torna simples e flexíveis, porém, por outro, negligencia a atenção a fatores importantes à comunicação, o que pode limitar a função diagnóstica para indicar particularidades a serem desenvolvidas.

Quadro 3 – Exemplo de escala holística de avaliação de produção oral do Celpe-Bras

5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações.
4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações.
3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, ocasionalmente, comprometem a interação.
2	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.
1	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação.
0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação.

Fonte: Documento base do exame Celpe-Bras²³ (Brasil, 2020, p. 52).

²³ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira.

Já as escalas analíticas (quadro 4) incluem um guia detalhado de aspectos a serem considerados e, além disso, dão informações relevantes e específicas sobre os pontos fracos e fortes no desempenho dos avaliandos. A diferenciação entre as escalas e rubricas não é unânime²⁴, porque alguns autores afirmam que rubricas são, na verdade, escalas orientadas para a análise de tarefas específicas (Morais, 2022) e não somente embasadas em um modelo linguístico (como o de competência comunicativa) para descrever a habilidade oral de modo geral, sem referência a situações particulares (Luoma, 2004).

Quadro 4 – Exemplo de escala analítica de avaliação de produção oral do Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO ORAL	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Pouca necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso muito frequente, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.

Fonte: Documento base do exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 49).

Para Ulker (2017), rubricas são um conjunto de critérios, regras ou diretrizes que podem ser usados para avaliar o desempenho comunicativo ou o sucesso no cumprimento de uma tarefa. A autora indica que as rubricas são compostas de dois componentes primários: os critérios e os padrões (*standards*). Critérios descrevem o que será avaliado, enquanto os padrões

²⁴ Neste trabalho, será adotada a visão de Ulker (2017), que afirma que escalas e listas de verificação são tipos de rubricas. Portanto, considera-se que as rubricas são a categoria macro que descreve um conjunto de critérios, regras ou diretrizes que podem ser usados para avaliar o trabalho de alguém ou o sucesso em uma tarefa.

descrevem o nível de desempenho em cada um dos critérios (Ulker, 2017).

Quadro 5 – Exemplo de rubrica avaliativa

Descrição da tarefa: gravar um podcast em língua espanhola sobre o tema da emergência climática	
C1: Objetivo da tarefa	
P1: Adequado	É capaz de produzir um discurso oral que contextualiza o tema; apresenta conselhos que podem ser aplicados no cotidiano; incentivando os ouvintes a contribuir para a preservação do planeta. [2,5 pontos]
P2: Parcialmente adequado	É capaz de produzir um discurso oral que contextualiza parcialmente o tema; e/ou apresenta conselhos que não podem ser aplicados no cotidiano; ou que não apresenta conselhos que possam ser aplicados no cotidiano; e/ou incentiva parcialmente os ouvintes; e/ou não incentiva os ouvintes a contribuir para a preservação do planeta. [1,5 ponto]
P3: Insuficiente	É capaz de produzir um discurso oral que não contextualiza o tema; não apresenta conselhos que possam ser aplicados no cotidiano; não incentiva os ouvintes a contribuir para a preservação do planeta. [0,5 ponto]
C2: Competência comunicativa com foco nas dimensões discursivas, pragmáticas e socioculturais	
P1: Adequado	É capaz de produzir um discurso oral coeso, ou seja, que apresenta argumentos de forma lógica e concatenada; utiliza um vocabulário apropriado ao contexto comunicativo, ou seja, um podcast para o público jovem. [2,5 pontos]
P2: Parcialmente adequado	É capaz de produzir um discurso oral parcialmente coeso, ou seja, que apresenta argumentos de forma parcialmente lógica; e/ou utiliza um vocabulário parcialmente apropriado ao contexto comunicativo, ou seja, um podcast para o público jovem. [1,5 ponto]
P3: Insuficiente	É capaz de produzir um discurso oral não coeso, ou seja, apresenta argumentos de forma ilógica; utiliza um vocabulário inadequado ao contexto comunicativo, ou seja, um podcast para o público jovem. [0,5 ponto]
C3: Competência comunicativa com foco na dimensão fônica	
P1: Adequado	É capaz de produzir um discurso oral inteligível, ou seja, fonicamente integrado, respeitando a tonicidade de palavra e de frase, bem como as entonações linguísticas, de modo a expressar suas ideias e intenções comunicativas com clareza. [2,5 pontos]
P2: Parcialmente adequado	É capaz de produzir um discurso oral parcialmente inteligível, ou seja, fonicamente pouco integrado, e/ou não respeitando a tonicidade de palavra e/ou de frase, e/ou as entonações linguísticas, de forma que a expressão de suas ideias e intenções comunicativas pode eventualmente ser comprometida. [1,5 ponto]
P3: Insuficiente	É capaz de produzir um discurso oral ininteligível, ou seja, que não é integrado fonicamente, não respeitando a tonicidade de palavra, de frase e/ou as entonações linguísticas, de forma que a expressão de suas ideias e intenções comunicativas é comprometida. [0,5 ponto]

Fonte: Adaptado de Brum-Barreto; Corrêa Lopes e Fonseca de Oliveira (*no prelo*)

No quadro 5, observa-se uma rubrica para uma tarefa de produção oral, cujos critérios são relacionados ao cumprimento do objetivo da tarefa e à competência comunicativa, com enfoque nas dimensões pragmática e fonética. Os padrões, de acordo com a definição de Ulker (2017), são os níveis “adequado”, “parcialmente adequado” e “insuficiente”. Há, além dos critérios e padrões, a definição de cada padrão, que detalham para o avaliador o que é esperado nos níveis dentro dos respectivos critérios a que se referem.

Segundo Brum-Barreto, Corrêa Lopes e Fonseca de Oliveira (*no prelo*), para elaborar

rubricas, é necessário, primeiramente, estabelecer critérios ou categorias de avaliação, a partir de uma definição clara sobre os conhecimentos e habilidades esperados, bem como os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Em outras palavras, eles delineiam as diretrizes que orientam a avaliação, permitindo que se determine o sucesso ou o alcance dos objetivos.

Em seguida, é essencial definir padrões de desempenho que possam ser claramente distinguidos. Ao descrever de maneira objetiva o que se espera de um nível adequado, parcialmente adequado e insuficiente, é possível comunicar de forma clara as expectativas do avaliador, o que permite que os alunos compreendam o que se espera deles antes da avaliação. Em um momento posterior, essa etapa também auxilia o professor-avaliador a proporcionar *feedback* detalhado acerca das habilidades orais de cada aluno.

Por último, os autores ressaltam a necessidade de realizar uma cuidadosa revisão dos componentes da rubrica. É importante que os critérios abordem os objetivos de aprendizagem, reflitam conhecimentos mensuráveis (operacionalização do construto) e sejam independentes. Em mesma medida, os descritores devem definir padrões de desempenho claros, com linguagem acessível e prática para professores e alunos, o que viabiliza o uso da ferramenta avaliativa em sala de aula.

O processo de elaboração descrito pelos autores evidencia que as rubricas são mais que uma mera ferramenta de avaliação, como concordam Bachman e Palmer (1996). Para Luoma (2004), as escalas avaliativas estão intimamente ligadas à definição do construto e às tarefas, porque "para serem úteis, precisam descrever os tipos de habilidades de fala que as tarefas revelam. Portanto, o construto, as tarefas e os critérios precisam ser desenvolvidos em conjunto"²⁵ (Luoma, 2004, p. 81). Assim, percebe-se que o uso de rubricas para avaliar produção oral é fundamental, tanto para que a competência comunicativa seja avaliada de forma consistente, quanto para justificar os dados e resultados para os avaliandos e demais usuários das pontuações.

No entanto, para produzir tarefas e rubricas adequadas, são mobilizados conhecimentos, habilidades e princípios relacionados ao construto linguístico e às boas práticas avaliativas. Isso significa dizer que é necessário que o professor-avaliador seja letrado em avaliação para ser capaz de entender e atender às especificidades da avaliação de produção oral. Para atender tais demandas, Quevedo-Camargo (2014) propõe, com base em Coombe, Folse e Hubley (2007),

²⁵ Tradução de: "to be useful they need to describe the kinds of speaking skills that the tasks reveal. The construct, the tasks and the criteria thus need to be developed together." (Luoma, 2004, p. 81)

uma série de aspectos a serem considerados. Primeiramente, a autora destaca a necessidade de que a escolha das tarefas ou atividades avaliativas tenha o objetivo de gerar um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, sendo preferível privilegiar o uso mais autêntico possível. Outro aspecto valioso é a utilização de atividades para diminuir a ansiedade dos alunos, pois, segundo Quevedo-Camargo (2014), isso pode ajudar os alunos a terem um desempenho melhor.

Também é essencial planejar atividades avaliativas que permitam que o aluno produza amostras abundantes do seu conhecimento, propondo variadas técnicas de avaliação para que as múltiplas perspectivas ajudem a conferir maior confiabilidade à avaliação (Quevedo-Camargo, 2014). Ainda visando à confiabilidade, a seleção, adaptação e/ou produção de rubricas apropriadas é capaz de gerar resultados mais fidedignos. Por isso, pode ser útil pilotar com outros pares as escalas escolhidas para calibrar as condições de aplicação e identificar possíveis falhas. Nesse sentido, observar o momento avaliativo é determinante para o sucesso da avaliação, devendo o professor-avaliador atentar-se a aspectos como a utilização de ambientes apropriados, sem distrações para o aluno, e a redução do tempo de fala do avaliador durante o processo de avaliação.

Por fim, dada a complexidade da avaliação de produção oral sob a perspectiva da competência comunicativa, torna-se cada vez mais urgente que os professores conheçam sobre os processos avaliativos e suas implicações no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Para isso, é fundamental que programas de formação docente incluam alternativas para que professores de LE ampliem seus conhecimentos e se tornem letrados em avaliação (Herrera Mosquera; Macías, 2015). Dessa forma, a construção do letramento de professores para avaliar a produção oral em contexto de sala de aula é essencial para que eles possam tomar decisões a respeito de sua prática, de modo que o ensino verdadeiramente contribua para a comunicação.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Com base no referencial teórico proposto, segundo Burns (1999), os fatores sociais não são vistos como fixos, mas sempre numa diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos. O objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de construção do letramento em avaliação da habilidade de produção oral de licenciandos de Letras Inglês durante uma disciplina obrigatória sobre avaliação no ensino de língua inglesa, respondendo a duas questões centrais:

1. Quais conhecimentos prévios sobre avaliação da produção oral permeiam o discurso e a experiência dos licenciandos enquanto alunos e professores em formação?
2. Que indícios há de desenvolvimento de letramento e (re)construção de entendimentos sobre avaliação da produção oral após a educação formal em uma disciplina do curso?

No intuito de abordar essas concepções iniciais dos professores em formação e investigar o processo de letramento em avaliação pelo qual esses professores passam ao terem contato com o tema, a presente pesquisa possui caráter qualitativo (Dörnyei, 2011). Este estudo é considerado qualitativo, porque, ao explorar dados gerados empiricamente a partir dos instrumentos de coleta, está interessado “nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p.16).

Além disso, o método científico escolhido será o estudo de caso interventivo. Faltis (1997) identificou que pesquisas na área de ensino de línguas que utilizam desse método costumam contar com uma rica descrição do contexto, para que o fenômeno estudado seja analisado em um caso particular. Promovendo uma imersão aprofundada em determinada realidade, é possível enxergar mais de perto a influência de diversos fatores – relacionados direta ou indiretamente ao objeto de pesquisa – no decorrer do processo investigativo. Porém, é válido ressaltar que existem limitações neste tipo de análise, pois os elementos observados podem ou não ser comuns a outros contextos semelhantes, o que impossibilita tecer generalizações.

O autor destaca dois tipos comuns de estudos de caso: os interpretativos e os interventivos (Faltis, 1997). Ambos estão ligados à observação e reflexão durante e após a coleta de dados, assim, a análise desses dados envolve descobrir ligações entre o contexto estudado e o fenômeno particular de interesse. No entanto, estudos de caso interventivos buscam não somente interpretar uma realidade preexistente, mas sim investigar o impacto de uma intervenção nos indivíduos que integram o contexto observado. Nesse sentido, a aplicação de estudos de caso interventivos em ensino de línguas costuma ser estruturada em três etapas:

Na fase 1, o objetivo é estabelecer, por meio de técnicas de coleta de dados espontâneos e/ou provocados, um ponto de partida em relação ao qual futuras compreensões e/ou comportamentos possam ser comparados. Esta fase requer interpretação e análise, como nos estudos de caso interpretativos, podendo também envolver a coleta de dados quantitativos. O pesquisador precisa entender e descrever com precisão as condições e significados que existem antes da introdução da intervenção. Na fase 2, a intervenção começa, e o pesquisador coleta novamente dados para descrever e interpretar o que acontece, tendo cuidado para não atribuir quaisquer mudanças nos significados ou comportamentos à intervenção. Na fase final, a intervenção é interrompida, e o pesquisador concentra-se nas maneiras pelas quais o significado e os comportamentos introduzidos na fase 2 permanecem ou se ajustam ao longo do tempo. Se houver uma mudança significativa da fase 1 para a fase 3, o pesquisador pode justificadamente concluir que a intervenção ou partes dela foram responsáveis pela mudança” (Faltis, 1997, p. 148).²⁶

Estudos de caso interventivos têm o objetivo de entender o fenômeno estudado pelo modo como os participantes o interpretam dentro de cada uma das fases de investigação (Faltis, 1997), diferindo-se de estudos experimentais, à medida que não buscam identificar padrões em coletas de larga escala a fim de justificar generalizações. Também se diferem do método de pesquisa-ação, em que o intuito é que o próprio pesquisador aja deliberadamente em uma situação problemática a fim de provocar mudanças que sejam capazes de melhorar na prática pedagógica (Burns, 2010). No estudo de caso interventivo, o pesquisador não busca apontar soluções para determinada situação (Bunder; Barros, 2019) e, além disso, não

²⁶ Tradução de: “In phase 1, the goal is to establish through naturalistic and/or elicited data collection techniques a baseline against which future understandings and/or behaviors can be compared. This phase requires interpretation and analysis as in interpretive case studies, and may involve quantitative data collection as well. The researcher needs to understand and describe as accurately as possible the conditions and meanings that exist before the introduction of the intervention. In phase 2, the intervention begins, and the researcher again collects data to describe and interpret what happens, being careful not to attribute any changes in meanings or behaviors to the intervention. In the final phase, the intervention stops, and the researcher now focuses on the ways that the meaning and behaviors introduced in phase 2 remain or adjust over time. If there is a noticeable change from phase 1 to phase 3, the researcher may be justified in concluding that the intervention or parts of it were responsible for the change” (Faltis, 1997, p. 148).

necessariamente propõe a intervenção, mas busca observá-la em seus diferentes estágios, como ocorre na proposta de coleta dos dados desta pesquisa, que será detalhada adiante.

Para Stake (1994, p. 136), “um estudo de caso é tanto um processo de investigação sobre o caso quanto o produto dessa investigação”²⁷. Desse modo, este estudo de caso qualitativo-interventivo busca descrever e analisar de maneira intensa e holística um contexto particular (Nunan, 1992). Tal contexto de observação, que será detalhado a seguir, é a disciplina de Inglês: Laboratório de Ensino 3, obrigatória para alunos da licenciatura em Letras Inglês e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília. No intuito de entender esse ambiente complexo que é a sala de aula, serão coletados dados por meio de diversos instrumentos, cujos dados serão triangulados para gerar uma análise confiável através da comparação entre fontes diferentes (Creswell, 2003).

3.2 Contexto da pesquisa

Em 2019, foi implementada uma nova proposta curricular para os alunos ingressantes no curso de licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília, cujo objetivo central, segundo seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Universidade de Brasília, 2019), é formar professores para atuarem na educação básica e nas demais áreas do mercado de trabalho para profissionais de Letras. A reformulação do currículo foi motivada pela necessidade de cumprir as exigências legais mais recentes e adequar o curso às realidades enfrentadas pelos estudantes após a conclusão do curso. Nesse intuito, foram realizadas várias mudanças na estrutura curricular para que a formação docente fosse viabilizada desde o início da trajetória de formação:

Além dos estágios obrigatórios e das disciplinas da Faculdade de Educação, em que se desenvolvem reflexões sobre a prática educacional, foram incluídas na grade curricular algumas disciplinas consideradas disciplinas de laboratório, nas quais são estimuladas atividades voltadas ao estudo e à elaboração de planos de aula, materiais didáticos e avaliações, assim como reflexão crítica em relação à teoria e à prática. (Universidade de Brasília, 2019, p. 31)

As disciplinas de laboratório mencionadas no PPC são as matérias “Inglês: Laboratório de Ensino 1 (metodologia)”, “Inglês: Laboratório de Ensino 2 (material didático)” e “Inglês:

²⁷ Tradução de: “A case study is both a process of inquiry about the case and the product of that inquiry” (Stake, 1994, p. 136).

Laboratório de Ensino 3 (avaliação)” que possuem carga horária de 90h e visam preparar os futuros professores focando em assuntos de extrema relevância no fazer docente e aliando a teoria e a prática. Assim, todos os ingressantes na licenciatura, a partir do primeiro semestre de 2020, foram automaticamente registrados na nova proposta pedagógica. Advinda desse contexto, a disciplina de “Inglês: Laboratório de Ensino 3 (avaliação)”, recomendada para discentes do quarto semestre do curso, segundo sua ementa, tem como objetivo fomentar o

letramento em avaliação no contexto de línguas (Inglês), a partir da conceituação de construtos elementares, considerando necessidades, objetivos e funções da avaliação na prática escolar. Atividades práticas de análise, elaboração e experimentação de instrumentos de avaliação, a partir de uma perspectiva do ensino e uso da língua como práticas socialmente situadas.

É preciso pontuar que, por se tratar de um curso de formação inicial de carga horária limitada (90h), a disciplina em questão não se propõe a esgotar o universo da avaliação em contexto de línguas, mas, na verdade, busca garantir um ambiente de estudo e reflexão, capaz de encorpar o repertório teórico e prático de futuros professores avaliadores. Essa oportunidade já representa um enorme avanço, visto que a temática da avaliação ainda é deixada de lado em muitos contextos de formação (Quevedo-Camargo, 2018), tanto inicial, quanto continuada.

Segundo o programa da disciplina (anexo B), o objetivo central é permitir a elaboração de avaliações para o ensino de língua inglesa. Para isso, durante o curso, os alunos serão expostos a uma variedade de conceitos e temas relacionados à avaliação educacional. Isso inclui a compreensão de conceitos básicos, como validade, confiabilidade e praticidade, bem como a diferenciação entre avaliação de rendimento, desempenho e proficiência. Os estudantes também aprenderão sobre a avaliação da e na aprendizagem, abordando as funções da avaliação e a importância do feedback. A disciplina abrange métodos tradicionais e não tradicionais de avaliação, como provas, testes, observações e portfólios, e explora técnicas para avaliar habilidades linguísticas, gramática e vocabulário. Além disso, ela discute as consequências sociais da avaliação, fornecendo uma compreensão geral do papel da avaliação no contexto educacional.

No segundo semestre letivo de 2022, ocorrido de 10 de outubro de 2022 a 18 de fevereiro de 2023, a disciplina foi ministrada por uma professora formadora que possuía uma sólida formação acadêmica em avaliação de línguas estrangeiras, tendo realizado suas pesquisas de mestrado e doutorado na área. Além disso, a docente atualmente, é credenciada na *International Language Testing Association* (ILTA) e na *Latin American Association for*

Language Testing and Assessment (LAALTA). Essa trajetória reflete um engajamento contínuo na pesquisa e no desenvolvimento de abordagens inovadoras para a avaliação de habilidades linguísticas e reforçam o alto nível de letramento da professora formadora acerca da temática abordada na disciplina de Laboratório de Ensino 3.

Para fins pedagógicos, o conteúdo proposto pela formadora na ementa da disciplina foi subdividido em seis módulos: (1) O ABC da avaliação; (2) Avaliação de produção oral; (3) Avaliação de compreensão oral; (4) Avaliação de produção escrita; (5) Avaliação de compreensão escrita; e (6) Instrumentos alternativos para avaliação e *feedback*. Essa divisão em módulos permitiu que os assuntos no escopo do conteúdo da disciplina fossem agrupados e organizados aula a aula, como proposto pela professora regente no cronograma apresentado no quadro 6:

Quadro 6 – Cronograma da disciplina

Data	Conteúdo
01/11	Aula introdutória; Apresentação da ementa, do programa e do cronograma provisório.
03/11	Módulo 1: “ <i>The ABCs of Assessment</i> ” – Part 1
04/11	<u>Micro-task</u> ²⁸ 1: <i>read and answer questionnaire</i> COOMBE, C.; FOLSE, K. S.; HUBLEY, N. Introduction to issues in language testing and assessment terminology. In: COOMBE, C.; FOLSE, K.; HUBLEY, H. A practical guide to assessing English language learners . Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2007. p. ix-xii.
08/11	“ <i>The ABCs of Assessment</i> ” – Part 2
10/11	Módulo 2: “ <i>Assessing speaking skills</i> ” - Part 1
11/11	<u>Micro-task</u> 2: <i>read and answer questionnaire</i> QUEVEDO-CAMARGO, G. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL-KADRI, M.S.; PASSONI, T.P.; GAMERO, R. (Org.). Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa : propostas didáticas para a educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 245-272.
17/11	“ <i>Assessing speaking skills</i> ” - Part 2
18/11	<u>Micro-task</u> 3: <i>watch the 3 videos and answer questionnaire</i>

²⁸ As *micro-tasks* propostas ao longo do curso eram atividades que contabilizavam horas de estudos individuais realizados de forma assíncrona. A realização das atividades também era contabilizada para a pontuação final na disciplina.

	B2 First Speaking test - Cambridge English - YouTube ²⁹ C1 Advanced Speaking test - Cambridge English - YouTube ³⁰ C2 Proficiency Speaking test - Cambridge English - YouTube ³¹
22/11	<i>“Assessing speaking skills” - Part 3</i>
24/11	<i>“Assessing young learners speaking”</i>
25/11	<i>Hands-on 1: designing a task to assess speaking</i>
29/11 a 20/12	Módulo 3: <i>“Assessing writing skills”</i>
13/12	<i>Presentation and discussion of Hands-on activity 1 - Speaking</i>
15/12	<i>Presentation and discussion of Hands-on activity 1 - Speaking</i>
03/01 a 13/01	Módulo 4: <i>“Assessing reading skills”</i>
17/01 a 31/01	Módulo 5: <i>“Assessing listening skills”</i>
02/02 a 09/02	Módulo 6: <i>“Alternatives in assessment and feedback”</i>

Fonte: Adaptado pela autora com base no material elaborado pela professora da disciplina.

O cronograma demonstrado no quadro 6 foi simplificado com base no material disponibilizado pela professora regente da disciplina. As datas destacadas em cinza escuro representam os dias de aulas que foram observadas, pois estavam relacionadas ao módulo introdutório ou ao módulo de avaliação de produção oral. Somente nessas datas específicas, o detalhamento acerca dos conteúdos programáticos para cada aula foi reproduzido fielmente, de acordo com o cronograma elaborado pela docente formadora.

Por ser uma disciplina de 90h, os alunos tinham duas aulas presenciais (o equivalente a aproximadamente 3 horas e 40 minutos) e uma atividade remota (com carga horária de 1 hora e 50 minutos) por semana. As atividades em sala eram guiadas por meio de uma apostila elaborada pela professora formadora. Na apostila, os discentes tinham acesso à explicação de

²⁹ B2 First Speaking test. Cambridge English. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EdeZp0n0JHw&list=PLbnloEgo0noigRg9zP9fmIjcS65m4ldnz&index=7>. Acesso em: 20 nov. 2023.

³⁰ C1 Advanced Speaking test. Cambridge English. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5nGESyDgmdw>. Acesso em: 20 nov. 2023.

³¹ C2 Proficiency Speaking test. Cambridge English. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Bx_x-gvLw0. Acesso em: 20 nov. 2023.

conceitos relacionados ao tema da aula, atividades de reflexão, links para materiais complementares e também exercícios. Dessa maneira, o material servia como norteador das aulas e a professora lia e debatia os tópicos com a ajuda dos estudantes. O uso de mídias digitais também era muito frequente, uma vez que, em quase todas as aulas, havia a utilização de apresentações de slides, vídeos e/ou áudios.

Figura 6 – Apostila *The ABCs of Assessment*

1.1 Purposes of Assessment

In education, assessment involves **collecting evidence and making judgements or forming opinions about learners' knowledge skills and abilities**. It often also involves **keeping an informal or formal record of those judgements**. It is a key professional responsibility of all teachers to **become effective at assessment**. Unless teachers are able to judge what learners know or can do, they neither reasonably decide whether or not their teaching has been successful nor can they choose what to do next to help learners to improve.

Task 1. Purposes of assessment

Why do teachers assess language learners?

Teachers usually assess language learners because they need to make decisions about these learners. The evidence that they collect helps them to make good decisions. For example, teachers may need to decide whether all of the students have successfully learnt the material they just taught them.

Activity 1 – Decisions

Can you think of five different decisions that teachers may need to make about language learners for which an assessment might help to inform the decision?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UnB INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
E TRADIÇÃO – LET

LABORATÓRIO DE ENSINO 3:
AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
LETRAS
Prof. Dr. Cláudia Queiroz Corrêa
clq@unb.br

MODULE 1 – THE ABCs OF ASSESSMENT
Part 1

Expected outcomes:

1. Distinguish between tests and other forms of assessment
2. Identify the main purposes of assessment in the classroom
3. Identify the essential qualities of good assessments
4. Identify methods for reporting on performance
5. Summarize characteristics of assessment tasks

Key concepts:

Diagnosis	Practicality	Selection
Formative assessment	Progress	Specifications
Test impact	Reliability	Summative assessment
Placement	Reporting results	Validity

Contents:

- 1.1 Purposes of assessment
- 1.2 Types of assessment
- 1.3 Recording and reporting outcomes
- 1.4 Qualities of assessment

(Adapted from Tsagari et al., 2018)

Task 2. Approaches to assessment

Teachers have **two main purposes** for assessing the learners in their classes. **One purpose** is to improve learning by checking that learners are progressing. They do this so that they can decide whether to give additional help, try a different explanation or use different materials when learners find things difficult, or whether to provide more challenging activities when learners are ready for these.

The other purpose is to judge how successful learners have been in mastering the content of course in order to report this to parents, school management or educational authorities. This usually involves deciding on grades or scores. The first of these purposes is called **formative assessment** or **assessment for learning**. The second is called **summative assessment** or **assessment of learning**.

Please watch the video accessible via the link below. Then, carry out the Activity that follows. Video: <https://vimeo.com/187545455>

Activity 3. Formative or summative?

Read the following examples of assessment activities and decide whether they are examples of **formative** assessment or **summative** assessment.

1. Learners read a text and write a summary of the text in 50 words. Groups of learners compare their summaries and produce a shared group version. Finally, they compare the group summaries with one written by the teacher.	formative or summative?
2. Learners listen to a recording and answer multiple choice questions about it. The teacher asks the learners to raise their hands when they answered a, b or c to each question. She asks individual learners to explain why they chose their answer.	formative or summative?
3. Learners choose a topic and prepare a presentation about it. They give the presentation to the other learners in the class. The teacher gives them a score for the quality of their presentation.	formative or summative?
4. The teacher walks around the class while the learners carry out a grammar exercise on the use of adjectives. She notes the questions to which several of the learners gave incorrect answers. She spends three minutes reviewing uses of adjectives, then asks the learners to look at the questions again.	formative or summative?
5. The teacher gives a ten question quiz each week on vocabulary that students have studied, and notes the scores in her grade book.	formative or summative?

1.2 Types of Assessment

Assessment is not the same thing as testing, grading or scoring. Tests are a particular kind of formal assessment procedure carried out under controlled conditions. There are many other kinds of assessment that teachers can use (ranging from observing learners talking in class to extended projects and portfolios).

Task 1. Assessment tasks

In classrooms, when teachers are going to make judgements about learners' language abilities, they first need to collect some evidence. Teachers generate evidence by giving learners **tasks** that involve **language use**. Although there is a wide variety of tasks that learners can be asked to carry out, these can all be described in relation to a set of common features.

Tasks have **three parts**:

Instructions	guidance telling learners what they need to do to complete the task
Input	the material that learners need to look at/read/listen to in order to respond
Expected response	what the learner is expected to do in response to the input to demonstrate his or her language ability

Activity 1 - Parts of a task

Look at items 1 to 9 below. These are parts of three different assessment tasks. One task assesses **speaking**, the second **reading** and the third, **writing** skills. Can you identify the **instructions**, the **input** and the examples of the **expected response** for each task?
Circle your answer.

- Describe the picture. You have 10 minutes to write your answer.
- Read the text and answer the questions below (5 minutes).
- Why was the man digging in his garden?
A. He was trying to find treasure.
B. He wanted to plant some bushes and flowers.
C. He was planning to create a pool of water.
- wake up
 - come to school
 - have lunch
- A: What time do you have lunch?
B: I have lunch at one o'clock. How about you?
- Work with a partner. Ask and answer what time you usually do these things on weekdays.
- Some children are planting a tree.*
- In 2007, a man known only as Andreas K. from Austria was digging in his backyard to make a small pond. While digging, the lucky man found a 650-year-old treasure that included more than 200 rings, belt buckles, gold-plated silver plates and other pieces.
- 

Task 2. Assessment task specifications

Specifications are documents that work like recipes for producing sets of assessment tasks. Tasks that are all written based on the same specifications will probably all require learners to use similar skills and will probably be of a similar level of difficulty. Describing **instructions**, **input** and **expected responses** can help us to prepare specifications.

Activity 2 – Compare the tasks from Task 1

1	2	3
Describe the picture. You have 10 minutes to write your answer. 	Read the text and answer the questions below (5 minutes). In 2007, a man known only as Andreas K. from Austria was digging in his backyard to make a small pond. While digging, the lucky man found a 650-year-old treasure that included more than 200 rings, belt buckles, gold-plated silver plates and other pieces. Why was the man digging in his garden? A. He was trying to find treasure. <input type="checkbox"/> B. He wanted to plant some bushes and flowers. <input type="checkbox"/> C. He was planning to create a pool of water. <input checked="" type="checkbox"/>	Work with a partner. Ask and answer what time you usually do these things on weekdays. <ul style="list-style-type: none"> wake up come to school have lunch A: What time do you have lunch? B: I have lunch at one o'clock. How about you?

In what ways are the inputs different to each other?
What differences do you notice between the instructions?
How are the expected responses different?
Which task do you think learners would find most difficult? Why?

Fonte: Material elaborado pela professora da disciplina.

Nas aulas de atividades remotas, a professora costumava indicar a leitura de um texto, combinada com a realização de um questionário para guiar a leitura e checar a compreensão dos alunos acerca do material indicado. Os questionários foram chamados de *micro-tasks* e os registros dos alunos eram contabilizados tanto como frequência nas aulas remotas quanto como atividades avaliativas no semestre. A cada *micro-task*, de um total de oito, foram atribuídos cinco pontos, totalizando 40% da nota total.

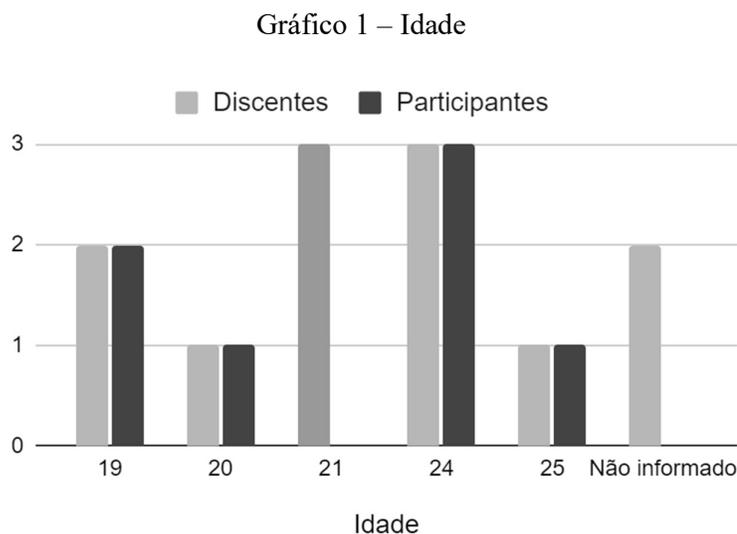
Os outros 60% da nota foram distribuídos entre as tarefas práticas (denominadas de *hands-on tasks*), cada uma valendo dez pontos, e a tarefa final (*final task*), valendo 20 pontos. As tarefas práticas (*hands-on tasks*) foram propostas ao final de cada módulo sobre avaliação de habilidades específicas, portanto, ao longo da disciplina, foram feitas quatro delas, em que o objetivo central era pedir que os alunos elaborassem instrumentos avaliativos para a respectiva habilidade discutida no módulo. Para isso, os alunos receberam informações sobre o contexto (nível de proficiência, idade, conteúdos trabalhados etc.) de suas turmas hipotéticas, de modo que pudessem pensar nas formas de avaliação que melhor se adequavam a cada cenário apresentado. Os alunos tinham em média uma ou duas semanas para entregar a atividade, que, posteriormente, era avaliada pela professora regente.

Por fim, a avaliação final, correspondente a 20% da nota, foi realizada por meio de um formulário com 20 questões fechadas sobre a parte teórica do curso, revisando conceitos

trabalhados ao longo do semestre, como os apresentados por Earl (2007): avaliação da aprendizagem, avaliação da aprendizagem e avaliação como aprendizagem. Dessa maneira, a teoria e prática estiveram lado a lado, tanto na proposta pedagógica nas aulas, quanto no próprio processo avaliativo da disciplina. Todos os discentes matriculados na disciplina foram aprovados ao fim do período letivo.

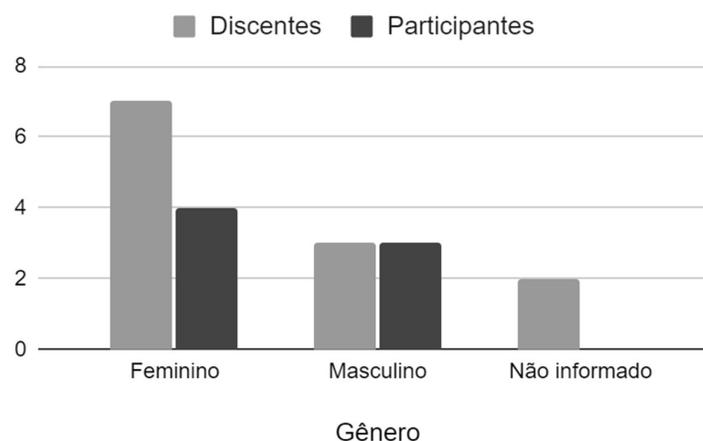
3.3 Participantes da pesquisa

Além dos dados apresentados anteriormente sobre a organização da disciplina, é importante discutir sobre o perfil dos estudantes matriculados à época desta investigação. Nesse semestre, a turma da disciplina “Inglês: Laboratório de Ensino 3” teve 13 alunos matriculados, porém um deles trancou a disciplina antes mesmo de as aulas começarem. Abaixo, destaco algumas características sobre o perfil da turma, que serão relevantes para observar que o perfil dos participantes é representativo em relação à turma:



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de levantamento de perfil realizado no início do semestre

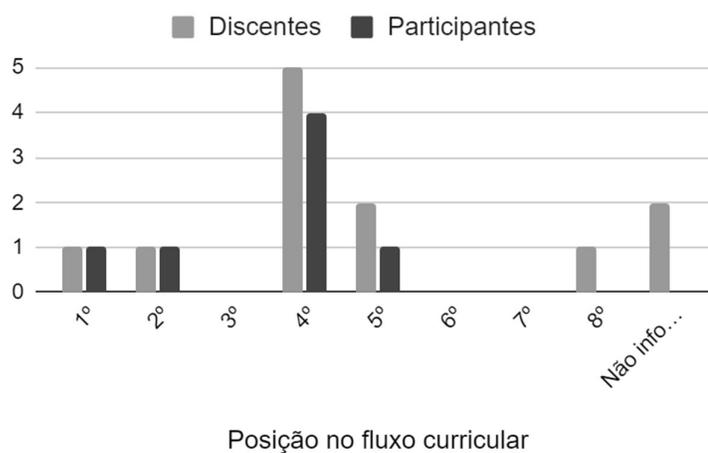
Gráfico 2 – Autoidentificação de gênero



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de levantamento de perfil realizado no início do semestre

Os discentes matriculados tinham entre 19 e 25 e pode-se observar uma maior quantidade de discentes que se identificam com o sexo feminino (gráficos 1 e 2). Os dados que aparecem em “não informado” referem-se a dois estudantes que não responderam o questionário, por isso, não há informações registradas sobre eles. Além dessas informações, entender a posição no fluxo curricular (quantidade de semestres cursados) e a experiência docente são informações que contribuirão para compreender melhor alguns dados durante a análise.

Gráfico 3 – Posição no fluxo curricular

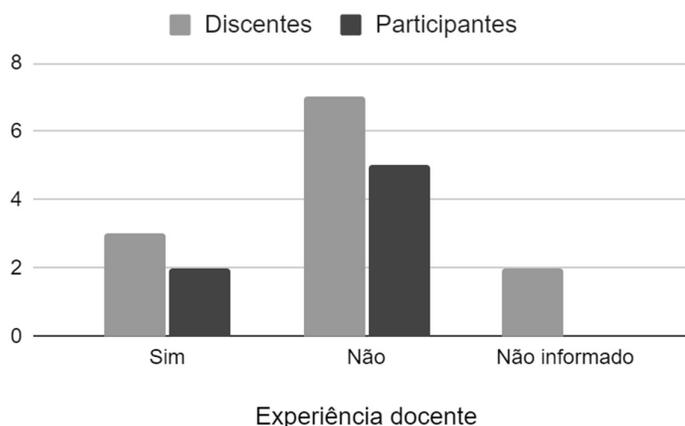


Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de levantamento de perfil realizado no início do semestre

O gráfico 3 apresenta que, apesar de a disciplina de Laboratório de Ensino 3 ser uma disciplina obrigatória recomendada para o quarto semestre do curso, há discentes de diferentes períodos letivos matriculados em uma mesma turma. Isso pode estar relacionado ao impacto da pandemia de COVID-19 no contexto universitário. Em março de 2020, as aulas foram suspensas e somente puderam ser retomadas, em regime de ensino remoto emergencial, em agosto do mesmo ano. Segundo pesquisa realizada em 2021 pelo Comitê de Coordenação das Ações de Recuperação da UnB, o cenário de medo e incertezas provocado pela pandemia, somado às condições emocionais da comunidade acadêmica e a dificuldade de se adaptar ao ensino à distância, impactou drasticamente a realização dos estudos e desencadeou um aumento nas taxas de evasão e trancamento de disciplinas.

Outro fator que pode explicar a heterogeneidade de posicionamento no fluxo dos alunos da disciplina é que o currículo do curso, mesmo estabelecendo uma grade de disciplinas obrigatórias, confere aos alunos certa flexibilidade para escolher as disciplinas que serão estudadas a cada semestre. No referido curso de Letras, há também a possibilidade de dupla habilitação, na qual os estudantes podem solicitar para cursar um segundo curso de graduação, que se iniciará após a conclusão do curso de ingresso primário. Esse é o caso das participantes que constam como discentes do primeiro e segundo semestres: ambas já haviam cursado outras habilitações de Letras, mas estão atualmente matriculadas na licenciatura e, por já terem cumprido alguns créditos comuns aos da habilitação de origem, puderam matricular-se na disciplina de Lab 3 já no início do seu vínculo estudantil na licenciatura.

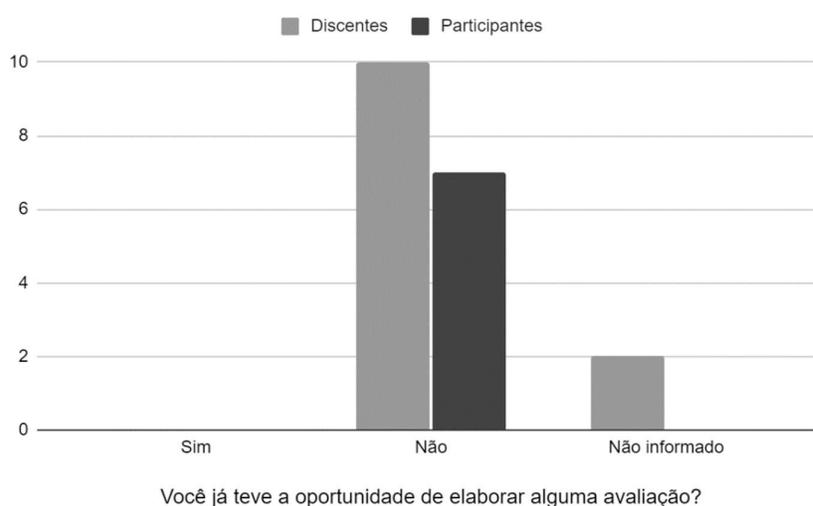
Gráfico 4 – Experiência docente



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de levantamento de perfil realizado no início do semestre

Em relação à experiência docente (gráfico 4), apenas 25% dos discentes da disciplina já haviam tido a oportunidade de trabalhar no ambiente escolar. Assim, esses relataram que têm familiaridade com o dia a dia de seus estudantes, mas não estavam encarregados de atividades inerentes ao fazer docente, como planejar aulas ou avaliações. No questionário, os dez respondentes afirmaram nunca terem tido a oportunidade de elaborar uma atividade avaliativa anteriormente (gráfico 5).

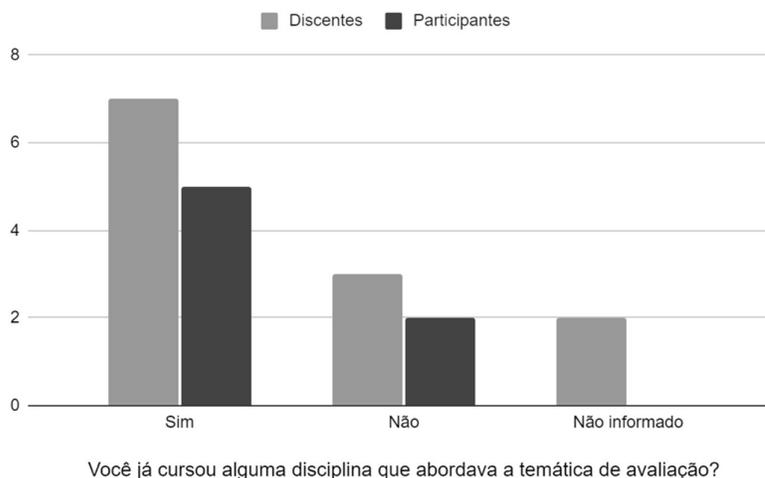
Gráfico 5 – Experiência na elaboração de avaliações



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de levantamento de perfil realizado no início do semestre

Quando perguntados se já haviam cursado outras disciplinas que abordaram a temática de avaliação, a maioria dos alunos manifestou-se positivamente, como pode ser evidenciado pelo gráfico 6:

Gráfico 6 – Realização de outras disciplinas sobre avaliação



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de levantamento de perfil realizado no início do semestre

Aqueles que responderam que já haviam cursado matérias que versavam sobre o tema mencionaram as disciplinas de Linguística Aplicada na Formação do Professor de Língua (60h - disciplina obrigatória), Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (60h - disciplina obrigatória) e Didática Fundamental (60h - disciplina obrigatória dentro da cadeia de seletividade), que possuem carga horária dividida igualmente para aulas teóricas e aulas práticas. Analisando os dados sobre essas disciplinas disponíveis para consulta pública no sistema acadêmico da universidade (SIGAA), é possível constatar que há, nos programas de curso, a previsão de conteúdos relacionados às práticas avaliativas em sala de aula, porém, por serem matérias cujo objetivo central não é tratar sobre avaliação, o tema é muitas vezes discutido superficialmente (como a falta de textos sobre a temática nas referências bibliográficas das ementas sugere) e, raramente, sobra espaço para algum tipo de prática avaliativa.

Dos 12 discentes que cursaram a disciplina com aproveitamento, dez aceitaram participar desta pesquisa e preencheram o questionário sobre seu perfil, porém, apenas sete realizaram todas as etapas de coleta (tarefas e entrevistas) e manifestaram interesse em continuar no estudo. Como evidenciado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), todos os participantes estavam cientes de que não seriam prejudicados caso desistissem de participar a qualquer momento, por isso, a quantidade de alunos totais

matriculados na disciplina difere daquela de participantes efetivos. No Quadro 7, apresento informações sobre os estudantes que participaram da pesquisa:

Quadro 7 – Perfil dos participantes

Estudante	Idade	Semestre	Experiência docente	Experiência com elaboração de avaliação de LE
E1	20	5°	Sim, de até um ano	Não
E2	24	2°	Não	Não
E3	25	1°	Sim, de até um ano	Não
E4	24	4°	Não	Não
E5	19	4°	Não	Não
E6	19	4°	Não	Não
E7	24	4°	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário de levantamento de perfil realizado no início do semestre

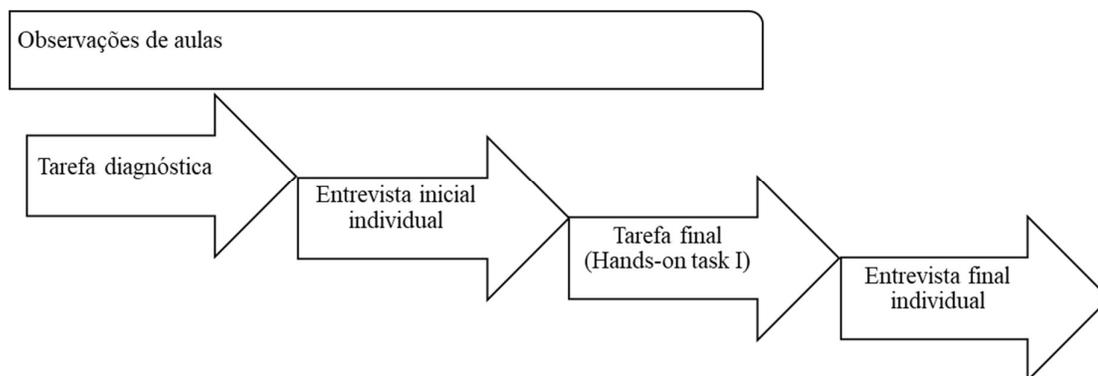
O código de cores utilizado no quadro acima também será utilizado na discussão de dados, de modo que, cada cor será associada a uma estudante, permitindo a criação de uma identidade visual própria para os leitores que, como eu, utilizam-se de cores para compreender e organizar informações. Para preservar a integridade e a identidade daqueles que gentilmente participaram da pesquisa, foram atribuídos números (E1, E2 etc.) às pessoas que viabilizaram a condução deste estudo.

Em resumo, os participantes estão na faixa etária dos 19 a 25 e estão matriculados no curso de licenciatura em Letras Inglês. Outro fator interessante a respeito dos licenciandos é a pouca (ou nenhuma) experiência docente. Aqueles que indicam ter alguma experiência são professores auxiliares, que participam da dinâmica escolar, porém não têm muitas chances para elaborar e/ou implementar propostas pedagógicas e nem avaliativas.

3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados para a análise foi feita a partir de entrevistas, observações de aulas e tarefas envolvendo avaliação, foi realizada de acordo com a figura 7.

Figura 7 – Etapas de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Com exceção das observações de aula, que ocorreram concomitantemente com outras etapas de coleta, as demais fases foram realizadas de maneira sequencial, de modo que precisavam estar concluídas antes de seguir para a próxima. Portanto, as setas da figura 7 representam essa necessidade de que cada etapa fosse concluída antes do início da seguinte. Isso ocorre porque alguns elementos das tarefas foram explorados nas respectivas entrevistas subsequentes, de modo que os participantes pudessem compartilhar as suas experiências no processo de elaboração das atividades.

Desde o primeiro dia de aula do semestre letivo, foram realizadas observações de aula ao longo dos dois primeiros módulos da disciplina (“O ABC da avaliação” e “Avaliação de produção oral”) para acompanhar as reflexões e debates no decorrer desses módulos do curso. Dessa maneira, foi possível acompanhar o processo de apropriação dos conhecimentos acerca de avaliação de produção oral e os movimentos temáticos que surgem no decorrer das discussões durante as aulas. Nas observações, notas de campo orientadas por perguntas previamente estruturadas foram registradas digitalmente para guiar a análise dos pontos essenciais para a pesquisa.

Na etapa da coleta dos dados, os licenciandos foram solicitados a realizar, individualmente, uma tarefa diagnóstica envolvendo avaliação. Segundo Willis e Willis (2007), tarefas diferenciam-se de meras atividades à medida que envolvem necessariamente a participação ativa dos alunos e baseiam-se em atividades da vida real. Além disso, requerem que sejam estabelecidos objetivos claros para gerar um produto como resultado do processo,

tornando-as significativas para o aluno. A tarefa proposta como instrumento de coleta consiste em desenhar um instrumento avaliativo de produção oral para alunos de língua inglesa em um determinado contexto (detalhado no comando da tarefa). Em seguida, a próxima etapa foi composta por uma entrevista inicial para coletar informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa (ex.: idade, semestre do curso, experiência docente, experiências prévias com avaliação etc.) e para que eles pudessem descrever o que entendem por avaliação, quais os objetivos e instrumentos de avaliação eles estão familiarizados e qual o papel da avaliação no ensino de línguas na opinião deles. Nesse primeiro momento, o objetivo é observar o que os licenciandos trazem como conhecimento prévio, para que seja possível contrastar as respostas e identificar eventuais mudanças ao final do curso.

Ao final do módulo dois, que trata especificamente sobre avaliação de produção oral, os participantes realizaram uma tarefa semelhante àquela que fizeram na primeira etapa de investigação. O objetivo é que eles elaborem, com base nos conhecimentos que adquiriram ao longo da disciplina, um novo instrumento avaliativo de habilidade oral para um contexto similar ao da primeira tarefa. Essa atividade foi intitulada pela professora formadora de “*Hands-on Task 1*” e foi adotada como uma atividade avaliativa para compor a nota dos discentes matriculados na disciplina.

Após finalizarem suas respectivas tarefas finais, os licenciandos enviaram as atividades para a professora regente da disciplina, que, por sua vez, analisou cuidadosamente as respostas e materiais apresentados e trouxe perguntas para incitar a reflexão dos discentes. Desse modo, o *feedback* individual foi dado de modo a demonstrar o que poderia ser melhorado na tarefa e questionar as escolhas feitas na elaboração do instrumento avaliativo. Depois, os discentes foram encorajados a produzirem uma segunda versão da *Hand-on Task 1*, observando os apontamentos feitos pela professora e refletindo autonomamente sobre o material entregue anteriormente.

Nas aulas seguintes à entrega da segunda versão da tarefa, os alunos foram convidados a apresentar suas propostas de avaliação para os colegas. Nesses momentos, os alunos puderam dar e receber *feedback* nas produções uns dos outros e debater sobre as atividades planejadas, incluindo questões adjacentes ao processo avaliativo (como a logística da aplicação e a praticidade dos instrumentos).

Por fim, na última etapa da coleta, os licenciandos foram entrevistados individualmente para trazerem suas vozes acerca do que aprenderam com a disciplina e de como esses conhecimentos poderão ser úteis na sua atuação docente. Nesse momento da

coleta, os participantes já haviam cursado mais de 75% das aulas do semestre, o que possibilita estabelecer um parâmetro de comparação entre o início e o fim do curso. Todas as entrevistas individuais foram transcritas para a discussão dos dados do trabalho.

Desse modo, os objetivos de cada instrumento de pesquisa estão especificados no quadro 8.

Quadro 8 – Objetivos e instrumentos de pesquisa

Pergunta de pesquisa	Instrumento	Objetivo	Momento de aplicação
Pergunta I e II	<i>Observação de aula</i>	a) Acompanhar as discussões, contribuições e demandas dos alunos no decorrer das aulas.	As observações foram feitas ao longo do módulo introdutório (“ <i>The ABCs of assessment</i> ”) do curso e do módulo sobre avaliação de produção oral (“ <i>Assessing Speaking</i> ”).
Pergunta I	<i>Tarefa Inicial</i>	a) Diagnosticar o ponto de partida das habilidades dos licenciandos, a partir das escolhas para a elaboração do instrumento avaliativo de produção oral;	Da primeira à segunda semana de aulas
Pergunta I	<i>Entrevista inicial</i>	a) Traçar o perfil dos licenciandos participantes; b) Buscar entender suas concepções e identificar o conhecimento prévio relevante sobre o tema.	Da segunda à quarta semana de aulas semana de aulas
Pergunta II	<i>Tarefa final</i>	a) Observar se houve alguma mudança significativa a partir da comparação com a tarefa diagnóstica e com as discussões em sala de aula, registradas nas notas de campo.	Ao final do módulo sobre avaliação de produção oral.
Pergunta II	<i>Entrevista final</i>	a) Investigar a percepção dos licenciandos sobre seus processos de construção de letramento; b) Buscar entender como as discussões sobre o tema impactaram seus entendimentos.	No penúltimo mês de aulas do semestre.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.1 Instrumentos de coleta de dados

3.4.1.1 Observações de aula e notas de campo

Ao todo, foram observadas nove aulas da disciplina, no período compreendido entre o dia primeiro de novembro a 15 de dezembro de 2022, ao longo dos dois primeiros módulos da disciplina (“*The ABCs of assessment*” e “*Assessing speaking*”).

Durante as observações, foram feitas anotações relacionadas à interação em sala, com o intuito de identificar os movimentos temáticos abordados no decorrer das aulas. Logo, as informações provenientes das notas de campo trazem considerações importantes a respeito da construção do letramento dos discentes, uma vez que é necessário saber o que foi contemplado no curso para analisar o impacto da instrução formal no processo de apropriação dos conhecimentos, habilidades e princípios constituintes do LAL. As notas, tomadas ao longo das aulas, foram feitas diretamente no computador, seguindo o modelo representado na figura 8:

Figura 8 – Exemplo de nota de campo

Quarta aula	
Data: 10/11	Tema da aula: Assessing speaking
Alunos:	Movimentos temáticos:
<ul style="list-style-type: none"> • XXXXX 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de speaking • Speaking assessment types • Issues to be considered when designing a task • Video "an overview of testing speaking in large-scale testing contexts"
<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos não sabiam o que é o CEFR <ul style="list-style-type: none"> ○ A prof explica que é uma escala que mostra o que pode ser cobrado ("demanded") dos alunos em cada nível ○ O aluno XXXXX falou que já fez um teste online para classificar-se no CEFR • Características de speaking <ul style="list-style-type: none"> ○ Exercícios <ul style="list-style-type: none"> ■ L2 speakers often have to face pressure of time and thus they typically... do not speak in sentences ■ What characterizes spoken discourse typically? ... It includes a lot of conventional phrases. <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos mencionam alguns exemplos como "I'm fine, thanks" ou "nice to meet you" ■ What is NOT TRUE about the act of speaking? ... It is always reciprocal. <ul style="list-style-type: none"> • A aluna XXXXX aponta que as pessoas podem falar sozinhas ■ Typically, when L2 speakers make a mistake/error in normal spoken discourse, it is related to... pronunciation <ul style="list-style-type: none"> • O aluno XXXXX responde que as respostas podem ser "pronunciation" ou "grammar". • A prof pergunta se os alunos se preocupam muito com gramática quando estão falando e eles respondem que sim <ul style="list-style-type: none"> ○ A prof ressalta que muita preocupação com a gramática pode atrapalhar/amarrar a comunicação ○ A prof pergunta a diferença entre error e mistake ■ In general, when people talk, they search for meaning and meaning is not always clear and explicit. This is most likely to happen because this is how they try to... keep the conversation going. ■ Which is NOT TRUE? Appropriate topics for chatting... are very similar in different cultures. <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos sentiram mais dificuldade nessa resposta 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira aula, do dia 01/11/2022, a professora regente apresentou o cronograma e explicou sobre a dinâmica a ser adotada na disciplina e, ao final, me concedeu alguns minutos para que eu me apresentasse à turma e explicasse um pouco sobre a natureza da pesquisa. Nessa oportunidade, solicitei que os dez alunos presentes preenchessem um questionário para traçar o perfil da turma. Também aproveitei para entregar a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

(anexo C). Ressaltei que os participantes poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem haver nenhuma penalização, e me coloquei à disposição para esclarecimentos. Em seguida, expliquei sobre a Tarefa Diagnóstica e tirei dúvidas a respeito do que era necessário para ser feito.

Nas aulas seguintes, eu chegava mais cedo para arrumar meu material e me posicionava em uma carteira no fundo da sala, para interferir o mínimo possível na dinâmica das aulas. A professora formadora me deu acesso à plataforma do *Microsoft Teams*, onde eram disponibilizados todos os materiais da disciplina, portanto, pude acompanhar as aulas e fazer anotações em tempo real acerca das atividades e dos comentários que surgiam ao longo da discussão.

3.4.1.2 Entrevistas

As entrevistas foram conduzidas em dois momentos diferentes: no início (de 11 a 22 de novembro) e no fim do período letivo (de 19 a 27 de janeiro). O roteiro dessas entrevistas foi propositalmente elaborado para que fossem similares, para que, durante a análise dos dados, fosse possível estabelecer parâmetros de comparação direta entre as respostas de um mesmo participante no início e no fim do curso. Elas foram conduzidas individualmente e em língua portuguesa, de forma presencial ou on-line (a depender da disponibilidade dos participantes).

Em seguida, foram transcritas com a ajuda de um aplicativo de transcrição automática, chamado *Transkriptor*³². O aplicativo utiliza inteligência artificial para transformar arquivos de áudio em texto, porém, assim como outros aplicativos da mesma natureza, há algumas inconsistências nas transcrições que demandaram uma cuidadosa revisão de cada áudio transcrito. Um exemplo de falha comum era que o programa não era capaz de reconhecer quando o falante utilizava palavras ou frases em outro idioma, desse modo, buscava encontrar palavras aproximadas no idioma selecionado (no caso, o português). A identificação automática dos falantes, por vezes, também era imprecisa, então, foi necessário identificar quais falas deveriam ser atribuídas à entrevistadora e quais aos entrevistados.

³² Disponível em: <https://transkriptor.com/>.

3.4.1.2.1 Entrevista inicial

Das sete entrevistas iniciais, quatro foram presenciais e três on-line. Iniciei o contato agradecendo pela participação na pesquisa e explicando como seria o formato da entrevista. Nesse momento, pedi alguns detalhes sobre o curso e o semestre, além de ter pedido para que os que declararam já ter experiência docente darem mais detalhes a respeito. Depois, seguimos o roteiro de entrevista inicial (quadro 9), que foi organizado em duas partes principais: a primeira foi sobre os conhecimentos prévios sobre avaliação e a segunda sobre a experiência de terem elaborado a Tarefa Diagnóstica de avaliação de produção oral.

Quadro 9 – Roteiro da entrevista inicial

Parte 1	<i>O que compreendem e sabem sobre avaliação?</i>
Parte 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para que serve a avaliação no contexto de sala de aula de língua estrangeira? 2. O que o professor deve levar em consideração ao planejar uma avaliação? 3. Complete a frase: “Uma boa avaliação é aquela que...” 4. O que você já sabe especificamente sobre avaliação de produção oral? 5. Na sua experiência como aluno e professor de línguas, como eram as avaliações relacionadas à produção oral? E o <i>feedback</i>? 6. Como você acha que a avaliação da habilidade de falar difere da avaliação de outras habilidades? 7. Quais instrumentos avaliativos você conhece para avaliar produção oral? Quais você acha que são melhores? 8. Quais critérios são importantes para a avaliação da habilidade de produção oral?
Parte 2	<i>Sobre a tarefa:</i>
Parte 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você já havia elaborado um instrumento avaliativo antes? Se sim, como foi a experiência? 2. Qual das perguntas do roteiro foi mais difícil de responder? 3. Como você selecionou os materiais de apoio? 4. Você fez alguma adaptação?

Fonte: Elaborado pela autora.

O propósito da fase inicial consistiu em aprofundar a compreensão acerca das perspectivas relativas ao processo de avaliação, as quais foram moldadas ao longo das trajetórias educacionais individuais de cada participante. Já a segunda parte buscou levantar informações acerca da experiência de produzir um instrumento avaliativo, visto que, dos/as participantes de pesquisa, nenhum já havia elaborado avaliações. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, o roteiro serviu como norteador dos tópicos essenciais a serem

abordados na entrevista. No entanto, ao longo da conversa com os participantes, foram feitas intervenções para explorar assuntos pertinentes aos objetivos da pesquisa.

3.4.1.2.2 Entrevista final

As entrevistas finais (quadro 10) foram realizadas em modalidade à distância, para permitir maior flexibilidade de horários. Da mesma forma que a primeira, foram iniciadas com uma breve introdução a respeito da organização das temáticas em bloco. O primeiro bloco temático trata sobre as percepções dos/as discentes sobre a disciplina. O segundo retoma perguntas já realizadas na rodada de entrevistas inicial, com o intuito de identificar indícios de letramento em avaliação a partir das mudanças e reiteraões no entendimento dos participantes. Por fim, o último bloco incentiva que o próprio licenciando analise o impacto da matéria cursada em seu processo de formação profissional.

Quadro 10 – Roteiro da entrevista final

Parte 1	<i>Como foi o processo?</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você considera que o contato com as discussões sobre avaliação em LE afetou de alguma forma suas concepções iniciais? 2. Se sim, como? Quais? 3. Se não, por quê? 4. Qual conhecimento ou discussão sobre avaliação te marcou mais na disciplina? Por quê? 5. Como foi a experiência de elaborar as tarefas? 6. Você sentiu alguma diferença entre a primeira e a última? 7. Conte um pouco da sua experiência e dos fatores que considerou ao elaborar os instrumentos.
Parte 2	<i>O que mudou na percepção dos licenciandos?</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para que serve a avaliação no contexto de sala de aula de língua estrangeira? 2. O que o professor deve levar em consideração ao planejar uma avaliação? 3. Complete a frase: “Uma boa avaliação é aquela que...” 4. Como você acha que a avaliação da habilidade de falar difere da avaliação de outras habilidades? 5. Quais as características que os instrumentos avaliativos devem ter para que você os considere adequados para avaliar produção oral? 6. Quais critérios são importantes para a avaliação da habilidade de produção oral?
Parte 3	<i>Impacto da disciplina na formação profissional geral:</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você considera que a disciplina contribuiu de alguma forma para a sua formação como professor? 2. Você pensa em continuar seus estudos sobre avaliação futuramente?

	3. Agora, depois de cursar Laboratório 3, como você se sente para avaliar a produção oral dos seus alunos e elaborar instrumentos avaliativos de modo geral?
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessas provocações, foi possível obter amostras de discurso que demonstram os efeitos do contato com a temática de avaliação nas percepções dos licenciandos acerca do processo avaliativo e suas potencialidades. Como no primeiro roteiro de entrevistas, este também serviu como um guia que orientou a condução das entrevistas, mas, eventualmente foram feitas modificações para adicionar perguntas, especialmente em momentos que as perguntas originais suscitaram temáticas relevantes a serem exploradas no estudo.

3.4.1.3 Tarefas

Para a coleta de dados, foram propostos dois momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de elaborar instrumentos avaliativos: no início do curso (antes de terem contato aprofundado com as discussões sobre avaliação) e no fim do módulo sobre avaliação de produção oral. Dessa maneira, é possível contrastar os produtos dos dois momentos para observar quais mudanças ocorreram após os alunos passarem pela instrução formal sobre avaliação, de modo a responder as perguntas desta pesquisa e acompanhar o desenvolvimento do letramento em avaliação dos professores em formação.

3.4.1.3.1 Piloto da tarefa

No primeiro semestre de 2022, antes da coleta de dados, acompanhei algumas aulas da disciplina de Laboratório de Ensino 3 para observar o formato da disciplina. Ao final de cada um dos módulos em que a disciplina está subdividida, eram propostas atividades práticas que serviam como parte da avaliação da matéria. Após o módulo intitulado “Avaliação de produção oral”, a professora formadora me deu a oportunidade de pilotar o modelo de tarefa que foi adotado na coleta de dados oficial com os alunos. O referido instrumento foi organizado como demonstra a figura 9.

Figura 9 – Tarefa piloto

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Laboratório de Ensino 3: Avaliação no Ensino de Língua



TAREFA II

Você é professor regente de uma escola de idiomas e precisa elaborar um instrumento para avaliar o *speaking* seus alunos. As opções de instrumentos permitidos pela escola são: entrevista ou roleplay. Veja abaixo as informações sobre sua turma e o material utilizado (anexo) e elabore sua avaliação.

Nível	Idade dos alunos	Quantidade de alunos na turma	Abordagem/ Metodologia
Básico (QCREL: A2)	15 a 17 anos	20 alunos	Comunicativa

Conteúdos			
Units & topics	Speaking & Writing	Reading & Listening	Grammar, Vocabulary, & Pronunciation
1 Travel Introductions Nationalities Hotels	<ul style="list-style-type: none"> 1 Meeting on a plane 2 Hotel facilities 3 Using capital letters and periods 4 Completing a form with personal information 	<ul style="list-style-type: none"> 5 Going through customs 6 Airline telephone numbers 7 The Beach House Hotel 8 Language for Life: Asking for clarification 9 Life Skills: Social Skills: Giving and Receiving Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> 10 be: simple present; a/án; there is/there are 11 Countries/Nationalities, Numbers 0-90, Objects, The alphabet. 12 Sounds of the alphabet

Fonte: Livro de nível A2 “American Inside Out – Elementary”

Durante o processo de confecção de sua avaliação, responda (em português ou inglês) as questões abaixo:

- Quais serão os objetivos da avaliação?
- Quais serão os critérios avaliativos? (ex.: vocabulário, pronúncia, gramática, etc.)
 - Você utilizará uma tabela em escalas com descritores? Por quê?
- Qual o papel do examinador e do aluno durante a realização do processo avaliativo? (ex.: interlocutor, facilitador, condutor, avaliador, etc.)
- Será utilizado algum material de apoio? (ex.: imagens, áudios, textos, etc.)
- Como você daria o feedback da atividade avaliativa para seus alunos? Por quê?
- Como será a aplicação da atividade? (Quantidade de alunos por aplicação, disposição das carteiras, tempo de duração, interação com os alunos, comentários e interferências feitas pelo examinador, etc.)

Em seguida, formule o instrumento avaliativo a ser utilizado e envie juntamente com as respostas das perguntas acima.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta da tarefa apresentada na figura 9 era simular um contexto real de ensino, para que os alunos pudessem colocar-se no papel de professores regentes e pensar não somente no instrumento, mas também em questões da logística de aplicação da avaliação. Tal contexto apresentado baseou-se na realidade escolar de cursos de línguas, em especial nos Centros Interescolares de Línguas (CILs), que são escolas de idiomas integrantes da rede pública do Distrito Federal. Para manter-se fiel a esse cenário hipotético, o livro didático mencionado

(*American Inside Out - Elementary*³³) também foi selecionado por ser utilizado em um dos CILs do DF. Os alunos da disciplina tiveram acesso à unidade didática referida no comando da tarefa para conhecer melhor sobre o conteúdo programático e os tipos de atividades propostas (anexo D). Além disso, a escolha dos tipos de instrumentos avaliativos a serem adotados (entrevista e *roleplay*) e a elaboração do roteiro de perguntas que acompanha a tarefa foi baseada na ementa dos conteúdos a serem abordados em sala de aula durante o curso de Laboratório de Ensino 3.

Sabe-se que a descrição do contexto, por mais próxima de uma realidade existente que tenha buscado ser, é limitada, uma vez que não é possível retratar toda a complexidade presente em uma sala de aula de língua estrangeira. Porém, busco, com a descrição das características da turma hipotética desta tarefa, promover o engajamento dos alunos em uma atividade que simula um contexto real, para situar a produção de um instrumento avaliativo (Willis; Willis, 2007). Desse modo, a simplificação do contexto foi necessária para atender tais fins pedagógicos, mas não exclui as demais variáveis que afetam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Para a tarefa piloto, utilizei alguns minutos da aula da professora formadora para ler, juntamente com toda a turma, e expliquei cada pergunta do roteiro, aproveitando a oportunidade para responder às dúvidas dos alunos. Pedi para que realizassem a tarefa individualmente em momento posterior à aula, com prazo de entrega de duas semanas. A professora regente utilizou a atividade proposta como parte integrante da avaliação da disciplina, portanto, tanto as instruções da tarefa quanto o prazo de entrega foram acordados previamente.

Foi observado na aplicação piloto que os professores em formação compreenderam que o intuito da atividade era gerar reflexões acerca dos instrumentos avaliativos a serem utilizados no contexto preestabelecido. Além disso, os alunos demonstraram utilizar dos conhecimentos adquiridos em sala de aula para justificar suas escolhas durante a elaboração da avaliação. Também foram capazes de pensar sobre avaliação como uma ferramenta de coleta de informações para impulsionar a aprendizagem. Houve ainda uma preocupação especial com a validade de conteúdo da avaliação, na qual os alunos ficaram atentos para observar se aquilo que havia sido abordado no conteúdo programático (presente no comando da tarefa piloto) seria compatível com o pedido na atividade avaliativa.

³³ KEY. S., JONES, V. (ed.). **American Inside Out Evolution: elementary**. São Paulo: Macmillan Education, 2017.

Durante a análise dos dados gerados pela tarefa piloto, também foi possível observar que os licenciandos fizeram uso frequente dos termos apresentados no enunciado das questões em suas respostas, como ocorreu, por exemplo, nas respostas à pergunta sobre o papel do examinador, em que os termos “interlocutor” e “facilitador” foram utilizados pela maioria dos alunos. Por isso, com o intuito de não direcionar demasiadamente os apontamentos dos participantes, optou-se por retirar os exemplos que apareciam nas questões. Para suprir a necessidade de eventuais esclarecimentos adicionais para a realização da tarefa, a melhor solução para a aplicação efetiva da tarefa aprimorada foi ler todo o comando da atividade juntamente com os participantes para que eventuais dúvidas pudessem ser sanadas no momento de aplicação.

3.4.1.3.2 Tarefa inicial

A tarefa inicial (TI) foi atribuída aos participantes no primeiro dia de aulas do semestre (01 de novembro de 2022) e foi lhes dado um prazo de uma semana para a entrega da atividade (figura 10). Com o objetivo de promover o engajamento para a realização da tarefa, pedi para que imaginassem o cenário em que já são professores e que precisam elaborar a avaliação de produção oral de seus alunos de um determinado contexto. Após estabelecermos o contexto e a motivação, toda a atividade foi lida em sala e instruções adicionais foram dadas ao longo do passo a passo, para garantir que os/as licenciandos/as compreendessem verdadeiramente o comando da tarefa

Na oportunidade, um discente chamou atenção para o fato de que nunca havia feito uma atividade dessa natureza e indagou: “é para eu fazer como leigo?”. A partir dessa dúvida, expliquei que um dos objetivos da pesquisa era entender como a disciplina poderia impactar na formação de estudantes do curso de licenciatura. Portanto, nesse momento inicial, não era necessário que houvesse preocupação demasiada com conceitos e técnicas para avaliar, entretanto, os/as participantes deveriam tentar pensar um instrumento avaliativo sob a perspectiva do docente e, para isso, poderiam utilizar-se de suas experiências prévias e de tudo aquilo que já sabiam sobre o tema.

Figura 10 – Tarefa inicial

TAREFA I

Você é professor regente de uma escola de idiomas e precisa elaborar um instrumento para avaliar o *speaking* seus alunos. As opções de instrumentos permitidos pela escola são: entrevista ou roleplay. Veja abaixo as informações sobre sua turma e o material didático utilizado e elabore sua avaliação.

Nível	Idade dos alunos	Quantidade de alunos na turma	Abordagem/ Metodologia
Básico (CEFR: A2)	15 a 17 anos	20 alunos	Comunicativa

Conteúdos			
2 People Family Clothes	S Families S Discussing ages WB W Using punctuation Writing about yourself	R Zara's family L The Clothing Company L Presenter describing Oscar arrivals Language for Life: Imperatives Life Skills Analyzing Information: Job Applications	G Possessive determiners, 's/s'; Simple present, Present progressive V Family. Jobs. Clothes. Numbers 11-999 Focus on numbers P Consonant sounds /s/, /z/

Fonte: Livro de nível A2 “American Inside Out – Elementary” (disponível para consulta)

Durante o processo de confecção de sua avaliação, responda (em português ou inglês) as questões abaixo:

1. Quais serão os objetivos desta avaliação?
2. Quais serão os critérios avaliativos?
3. Qual o papel do examinador e do aluno durante a realização do processo avaliativo?
4. Será utilizado algum material de apoio?
5. Como você daria o feedback da atividade avaliativa para seus alunos? Por quê?
6. Como será a aplicação da atividade?

Em seguida, formule o instrumento avaliativo a ser utilizado e envie juntamente com as respostas das perguntas acima.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os/as participantes foram instruídos a responder as perguntas de reflexão contidas na tarefa e, em seguida, elaborar o instrumento avaliativo. Logo, havia duas etapas a serem feitas para a conclusão da tarefa. Disponibilizei também o acesso à unidade indicada do livro

didático (*American Inside Out - Elementary*) e os participantes foram encorajados a buscar o material para conhecerem os conteúdos abordados naquele contexto específico apresentado (figura 11).

Figura 11 – Exemplo do material didático disponibilizado para a Tarefa inicial

1
Travel

Grammar: be: simple present. a/an, there is/are

Vocabulary: Countries, Nationalities, Numbers 0-9, Objects, The alphabet

Language for Life: Asking for clarification

LISTENING & SPEAKING

1 Listen Read and listen to the conversation. Answer the questions.

a What's his name?
b What's her name?
c Where's she from?

A: Hi. I'm Mike. What's your name?
B: Oh, hello. I'm Julia.
A: Nice to meet you. Are you American?
B: No, I'm not. I'm Brazilian. I'm from Rio de Janeiro.

Listen and repeat.

2 Introduce yourself to people in the class.

Hi, I'm Rosa. What's your name? I'm Jon.
Nice to meet you. Where are you from? I'm from Madrid.

VOCABULARY

1 Listen Listen and repeat the country and nationality. Underline the stressed syllables.

Country	Nationality	Language
Brazil	Brazilian	(1) <u>Portuguese</u>
Germany	German	(2) <u>German</u>
Italy	Italian	(3) _____
Mexico	Mexican	(4) _____
Australia	Australian	(5) _____
Spain	Spanish	(6) _____
China	Chinese	(7) _____
Japan	Japanese	(8) _____

2 Listen Listen and complete the languages.

3 Say a country. Your partner says the nationality and the language.

Brazil? Brazilian, Portuguese

GRAMMAR

1 Complete the questions and answers.

a Is _____ he Chinese? Yes, he is. No, he isn't.
b _____ they Spanish? Yes, _____ No, _____
c _____ it Japanese? Yes, _____ No, _____
d _____ she Mexican? Yes, _____ No, _____
e _____ it German? Yes, _____ No, _____
f _____ they British? Yes, _____ No, _____

2 Listen, check, and repeat.

3 Ask questions about the pictures.

Is it German? No, it isn't. It's British.

PRONUNCIATION

1 Listen Listen and repeat the vowels A, E, I, O, U.
2 Listen Listen and repeat the consonants and vowels.
3 Listen Listen and write the order in which you hear these groups of vowels.

a A E I O U c E I A U O e I U A O E
b A I O E U d I A O U E

VOCABULARY

1 Listen Listen and repeat the numbers.
2 Listen Listen and complete the telephone numbers for these airlines.

LATAM: 1-866-435-9928 Air Canada: 1-____-393-3333
American Airlines: 800-433-____ TAP: 1-____-70
British Airways: 0344-493-____ United Airlines: 1-800-864-____

3 Pairwork Student A: page I Student B: page III

Fonte: Livro didático *American Inside Out – Elementary* (Key; Jones, 2017, p. 8 e 9).

No fim do prazo de entrega, sete participantes entregaram a atividade, que foi analisada antes da entrevista inicial. Desse modo, foi possível fazer marcações e esclarecer, durante a entrevista, eventuais ambigüidades nas produções com os próprios responsáveis pelo material, o que, conseqüentemente, ajudou a evitar interpretações equivocadas sobre a avaliação oral proposta.

3.4.1.3.3 Tarefa final

Objetivando manter um paralelismo entre as duas tarefas e minimizar possíveis fatores de interferência nos resultados, a Tarefa Final (TF) (figura 12) foi bastante similar à primeira. Foram feitas modificações na proposta da atividade para evitar que fossem feitas cópias da anterior, como, por exemplo, na lista de conteúdos e no material didático, além do nível de proficiência. A escolha de mudar o nível de proficiência da turma indicada para “B1” segundo

o Quadro Comum de Referência Europeu para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) (ao invés de A2, como na Tarefa Inicial) somente foi possível pois, durante as aulas da disciplina, a professora formadora enfatizou bastante as diferentes características de cada nível, propondo discussões em diversas oportunidades a esse respeito.

Figura 12 – Tarefa final

Hands on 1 - Planning a speaking task

Instructions

Você é professor regente de uma escola de idiomas e precisa elaborar um instrumento para avaliar o *speaking* seus alunos. As opções de instrumentos permitidos pela escola são: entrevista ou roleplay. Veja abaixo as informações sobre sua turma e o material didático utilizado e elabore sua avaliação.

Nível	Idade dos alunos	Quantidade de alunos na turma	Abordagem/ Metodologia
Intermediário (CEFR: B1)	15 a 17 anos	20 alunos	Comunicativa

Conteúdos

<p>1 Friends</p> <p>Friends</p> <p>Social media</p> <p>Communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Friends • Getting to know you Anecdote: A friend who is different from you WB • Writing emails. Email vocabulary. Punctuation 	<ul style="list-style-type: none"> • Best of friends? • Social media trends • Three people talking about contacting their friends • Catching up with Max and Jen • Antonia talking about a friend who is different from her Language for Life: Meeting friends unexpectedly Life Skills: Non-verbal Communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Question forms. Tense review. Adverbs of frequency • Friendship expressions Focus on using a dictionary • Fractions and percentages
--	--	--	---

Fonte: Livro de nível B1 "American Inside Out – Intermediate" (disponível para consulta)

Durante o processo de confecção de sua avaliação, responda (em português ou inglês) as questões abaixo:

- Quais serão os objetivos desta avaliação?
- Quais serão os critérios avaliativos?
- Qual o papel do examinador e do aluno durante a realização do processo avaliativo?
- Será utilizado algum material de apoio?
- Como você daria o feedback da atividade avaliativa para seus alunos? Por quê?
- Como será a aplicação da atividade?

Em seguida, formule o instrumento avaliativo a ser utilizado e envie juntamente com as respostas das perguntas acima.

Fonte: Elaborado pela autora.

O procedimento de instrução também foi mantido em relação à Tarefa Inicial: o comando da atividade foi lido em sala e instruções adicionais foram dadas ao longo do processo. Dessa forma, mesmo os/as estudantes que não realizaram a outra tarefa seriam capazes de compreender e fazer perguntas sobre o processo de elaboração, uma vez que a Tarefa Final foi utilizada pela professora regente como uma das atividades práticas avaliativas, compondo parte da nota final na disciplina. Ademais, a respectiva unidade do material didático também foi disponibilizada para consulta (anexo E).

Figura 13 – Exemplo do material didático disponibilizado para a Tarefa Final

1 Friends

Grammar: Question forms. Tense review.
Adverbs of frequency
Necessary Friendship expressions
Language for Life: Meeting friends unexpectedly

READING & SPEAKING

1 Write down the names of three people who are important to you: a) a relative; b) a friend; c) a famous person. Ask a partner about the people they have chosen. Find out as much as you can.

2 Chantal and Louise are taking a questionnaire about their friendship. Will their answers be similar or different?

3 Read Chantal's questionnaire. According to Chantal's answers, which words best describe her friend, Louise?

kind forgetful stylish disorganized thoughtful rich wise

SPEAKING & GRAMMAR

1 Work with a partner. Match the beginnings (a-l) with the endings (1-12) of these questions.

About you: Q & A

a Where ... 1 you do for a living?
b How many ... 2 music do you listen to?
c What does ... 3 have you been to?
d Are ... 4 you doing at this time yesterday?
e How often do you ... 5 are you from?
f What do ... 6 you last go on vacation?
g What kind of ... 7 you studying for any exams right now?
h How long ... 8 brothers and sisters do you have?
i Have you ever ... 9 do you always wear?
j When did ... 10 your name mean?
k What were ... 11 have you been learning English?
l Who ... 12 see your parents?

Questions from

Where is he from?
Has he been here long?
What was he doing?
Who saw him first?

Ask each other the questions. How many of your answers are the same?

2 Classify the questions (a-l) from the Q&A above in the following table of tenses.

	Simple	Progressive	Perfect	Perfect progressive
Present	a, b, ...			
Past				

Which two tenses are not included in the Q&A?

3 Questions sometimes end in a preposition; for example, questions a and g in the Q&A above. Rewrite these questions in the correct order.

a learning / English / What / I / for / are / ?
b are / at / you / kinds of things / What / good / ?
c kinds of things / What / in / are / interested / you / ?
d money / you / on / do / spend / the most / What / ?

e clubs or groups / What / to / belong / you / do / ?
f What / about / kinds of things / you / do / worry / ?
g lunch / you / usually / Who / have / do / with / ?
h in / you / do / confide / Who / ?

Ask your partner the questions.

4 Look at these questions and answers. In which question is **Who** the subject?

a "Who do you confide in?" "I confide in John."
b "Who confides in you?" "John confides in me."

Do you use the auxiliary **do** when **Who**, **What**, or **Which** is the subject?

5 **Grammar Extra 1** page x. Read the explanation and do the exercises.

6 Look at these sentences. Write questions with **Who**.

a Jenny talks the most. d Becky texts me the most.
b Who talks the most? e David lives the closest to me.
c Tom always remembers my birthday. f Rick has known me the longest.
c Brad wears the best clothes.

Think about your close friends and answer the questions (a-f). Ask your partner.

UNIT 1

Fonte: Livro didático *American Inside Out – Intermediate* (Key; Jones, 2017, p. 8 e 9)³⁴.

Após a entrega da tarefa (incluindo tanto as respostas às perguntas de reflexão, quanto o próprio instrumento avaliativo) -, cujo prazo estabelecido foi de duas semanas, os/as alunos/as receberam um arquivo com comentários da professora, que fez indagações, sugestões e elogios nas respostas das que haviam sido produzidas. Ao terem acesso ao feedback detalhado nas

³⁴ KEY. S., JONES, V. (ed.). *American Inside Out Evolution: intermediate*. São Paulo: Macmillan Education, 2017.

atividades práticas avaliativas (Tarefa Final), a professora formadora pediu que os alunos revisitassem suas produções pensando nos aspectos apontados e fazendo eventuais alterações que achassem pertinentes. Posteriormente, os estudantes entregaram uma segunda versão e tiveram a oportunidade de apresentar suas propostas a toda a turma, para que todos pudessem debater em aula e dar *feedback* sobre o material produzido por colegas.

Para a análise de dados, foram observadas ambas as versões da Tarefa Final, porém o formato considerado para que fossem tecidas comparações entre a TI e TF foi o da versão reformulada após o *feedback* da professora, uma vez que o processo de revisão da proposta inicial também faz parte do processo de aprendizagem. Outro fator interessante sobre a reformulação é que a professora formadora encorajou que os estudantes fizessem a nova versão, mas era facultativo realizá-la ou não. Apesar disso, somente uma participante não entregou o outro documento, o que demonstra a alta adesão dos discentes à atividade proposta.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados qualitativos foram analisados pelo método de análise de conteúdo (Bardin, 2011), que permite identificar, categorizar e interpretar dados dessa natureza. Inicialmente, o *corpus* foi submetido a uma leitura para familiarização, seguida pela categorização baseada em uma análise temática dos assuntos mais recorrentes e posteriormente em categorias voltadas para as perguntas de pesquisa aqui apresentadas. Portanto, pode-se afirmar que a categorização dos dados não foi baseada em modelos teóricos pré-existentes, visto que o próprio contexto de observação apresenta particularidades que poderiam não ser plenamente contempladas por uma exploração orientada apenas por bases teóricas.

Com isso, consideramos mais pertinente utilizar uma abordagem orientada pelos dados (*data-driven analysis*), que consiste na identificação de padrões a partir dos instrumentos de coleta para fornecer *insights* sobre fenômenos empiricamente interessantes com base nos dados disponíveis, ao invés de tentar prevê-los com base na teoria (Maass *et al.*, 2018). Cabe ressaltar que, após as etapas da análise de conteúdo (Bardin, 2006), o repertório teórico deste trabalho foi incorporado na interpretação dos resultados, contribuindo para uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento do LAL dos futuros professores.

Para organizar as diversas fontes de dados, foi utilizado o software *ATLAS.ti*, que é um programa que possui recursos que oferecem suporte à pesquisa qualitativa, permitindo

uma investigação mais estruturada e rigorosa dos dados. Dados provenientes dos documentos fornecidos pela professora formadora, como o cronograma da disciplina e a apostila, foram analisados com a finalidade de conhecer melhor sobre os movimentos temáticos da disciplina. Além disso, os documentos produzidos pelos licenciandos nas tarefas (inicial e final) precisaram ser minuciosamente explorados para que pudesse ser observada a maneira como as produções dos participantes refletiam (ou não) as suas percepções e saberes sobre avaliação de produção oral. A análise documental consiste no estudo de documentos não tratados cientificamente, buscando uma interpretação coerente sob o escopo da temática proposta e das perguntas de pesquisa (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Após a análise dos dados, houve a necessidade de buscar ferramentas para mensurar os indícios do LAL desenvolvido ao longo da disciplina de Laboratório de Ensino 3. Para isso, foi utilizada uma versão simplificada da tabela de Giraldo (2018, p. 188-190)³⁵, que possibilitou identificar nos instrumentos de coleta os conhecimentos, habilidades e princípios presentes nos discursos e produções dos futuros/as professores/as. Com esse objetivo, é preciso recuperar as perguntas de pesquisa que orientam este estudo para fazer um recorte na tabela proposta por Giraldo (2018):

1. Quais conhecimentos prévios sobre avaliação da produção oral permeiam o discurso e a experiência dos licenciandos enquanto alunos e professores em formação?
2. Que indícios há de desenvolvimento de letramento em avaliação da produção oral após a educação formal em uma disciplina do curso?

Ao pensar sobre concepções prévias, é pertinente observar as questões relacionadas ao impacto da avaliação de línguas, levando em conta as expectativas dos/as participantes como futuros professores, diretamente influenciadas por suas experiências enquanto alunos. Desse modo, observa-se a relevância de aspectos relacionados à construção de uma prática avaliativa ética, justa e transparente. Apesar dos indícios de desenvolvimento de letramento em avaliação de produção oral, é oportuno analisar como a experiência na disciplina sobre avaliação afetou as percepções iniciais dos/as participantes: se corroborou o que já sabiam ou fez um contraponto ao entendimento inicial; se aprofundou e desenvolveu conhecimentos e habilidades; se promoveu novas reflexões sobre os princípios avaliativos ou retomou antigos

³⁵ A tabela completa está disponível no anexo A deste trabalho.

conceitos; se proporcionou momentos para o desenvolvimento teórico e prático no que se refere à avaliação de produção oral; etc.

Assim, foram mantidos descritores que contemplam as necessidades de planejamento, elaboração (de instrumentos e critérios avaliativos) e *feedback* de avaliações de produção oral em contexto de sala de aula, dado que a coleta de dados ocorreu em um contexto de formação de professores que atuarão diretamente em sala de aula, produzindo e corrigindo avaliações de seus alunos. Com o intuito de operacionalizar a tabela proposta por Giraldo (2018) e adequá-la às perguntas de pesquisa, foi feito um recorte que reduziu de 66 descritores para 50 (anexo A). Aqueles que foram eliminados estão destacados no quadro 11.

Quadro 11 – Descritores não utilizados devido ao escopo da pesquisa

Conhecimentos	
8	Calcula procedimentos estatísticos para investigar a validade, como Coeficiente de Correlação de Pearson.
10	Realiza análises estatísticas básicas: média, moda, mediana, amplitude, desvio padrão, distribuição de pontuações etc.
Habilidades	
39	Elaborar especificações de teste (ou esquemas) para projetar formas paralelas de um teste.
40	Escrever planos de prova para informar os usuários do teste sobre os formatos do teste, quando aplicável.
42	Elaborar itens fechados, como múltipla escolha, verdadeiro/falso e correspondência.
43	Melhorar os itens de teste após sua análise dos itens, focando naqueles que são muito difíceis, muito fáceis ou pouco claros.
46	Garantir a segurança para evitar acesso indesejado aos testes.
47	Elaborar oficinas de treinamento para avaliadores, quando necessário.
48	Interpretar dados de testes em larga escala, como estatísticas descritivas, como médias, modas, medianas, desvio padrão etc.
51	Interpretar dados relacionados ao projeto do teste, como dificuldade do item e discriminação do item.
52	Calcular índices de confiabilidade e validade usando métodos apropriados, como Kappa, Coeficiente de correlação de Pearson e outros.
53	Investigar índices de facilidade e discriminação estatisticamente.
54	Utilizar software como o <i>Statistical Package for the Social Sciences</i> (SPSS).
55	Executar operações no Excel, como estatísticas descritivas e correlações de confiabilidade.
Princípios	

62	Critica o impacto e o poder dos testes padronizados e tem uma posição em relação a eles.
63	Observa as diretrizes éticas utilizadas na instituição em relação à avaliação de linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Giraldo (2018).

Os descritores apresentados no quadro 11 foram retirados por fugirem do escopo da pesquisa, segundo as perguntas que orientam esta investigação. Os itens em amarelo (8, 10 e 52 a 55) apresentam dados e ferramentas voltadas ao processamento estatístico de índices sobre avaliação. Tais conhecimentos e habilidades, atualmente, no contexto de salas de aula de LE brasileiras, ainda são pouco utilizados. De forma semelhante, os descritores destacados em verde (39, 40, 46, 48, 51 e 62) distanciam-se da realidade das salas de aula de LE brasileiras, pois focalizam questões pertinentes à construção de testes em larga escala.

Os realces roxos (42 e 43) referem-se às habilidades necessárias para produção de itens, o que não se encaixa na elaboração de avaliações de produção oral - habilidade linguística em foco neste estudo. Aqueles em azul não se aplicam ao contexto de formação inicial por mencionarem a habilidade de elaborar de oficinas para avaliadores (47) e por proporem uma análise das políticas institucionais em avaliação de linguagem (63), realidades com as quais grande parte dos licenciandos ainda não têm contato por conta da escassez de experiências como docentes.

O primeiro recorte de descritores feito com base em Giraldo (2018), foi elaborado com base no escopo das perguntas orientadoras desta pesquisa. Posteriormente, esse recorte inicial do modelo proposto foi retomado e revisto para que fossem mantidos apenas os conhecimentos, habilidades e princípios que foram contemplados na disciplina de Laboratório de Ensino 3, que, por se tratar de um curso com carga horária limitada (90h), também exigiu que fossem feitas escolhas em relação aos temas a serem abordados, de modo a viabilizar o processo de ensino aprendido.

Para que fosse possível utilizar a rubrica avaliativa proposta por Giraldo (2018) nesta análise, o segundo recorte levou em consideração os objetivos elencados pela professora formadora na apostila do curso para os módulos “*The ABCs of Assessment*” e “*Assessing Speaking*” (quadro 12).

Quadro 12 – Objetivos de aprendizagem

Módulo 1	Resultados esperados:
----------	-----------------------

<i>“The ABCs of Assessment”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre testes e outras formas de avaliação. • Identificar os principais propósitos da avaliação na sala de aula. • Identificar as qualidades essenciais de boas avaliações. • Identificar métodos para relatar desempenho. • Resumir as características das tarefas de avaliação.³⁶
Módulo 2	Resultados esperados:
<i>“Assessing Speaking”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre características específicas do(s) aprendiz(es), do examinador e da tarefa que podem afetar o desempenho no teste. • Identificar aspectos das tarefas de teste de fala que estão alinhados com as boas práticas. • Avaliar os testes de produção oral mais criticamente. • Elaborar tarefas de teste de produção oral por conta própria. • Avaliar as performances de fala com base em uma escala de avaliação analítica.³⁷

Fonte: Elaborado pela autora com base na apostila de curso.

A observância dos objetivos de aprendizagem é fundamental para assegurar a validade da rubrica avaliativa, uma vez que não poderíamos avaliar conhecimentos, habilidades e princípios que sequer faziam parte da proposta pedagógica da disciplina. Assim, o segundo recorte, reduziu de 50 para 21 descritores (quadro 13):

Quadro 13 – Rubrica avaliativa do LAL

Descritores		Objetivo de aprendizagem
Conhecimentos		
1	Compara abordagens de ensino e avaliação de línguas, como testes na abordagem comunicativa e avaliação baseada em tarefas.	Resumir as características das tarefas de avaliação.
2	Interpreta a confiabilidade na avaliação linguística e suas implicações. (adaptado)	Identificar as qualidades essenciais de boas avaliações.

³⁶ Tradução própria de: “Expected outcomes: (1) Distinguish between tests and other forms of assessment; (2) Identify the main purposes of assessment in the classroom; (3) Identify the essential qualities of good assessments; (4) Identify methods for reporting on performance; (5) Summarize characteristics of assessment tasks.” (Apostila de curso, p. 1, módulo “*The ABCs of Assessment*”)

³⁷ Tradução própria de: “Expected outcomes: (1) Distinguish between specific characteristics of the learner(s), the examiner and the task that can impact on test performance; (2) Identify features of speaking test tasks that are in line with good practice; (3) Evaluate speaking tests more critically; (4) Design speaking test tasks on your own; (5) Evaluate speaking performances based on an analytic rating scale.” (Apostila de curso, p. 1, módulo “*Assessing Speaking*”)

3	Interpreta a validade na avaliação e suas implicações: validade de construto, conteúdo e critério. (Adaptado)	Identificar as qualidades essenciais de boas avaliações.
4	Interpreta as principais qualidades das práticas de avaliação linguística (além de confiabilidade e validade) e suas implicações para a avaliação linguística: autenticidade, praticidade, interatividade, equidade, ética e impacto (incluindo retroalimentação).	Identificar as qualidades essenciais de boas avaliações.
5	Diferencia conceitos relacionados a paradigmas de avaliação: tradicional versus alternativa; (adaptado)	Distinguir entre testes e outras formas de avaliação.
6	Diferencia principais propósitos e tomadas de decisão relacionadas à avaliação linguística: nivelamento, desempenho, proficiência etc.	Identificar os principais propósitos da avaliação na sala de aula.
7	Explica as principais etapas no desenvolvimento de testes: objetivo do teste, definição do construto, especificações de conteúdo, especificações do teste etc.	Resumir as características das tarefas de avaliação.
8	Examina o significado e as implicações da avaliação linguística crítica: poder, ética e equidade.	Identificar as qualidades essenciais de boas avaliações.
9	Avalia o tipo de impacto (washback) que as avaliações podem ter no aprendizado, no ensino, nos currículos e nas instituições.	Identificar as qualidades essenciais de boas avaliações.
10	Contrasta métodos de avaliação, com suas vantagens e desvantagens; testes, portfólios, avaliação de desempenho, autoavaliação e avaliação por pares, simulações, entre outros.	Distinguir entre testes e outras formas de avaliação.
11	Articula a natureza, propósito e design de critérios de pontuação; por exemplo, holístico e analítico.	Avaliar as performances de fala com base em uma escala de avaliação analítica.
12	Reconhece o que o <i>feedback</i> implica dentro de um paradigma de avaliação formativa.	Identificar métodos para relatar desempenho.
13	Critica o tipo de impacto que as avaliações geralmente têm em seu contexto de ensino.	Distinguir entre testes e outras formas de avaliação.
Habilidades		
14	Identificar claramente e estabelecer o propósito da avaliação linguística.	Identificar os principais propósitos da avaliação na sala de aula.

15	Projetar avaliações que sejam válidas não apenas em termos de conteúdo do curso, mas também em termos de tarefas do curso.	Elaborar tarefas de teste de produção oral por conta própria.
16	Elaborar avaliações que sejam confiáveis, autênticas, justas, éticas, práticas e interativas.	Identificar aspectos das tarefas de teste de fala que estão alinhados com as boas práticas; Elaborar tarefas de teste de produção oral por conta própria.
17	Elaborar itens abertos (para fala e escrita), juntamente com rubricas de avaliação.	Avaliar as performances de fala com base em uma escala de avaliação analítica; Elaborar tarefas de teste de produção oral por conta própria.
18	Elaborar rubricas para avaliações (adaptado)	Avaliar as performances de fala com base em uma escala de avaliação analítica; Elaborar tarefas de teste de produção oral por conta própria.
Princípios		
19	Fornecer práticas de avaliação que são justas e não discriminatórias.	Identificar aspectos das tarefas de teste de fala que estão alinhados com as boas práticas.
20	Critica testes externos com base em sua qualidade e impacto.	Avaliar os testes de produção oral mais criticamente.
21	Propõe práticas transparentes de avaliação em línguas que informam os alunos sobre o quê, como e por que da avaliação. (Adaptado)	Identificar aspectos das tarefas de teste de fala que estão alinhados com as boas práticas; Elaborar tarefas de teste de produção oral por conta própria.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Giraldo (2018) e na apostila de curso.

Para a seleção dos descritores que permaneceram na versão final da rubrica, foi observado, além da correspondência com os objetivos de curso, as características da disciplina. Por ter sido ministrada em contexto de formação inicial que antecede a prática docente (em que os participantes não possuem experiência como professores-avaliadores), há limitações quanto à aplicação prática do que foi aprendido na disciplina. Portanto, descritores, como “Avalia as consequências (pretendidas ou não) decorrentes das avaliações em seu contexto” e “Alinhar objetivos do currículo, instrução e avaliação”, precisaram ser cortados, porque exigem vivência docente e necessitam de amplo grau de observação no contexto de sala de aula, fugindo ao alcance da disciplina.

Após a seleção dos descritores que poderiam ser levados em consideração dentro da proposta pedagógica de Laboratório de Ensino 3, foram elaborados níveis para mensurar o letramento dos licenciandos (quadro 14).

Quadro 14 – Níveis de gradação

1. Aspecto não observado no escopo dos instrumentos de coleta
2. Compreensão e/ou aplicação básica, mas com algumas lacunas;
3. Compreensão adequada e/ou aplicação satisfatória;
4. Demonstração excepcional; compreensão profunda, aplicação criativa, análise crítica, e contribuições significativas ao tema.

Fonte: Elaborado pela autora.

O nível 1 representa que aquele item específico não aparece nos dados e, por isso, não há evidências suficientes para mensurar o descritor em análise. Depois, o nível 2 corresponde às situações de quando o critério avaliado pode ser identificado nos dados, porém existem inconsistências na aplicação e/ou na explicação da respectiva temática. O nível 3 foi utilizado para descrever quando as evidências coletadas e os conhecimentos, habilidades e princípios desenvolvidos pelos participantes satisfatórios com o esperado dentro dos objetivos de aprendizagem da disciplina. Por fim, o quarto nível foi utilizado para caracterizar oportunidades em que os licenciandos revelaram um grau de compreensão e aplicação acima do esperado.

Com os elementos da rubrica avaliativa definidos, foi elaborado um formulário on-line, para que pudessem ser inseridas respostas referentes ao LAL de cada participante da pesquisa (figura 14).

Figura 14 – Formulário on-line de avaliação dos participantes

Grade de avaliação - Recorte 2			
* Indica uma pergunta obrigatória			
Enviar por e-mail * <input type="checkbox"/> Registrar mmarcelidamacena@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta			
Nome do participante * Sua resposta _____			
Conhecimentos *			
Aspecto não observado no escopo dos instrumentos de coleta	Compreensão e/ou aplicação básica, mas com algumas lacunas;	Compreensão adequada e/ou aplicação satisfatória;	Demonstração excepcional; compreensão profunda, aplicação criativa, análise crítica, e contribuições significativas ao tema.
1. Compara abordagens de ensino e avaliação de línguas, como testes na abordagem comunicativa e avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habilidades *			
Aspecto não observado no escopo dos instrumentos de coleta	Compreensão e/ou aplicação básica, mas com algumas lacunas;	Compreensão adequada e/ou aplicação satisfatória;	Demonstração excepcional; compreensão profunda, aplicação criativa, análise crítica, e contribuições significativas ao tema.
14. Identificar claramente e estabelecer o propósito da avaliação linguística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Princípios *			
Aspecto não observado no escopo dos instrumentos de coleta	Compreensão e/ou aplicação básica, mas com algumas lacunas;	Compreensão adequada e/ou aplicação satisfatória;	Demonstração excepcional; compreensão profunda, aplicação criativa, análise crítica, e contribuições significativas ao tema.
19. Fornece práticas de avaliação que são justas e não discriminatórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Critica testes externos com base em sua qualidade e impacto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Giraldo (2018) e na apostila de curso.

Para responder o formulário, foi necessário cruzar os dados extraídos pelos diferentes meios de coleta (EI, TI, TF, EF e notas de campo) e avaliar individualmente cada um dos participantes, com base em na escala de avaliação analítica. Com esse intuito, inicialmente, recuperou-se todos os instrumentos de coleta e o estudo dos dados nas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2006). Em seguida, os dados de cada um dos participantes foram isolados, para que pudesse haver uma atenção especial às características apresentadas individualmente. Dessa forma, buscou-se garantir que os níveis fossem cuidadosamente atribuídos com base nos indícios evidenciados pelos dados de coleta. Esse procedimento visou a conferir maior validade e confiabilidade aos resultados obtidos através da ferramenta avaliativa.

Na análise da categoria dos conhecimentos, por exemplo, foram analisados 13 descritores mensurados de 1 a 4, conforme quadro 14. Após a coleta das respostas no formulário, os dados foram organizados em uma tabela para que a média e a mediana das respostas fosse calculada, seguindo o padrão exemplificado no quadro 15:

Quadro 15: Modelo de preenchimento do formulário

Conhecimentos				
Descritor	Níveis e seus respectivos valores de referência	Quantidade de respostas registradas por nível	Média	Mediana
1	N1: Aspecto não observado no escopo dos instrumentos de coleta (valor por resposta = 1):	0	3,14	3
	N2: Compreensão e/ou aplicação básica, mas com algumas lacunas (valor por resposta = 2)	0		
	N3: Compreensão adequada e/ou aplicação satisfatória (valor por resposta = 3)	6		
	N4: Demonstração excepcional; compreensão profunda, aplicação criativa, análise crítica, e contribuições significativas ao tema (valor por resposta = 4)	1		

Fonte: elaboração própria.

A média foi calculada com base na soma dos valores de referência, dividida pela quantidade de participantes. Portanto, o cálculo foi feito pela multiplicação dos valores por resposta (VR) (atribuídos a cada nível da escala) pela quantidade de respostas (Quant. R.) no respectivo nível (N1, N2, N3 e N4). Em seguida, a soma dos produtos das operações de multiplicação anteriores e, por último, a divisão do resultado das somas pelo número de respostas registradas (sete, uma para cada participante).

Equação para cálculo da média de cada descritor

$$((VR\ N1 \times Quant.R.) + (VR\ N2 \times Quant.R.) + (VR\ N3 \times Quant.R.) + (VR\ N4 \times Quant.R.)) / 7$$

Equação para cálculo da média no exemplo demonstrado no Quadro 15

$$((1 \times 0) + (2 \times 0) + (3 \times 6) + (4 \times 1)) / 7 = 3,14$$

Já a mediana indica a medida de ponto central, permitindo observar a tendência do grupo sem que haja a interferência de distorções. Assim, as medianas são menos sensíveis a valores

extremos (outliers em estatística) em comparação com a média. Se houver alguns participantes com desempenho muito baixo ou muito alto, a mediana não será afetada significativamente, o que é importante em avaliações cujos valores extremos não são representativos do grupo como um todo, como é o caso desta análise.

A partir das médias e medianas, foi possível elaborar gráficos de radar com base na planilha gerada automaticamente pelo formulário que compreende os níveis em cada um dos componentes do LAL e em seus respectivos descritores e, finalmente, apontar para os indícios de desenvolvimento do letramento na seção de análise e discussão dos dados – objetivo principal deste estudo.

3.6 Considerações éticas

Desde a delimitação do projeto deste estudo, a observância às normas de ética em pesquisa foram prioridade em todas as etapas da investigação. Em um momento inicial, para assegurar que não haveria violação dos direitos e da dignidade de nenhum dos participantes, o presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEPCHS) da Universidade de Brasília, buscando analisar os riscos e tomar providências para preservar a integridade dos colaboradores. No dia 21 de junho de 2022, o trabalho foi aprovado pelo CEPCHS e está registrado sob o protocolo 57696622.00000.5540 no parecer de número 5.480.945 (anexo F).

Ao submeter a pesquisa à análise técnica do referido comitê, foi necessário pensar sobre os benefícios e os eventuais riscos que poderiam ser apresentados aos participantes, bem como sobre estratégias para minimizá-los. Assim, os participantes desta pesquisa foram beneficiados pelas oportunidades de reflexão que foram levantadas ao longo da coleta. Com isso, espera-se que os futuros professores consigam tomar decisões mais conscientes para realizar processos avaliativos coerentes às práticas e aos objetivos de ensino.

Esta pesquisa também trará contribuições para outros alunos do curso de licenciatura em Letras Inglês, na futura elaboração de cursos voltados para o letramento em avaliação de professores em formação inicial, uma vez que, ao entender como funciona esse processo, torna-se possível fazer escolhas mais acuradas que contribuam para a promoção de ações para letramento em avaliação em um contexto de formação inicial. Como resultado da formação de professores mais conscientes de suas práticas avaliativas, a sociedade em geral e o sistema educacional brasileiro será beneficiado com melhores resultados do processo de

ensino-aprendizagem de línguas.

Os riscos que poderiam ser potencialmente causados por este estudo estão relacionados à ordem emocional, moral e intelectual. Primeiramente, uma vez que a coleta de dados aconteceu no contexto de uma disciplina obrigatória, o participante poderia sentir-se intimidado a participar, ao pensar que poderia ser penalizado de alguma forma caso quisesse declinar ou desistir de sua participação. Buscando evitar tal desconforto e estresse, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso de Imagem e Voz foram entregues durante o primeiro contato com os participantes. Na oportunidade, resaltei que poderiam recusar ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem haver nenhuma penalização, e me coloquei à disposição para esclarecimentos. Além disso, expliquei que não haveria nenhuma vinculação do estudo ao desempenho do participante na matéria de Inglês: Laboratório de Ensino 3 (avaliação).

Outro risco é que o participante poderia não se sentir confortável para responder às perguntas da entrevista em meio à turma. Nesse aspecto, para evitar constrangimentos, conduzi as entrevistas em sessões individuais, assegurando o anonimato dos participantes e a possibilidade de desistência (garantindo a exclusão dos registros de sua participação) a qualquer momento do estudo, como disposto no TCLE e no Termo de Autorização do Uso de Imagem e Voz. Nas entrevistas, também houve a preocupação em ter agendamentos flexíveis, que pudessem ser adaptados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Objetivando não onerar ou atrapalhar os estudantes em seus compromissos, todos foram consultados acerca da melhor modalidade (*on-line* ou presencial) e horário para a realização da coleta.

Antes do início da coleta de dados, todos foram informados previamente acerca de todos os procedimentos da investigação e tiveram a opção de consentir o uso de seus dados ou não, sem que isso gerasse nenhum prejuízo. Aqueles que concordaram com a participação na investigação assinaram o TCLE que, além de garantir-lhes o direito de desistir da participação do estudo a, também previa a proteção de seus dados (Silva; Lionço, 2018). Por esse motivo, os dados pessoais dos sete participantes foram retirados para impedir a identificação dos colaboradores desta pesquisa, respeitando as normas éticas de pesquisa e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Brasil, 2018).

Além disso, por se tratar de um estudo de caso, a voz dos participantes acerca de suas próprias experiências foi parte central dos dados de coleta. Em diversos momentos, como na interpretação das tarefas, por exemplo, os participantes foram consultados nas entrevistas

para que pudessem compartilhar suas perspectivas, refutando ou corroborando a percepção da pesquisadora. Desse modo, foram colocados em uma posição mais ativa em relação à análise dos dados, tornando-se agentes, e não somente “sujeitos”, de pesquisa (Chimentão; Reis, 2019).

A análise dos dados que resultaram dos procedimentos metodológicos e éticos descritos neste capítulo será discutida a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo de análise de dados foi dividido em duas seções principais, com o objetivo de abordar as perguntas de pesquisa. As categorias selecionadas para realização desta discussão foram escolhidas com base nos movimentos temáticos observados nos módulos “*The ABCs of Assessment*” e “*Assessing Speaking*” na disciplina de Laboratório de Ensino 3: Avaliação. Acreditamos que o letramento em avaliação pode ser observado tanto coletivamente, ao investigar as tendências e concepções de um grupo, quanto individualmente, na apropriação e aplicação de práticas socialmente negociadas. Por isso, nesta análise, olharemos para o grupo como um todo e, concomitantemente, para as falas e contribuições de cada participante.

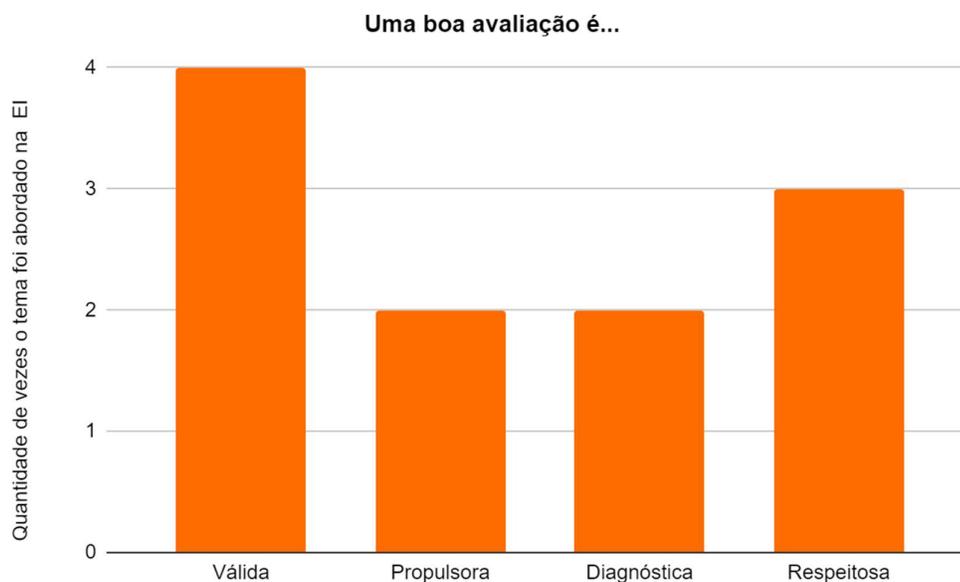
Para isso, os excertos de dados escolhidos foram selecionados por serem representativos do grupo, o que permite ao leitor compreender melhor as nuances coletivas. Além disso, foi feito um cuidadoso rodízio entre os participantes citados, para que esta análise proporcionasse uma visão mais abrangente, não somente sobre o grupo, mas também sobre cada licenciando. Buscou-se adotar tais posturas com o objetivo de contemplar ambos os contextos de letramento (coletivo e individual), além de conferir maior confiabilidade e transparência à análise.

Na seção 4.1, são explorados os conhecimentos prévios apresentados pelos participantes, tanto na Entrevista Inicial, quanto na Tarefa Inicial. Em sequência, na seção 4.2, serão traçadas comparações entre os dois momentos de coleta – inicial e final – para investigar os indícios de letramento que motivam a realização deste estudo.

4.1 Pergunta de pesquisa I: Antes da instrução formal

Para falar sobre os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa, será necessário explorar suas narrativas acerca de suas experiências, que ajudaram a identificar suas culturas de ensinar e avaliar (Rolim, 1998) após a interpretação dos dados. Ao serem provocados para completar a frase “uma boa avaliação é aquela que...”, foi possível observar que algumas características foram mencionadas com maior frequência, como indicado no gráfico 7.

Gráfico 7 – Uma boa avaliação é aquela que...



Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista Inicial

O gráfico 7 foi elaborado com base na interpretação dos dados coletados na EI, para que fossem identificadas as tendências dos movimentos temáticos que foram levantados pela frase: “uma boa avaliação é aquela que...”. Com isso, os adjetivos apresentados no gráfico não necessariamente foram expressamente ditos pelos participantes, mas foram depreendidos das respostas analisadas. A validade, especificamente, de conteúdo (Scaramucci, 2011) foi o aspecto mais recorrente nos comentários dos participantes. Sobre essa temática, os licenciandos destacaram a necessidade de haver correspondência entre o que foi estudado e a avaliação (excerto 1):

Excerto 1:

[E2] “uma boa avaliação é uma avaliação que corresponde com aquilo que foi passado, porque, às vezes, acho que muitas coisas acontecem, e as questões ou que tá sendo avaliado na prova oral não são o que a gente aprendeu durante o semestre ou durante as aulas. Eu acho que corresponde ao que foi ensinado e às expectativas que a gente tem como aluno, né? É. Eu acho isso.” (4:6 p 2 em Entrevista E2)

[E5] “Testa o que realmente o aluno foi ensinado.” (6:6 p 1 em Entrevista E5)

O segundo aspecto mais relevante é a preocupação de que o processo avaliativo seja respeitoso com os alunos, sem que se torne ferramenta punitiva ou que seja fonte de assombro

(excerto 2):

Excerto 2:

[E4] “Uma boa avaliação é aquela que é feita de forma a deixar os alunos um pouco mais à vontade e que de fato tenha... por exemplo, foi ensinado tal coisa, então vai ser cobrado essas coisas para que haja correspondência de conteúdo ensinado e a matéria cobrada.” (7:13 p 2 em Entrevista E4)

[E1] “Acho que é aquela que não assusta. Acho que grande de parte dos problemas com a avaliação e com notas ruins (e com tudo que a gente vê por aí, de reclamações), é porque ela assusta.” (5:10 p 4 em Entrevista E1)

Isso demonstra a conscientização dos participantes de que práticas avaliativas autoritárias e meramente classificatórias devem ser evitadas, pois o ambiente de tensão que por vezes é criado em torno do processo avaliativo pode impactar negativamente a performance dos alunos, comprometendo a confiabilidade da avaliação. A noção de *afeto* discutida por Madsen (1983) aborda a medida em que testes causam ansiedade indevida nos avaliandos, o que está em consonância com o conceito moderno de validade (Scaramucci, 2011), que considera o impacto e as consequências da avaliação, para além do instrumento avaliativo.

Os outros dois aspectos destacados referem-se à capacidade da avaliação de diagnosticar as necessidades dos estudantes e de exercer impacto na aprendizagem, ou seja, sendo a “mola propulsora” (Scaramucci, 2006) desse processo. E7 e E3, por exemplo, descrevem que uma boa avaliação demonstra o progresso do aluno e gera dados que podem ser reportados como *feedback* e que podem ser usados para guiar os próximos passos (excerto 3):

Excerto 3:

[E3] “É aquela que vai além de uma nota. [...] Eu acho que além da nota, é importante conversar com o aluno, dar *feedback* pro aluno e tal: “Isso aqui não foi certo, mas eu vi que você acertou isso...”, “talvez você poderia ter feito assim, mas eu compreendi onde você estava querendo chegar” e tudo mais.” (3:7 p 2 em Entrevista E3)

[E7] “acho é aquela que mostra pro aluno o que que ele que ele já evoluiu, o que que ele precisa evoluir. Uma boa avaliação é a avaliação que mostra os pontos fracos e os pontos fortes de quem está sendo avaliado. O pessoal às vezes tinha uma visão muito, muito distorcida assim sobre a avaliação: você tem que pegar uma prova e fazer um teste lá, formalmente, né? Eu vejo que de uns anos pra cá, desde a época que eu terminei a escola (isso faz um tempinho também), tudo está muito diferente: agora as pessoas conseguem olhar de uma maneira mais diferente e os alunos também não ficam com tanto medo de serem avaliados e eles entendem que é uma coisa que o professor pode olhar para o ano inteiro e não só uma prova especificamente. Acho que uma boa avaliação leva isso em consideração, né? A pessoa consegue ver a evolução que ela teve ali e o professor também consegue ver esses pontos, os pontos positivos e negativos... o que a pessoa deixou a desejar na avaliação.” (1:1 p 2 em Entrevista E7)

Ao mencionarem a importância do *feedback*, ambos demonstram um entendimento de que os instrumentos avaliativos precisam ser analisados de maneira aprofundada de modo a trazer informações pertinentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, indo “além da nota” (Entrevista E3, p. 2, 2022). Na fala de E7, o estudante destaca a necessidade de não considerar apenas um instrumento isoladamente (como, no exemplo: a prova ou teste), mas de utilizar as ferramentas avaliativas para a construção de uma avaliação formativa ao longo de um período letivo. A colocação de E7 encontra respaldo em Quevedo-Camargo (2014), que discute sobre a necessidade de elaborar estratégias de avaliação que possibilitem aos alunos demonstrarem amplamente seu conhecimento, incorporando diversas técnicas de avaliação para que diferentes abordagens contribuam para reforçar a confiabilidade da avaliação.

Outra característica da fala de E7 é que o licenciando comenta sua própria experiência como aluno em momentos de avaliação. Em relação a isso, é pertinente lembrar o fato de que apenas dois participantes já haviam tido alguma experiência profissional docente antes da disciplina, portanto, em grande medida, as percepções que descrevem estão vinculadas às suas perspectivas como alunos, que ao longo de sua formação são somadas aos conhecimentos adquiridos para construir sua cultura de ensinar e avaliar (Rolim, 1998).

Contrastivamente, ao analisar a fala de E7 e E3 em comparação às suas propostas para a TI, fica evidente um conflito entre o discurso e a prática. As características elencadas pelos estudantes estão, de fato, alinhadas às concepções mais modernas sobre avaliação, porém, a aplicação desses princípios não aparece nos instrumentos avaliativos propostos (excerto 4):

Excerto 4:

[Comando]: Como será a aplicação da atividade?

[E3]: “Os alunos seriam atribuídos a realizar um roleplay com base no conteúdo abordado tendo em vista que por serem nível básico [...]. Os alunos seriam teriam alguns minutos para criar esse roteiro da forma que acharem melhor desde que abordam o que foi estudado e após isso ocorreria a encenação.” (p.1, Tarefa Inicial de E3)

E3 propõe uma tarefa de dramatização que exige uma preparação prévia que demanda a formulação de um texto escrito e posterior oralização. O participante sugere ainda a elaboração de um roteiro, ou seja, um texto escrito, e a posterior apresentação do diálogo. Da maneira como foi proposta por E3, a tarefa avaliativa, que buscava simular um contexto de conversação em um aeroporto, submete a fala à escrita, prejudicando a autenticidade da comunicação (Brum-Barreto, 2023) dentro do contexto da dramatização. Por isso, a atividade avaliativa, cujo propósito inicial era avaliar a fala, tornou-se uma atividade de escrita e leitura

em voz alta, demonstrando uma compreensão inadequada sobre o construto linguístico. Além disso, os critérios avaliativos selecionados por E3 eram a pronúncia (em uma perspectiva de verificação da articulação dos sons e não da inteligibilidade) e o conteúdo, com base em “seguir o que está pré-definido no roteiro” (p.1, Tarefa Inicial de E3). Nota-se, portanto, que os critérios elencados também não são relevantes para o objetivo da avaliação de fala, que, segundo o próprio autor da tarefa era “desenvolver habilidades na fala e [...] melhorar a pronúncia e a comunicação” (p.1, Tarefa Inicial de E3).

Algo similar ocorre na proposta avaliativa de E7, em que o licenciando propõe a realização de uma entrevista, seguindo as seguintes especificações (excerto 5):

Excerto 5:

[Comando]: Como será a aplicação da atividade?

[E7]: “Será uma entrevista individual, em um espaço a parte da sala para que o aluno tenha privacidade e se sinta mais à vontade e, enquanto as entrevistas acontecem, deixarei uma atividade para os demais alunos fazerem.” (p.1, Tarefa Inicial de E7)

O método sugerido por E7 apresenta um jogo de perguntas e respostas, muito comum em avaliações orais. No entanto, o participante apresentou uma proposta em que o professor-avaliador controla – e, conseqüentemente, limita – fala dos avaliandos, como pode ser observado no quadro 16.

Quadro 156 – Tarefa inicial de E7

“Interview Questions
 1) *What countries are these flags from? And what are the nationalities of people from there? (show images of flags of some countries)*
 2) *Can you describe Maria (show an image of Maria expecting students to describe physical appearance using the verb to be in the present simple tense)? Can you tell me about a person who you like a lot? (same thing is expected here)*
 3) *Describe what do you see in this image, saying what there is/ are. (show an image with a lot of elements in it)”*

As perguntas da entrevista estão dentro do escopo dos conteúdos trabalhados no livro didático, porém, é pouco interativa e descontextualizada, à medida que não propicia uma situação de comunicação autêntica. Além disso, os critérios escolhidos por E7 resumem-se à análise do vocabulário e da gramática, reiterando a falta de adequação do instrumento avaliativo à abordagem comunicativa. Brum-Barreto (2023) atribui tais inconsistências a “uma visão de língua não alinhada ao construto de proficiência mais contemporâneo” (Brum-Barreto, 2023, p. 131).

Ao detalharem suas ideias sobre avaliação de língua estrangeira, os participantes

manifestaram que a principal função da avaliação é a de verificar a aprendizagem, como demonstrado por E6 e E1 (excerto 6):

Excerto 6:

[E6] “Eu penso que a avaliação serve pra saber se os alunos realmente adquiriram aquela língua, né? No caso, nosso conteúdo. Então, a todas as avaliações vão falar: ‘ah, passei um conteúdo, será que os alunos realmente entenderam como é que eles vão usar isso num contexto mais gramatical?’ ‘será que eles realmente aprenderam como usar a gramática?’ *Eu penso que a avaliação é assim: uma forma de você ver mesmo se os alunos entenderam.*” (2:3 p 1 em Entrevista E6)

[E1] “Eu acho a avaliação muito interessante no ensino de língua estrangeira. Acho que o sentido geral dela é checar [...] se o aluno está aprendendo ou se precisa trabalhar mais. Porque na língua estrangeira, a gente não pode focar só no escrito, porque você tá ensinando uma nova língua pra pessoa. Você quer que seja efetivo (o que a gente vê que é bem defasado nas escolas [...] não é pra você aprender a falar, porque eles só te ensinam um pouco de gramática. Mas se você está ensinando inglês pra pessoa aprender a falar, a gente tem que focar muito no *speaking, writing, listening...* Então é muito importante avaliar todos esses aspectos e eu acho que a gente consegue fazer isso de formas muito interessantes, que muitas vezes não são abordadas e são até mais atrativas pros alunos.” (5:5 p 2 em Entrevista E1)

Das falas das participantes, nota-se que as duas ressaltam a função de checagem, o que pode estar em contradição com as características de uma boa avaliação levantadas pelo grupo e apresentadas anteriormente. Não é possível afirmar como os futuros professores se utilizariam dos dados gerados pela “verificação” da aprendizagem, pois essa análise está fora do alcance desta pesquisa. Se tais informações fossem utilizadas de maneira a identificar as potencialidades e fragilidades na aprendizagem e, assim, orientar as decisões pedagógicas, é pertinente dizer que essa função da avaliação de LE está dentro de uma perspectiva de avaliação como mola propulsora. No entanto, se os resultados da checagem fossem utilizados de maneira meramente classificatória, a avaliação perderia seu potencial de impacto para melhorar a aprendizagem.

Apesar de concordarem sobre a função de checagem atribuída à avaliação de LE, as licenciandas trazem perspectivas um pouco distintas. E6 entende que a aprendizagem da língua está relacionada à compreensão e correta utilização da gramática, evidenciando um entendimento sobre o construto linguístico mais ligado às bases estruturalistas. E1, por outro lado, descreve (ainda que vagamente) a relevância de serem contemplados aspectos ligados ao desempenho dos alunos, tanto na habilidade de fala, quanto nas demais. Curiosamente, apesar de trazerem entendimentos diferentes sobre o construto linguístico, ao realizar a Tarefa Diagnóstica, E6 e E1 elegeram critérios avaliativos semelhantes: pronúncia, gramática e vocabulário (excerto 7):

Excerto 7:

[Comando]: Quais serão os objetivos desta avaliação?

[E6]: “O principal objetivo será saber se os alunos já conseguem lidar (utilizar e desenvolver o conteúdo) com a língua ensinada mesmo que só estejam no nível Básico.” (p.1, Tarefa Inicial de E6)

[Comando]: Quais serão os critérios desta avaliação?

[E6]: “Será avaliado a concordância estrutural, uso correto do verbo “be: simple present”, vocabulário e pronúncia.” (p.1, Tarefa Diagnóstica de E6)

[Comando]: Quais serão os objetivos desta avaliação?

[E1]: “avaliar as habilidades dos estudantes, mais especificamente, o speaking.” (p.1, Tarefa Inicial de E1)

[Comando]: Quais serão os critérios desta avaliação?

[E1]: “Se os estudantes conseguem aplicar os conteúdos estudados, bem como gramática e vocabulário em uma situação de diálogo, e se conseguem pronunciar as palavras e termos.” (p.1, Tarefa Inicial de E1)

Esse fenômeno também ocorreu com outros participantes, que, independentemente de suas concepções sobre o papel da avaliação, utilizaram objetivos e critérios avaliativos seguindo as mesmas tendências. Brum-Barreto (2023) pontua que a elaboração e o uso de rubricas são transversais, porque articulam todas as dimensões do LAL: conhecimentos, habilidades e princípios (Davies, 2008; Giraldo, 2018). O construto avaliativo, as expectativas sobre o processo de ensino-aprendizagem e as descrições do desempenho esperado ficam evidentes nos critérios selecionados, porém, sem que haja um real letramento em avaliação, o desenho de instrumentos avaliativos é pautado em modelos familiares, o que leva à reprodução de práticas tradicionais, dissonantes da concepção de língua em uso.

A dificuldade em elaborar os critérios da avaliação de modo coerente com os objetivos de aprendizagem foi mencionado por E2, que observou que “determinar os objetivos e, a partir dos objetivos, determinar os critérios, parece fácil, mas, às vezes, na hora que já tá fazendo o instrumento, não bate com o objetivo e com os critérios [...] foi difícil” (4:27 p 5 em Entrevista E2). E5 atribui tal fato à falta de transparência em processos avaliativos ao longo de sua trajetória como aluna (excerto 8):

Excerto 8:

[E5] “Acho que talvez os critérios avaliativos seriam um dos mais difíceis assim. [...] Não sei porque, mas, geralmente, não é algo que é muito falado [...] geralmente, a maioria dos meus professores, eu quase nunca vejo dando critérios. [...] Só avalia e dá a nota. [...] Mas acho que é isso: os critérios foram onde eu tive mais dificuldade, assim, porque, realmente: onde que você vai dar a nota, né? Tem professor que faz dando pra cada critério um uma nota específica, né? Mas é difícil saber o que pesa mais. O que que é mais relevante, né? E é, talvez, a parte mais abstrata, que é uma parte que geralmente fica escondida da gente. Pra a gente, enquanto aluno, é a parte que fica mais na sombra. A gente não ouve muito falar.” (6:22 p 5 em Entrevista E5)

A visão de E5 também foi compartilhada por outros futuros professores, o que demonstra que a carência de clareza na avaliação impacta não somente a confiabilidade dos instrumentos, mas também repercute a longo prazo. Reynolds-Keefers (2010, p. 7) afirma que professores em formação inicial apresentam “uma maior probabilidade de usar rubricas no futuro por causa de sua experiência com rubricas como estudantes”³⁸, conseqüentemente, aqueles que não tiveram essa oportunidade, tendem a prescindir dessa ferramenta. Novamente, nota-se uma predileção pelo uso de modelos avaliativos familiares, o que é atribuído por Avelar (2019) à sensação de segurança ao utilizar instrumentos que compõem seus repertórios anteriores.

Uma das razões que podem justificar o fato de os licenciandos não serem informados sobre os critérios pelos quais estão sendo avaliados é a falta de letramento em avaliação dos próprios professores, que, muitas vezes, não são letrados, ou seja, não possuem as habilidades, conhecimentos e princípios (Giraldo, 2018) necessários para produzir ou interpretar seus próprios instrumentos avaliativos (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018). Nesse cenário, a avaliação não cumpre seu papel de retroalimentar a aprendizagem, o que se torna um obstáculo na aprendizagem dos estudantes, já que, se não há transparência nos objetivos e critérios avaliativos, a interpretação dos dados gerados pelos instrumentos também fica comprometida, impossibilitando a identificação de eventuais fragilidades que poderiam ser abordadas por meio de estratégias pedagógicas específicas.

Outra característica que chama atenção na fala de E5 é que a participante evidencia sua preocupação com a planificação da rubrica, ou seja, na tomada de decisões sobre *o quê e como* avaliar (McMillan, 2003), porém, essa reflexão concentra-se em torno da atribuição de notas a cada critério e não no construto linguístico. Isso reitera a visão reducionista de que a nota é a parte central da avaliação, que aproxima o processo avaliativo de um paradigma estruturalista e psicométrico e o afasta de uma visão de língua como prática socialmente construída (Cantero, 2020).

As particularidades da avaliação de LE também adicionam certo grau de complexidade na elaboração de instrumentos e critérios avaliativos. Segundo os futuros professores, a avaliação de LEs é diferente de avaliar em outros contextos (excerto 9):

³⁸ Tradução de: “a greater likelihood of using rubrics in the future because of their experience with rubrics as students” (Reynolds-Keefers, 2010, p. 7).

Excerto 9:

[E7] “O jeito que os professores avaliam, [...] tipo em uma matéria de português, é diferente de você fazer uma prova pra matéria de matemática. É totalmente diferente, né? [...] E tem que levar em consideração que, no ensino de línguas, [...] a avaliação tem que ser diferente, não pode ser igual as matérias de exatas, né?” (p. 3 em Entrevista E7).

Em avaliação de LE, é preciso considerar, além da “matéria” (ou “conteúdo” - incluindo, por exemplo: gramática, vocabulário, expressões idiomáticas e fonemas), o desempenho do estudante nas diferentes habilidades linguísticas. Ao ser provocada a pensar sobre as características da avaliação de produção oral, E1 destacou a diversidade de caminhos que podem ser tomados (excerto 10):

Excerto 10:

[E1] “Eu não sei muito ainda, né? Tô fazendo o curso sobre avaliação agora, mas eu acho que a avaliação oral é a mais abrangente que a gente vai trabalhar como professores de línguas, porque existem vários aspectos e várias formas de avaliar. A gente pode avaliar desde a produção na sala, que no caso eles (os alunos) nem saberiam, porque não tá marcado que vai ser avaliado ali, né? Mas a gente pode avaliar por [...] *roleplay*, a gente pode avaliar por entrevista, a gente pode avaliar por uma conversa... [...] dá pra ver o quanto o aluno está aprendendo e quando aquilo está sendo efetivo. Eu acho a avaliação [...] oral mais abrangente. (5:11 p 3 – 4 em Entrevista E1)

Apesar de reconhecer que ainda há muito a aprender, E1 comenta a respeito da “abrangência” (5:11 p 3 – 4 em Entrevista E1) da avaliação, que segundo ela, permite que uma série de escolhas sejam feitas, como, por exemplo, dos tipos de instrumentos a serem utilizados. Através do uso dos diversos tipos de tarefas orais, é possível simular uma situação comunicativa que demande estruturas linguísticas específicas, porém, ao propô-las, a prioridade deve ser a construção de sentidos, aproximando a proposta pedagógica ao uso real da língua (Brum-Barreto, 2023; Ellis, 2018; Luoma, 2004). Alinhada a essa perspectiva, E5 aponta que, por meio da avaliação de produção oral, são gerados “um dos exemplos de língua que é o mais espontâneo” (6:12 p 3 em Entrevista E5) (excerto 11). Segundo ela,

Excerto 11:

[E5] “nessas outras (habilidades) a gente consegue dar um ‘migué’ [...]: você decora as formulazinhas dos *tenses* pra uma prova, você consegue captar umas palavras ali no *listening*... Mas eu acho que a produção do *speaking* é o [...] o mais verdadeiro, acho que é o que a gente consegue ter mais fidelidade da real posição do nível do aluno. Então acho que a pessoa produz, né?” (6:12 p 3 em Entrevista E5)

Além de “abrangente” e “verdadeira”, os participantes registraram suas impressões

sobre a avaliação de produção oral com adjetivos como: *espontânea, variada, estressante, divertida, subjetiva, complexa, dinâmica, autêntica e fidedigna*. Esses adjetivos indicam que, mesmo antes do curso, os licenciandos já tinham concepções prévias formadas sobre a avaliação de produção oral. Alguns deles são similares aos evidenciados no estudo de Vogt e Tzagari (2014), no qual professores formados e em serviço descrevem suas práticas avaliativas orais como subjetivas e impressionistas. Por vezes, os discursos são congruentes: como é o caso do uso dos adjetivos “dinâmica” e “variada”. Em outros momentos, porém, são conflitantes - como em “divertida” e “estressante”. O que aponta, novamente, para a influência de fatores externos no momento avaliativo em si (como, por exemplo, a personalidade, as experiências e o gosto pessoal) e nas suas percepções sobre o tema.

Para Scaramucci (2011), avaliações de desempenho pressupõem a demonstração direta da proficiência ou capacidade adquirida, ao invés de se limitarem à avaliação indireta dessa habilidade por meio de instrumentos que focam em elementos gramaticais isolados. Desse modo, busca-se observar o uso dos elementos linguísticos “dentro de uma atividade comunicativa e, portanto, consideram como critério ‘dizer a coisa certa na hora certa para a pessoa certa’” (Scaramucci, 2011, p. 106).

É relevante pontuar que a palavra “autêntica”, não foi usada para referir ao princípio de autenticidade (como discutido por Bachman; Palmer (1996) e Brown; Abeywickrama, (2018)). No contexto em que foi utilizado, esse vocábulo estava ao sentido de que, no processo avaliativo de produção oral, sejam produzidas amostras de língua que refletem a proficiência real dos estudantes. Retomando a fala de E5, “a produção do *speaking* é [...] o mais verdadeiro, [...] o que a gente consegue ter mais fidelidade na real posição do nível do aluno” (6:13 p 3 em Entrevista E5).

A afirmação da futura professora remete às características da linguagem falada: segundo ela, como a interação acontece em tempo real, o uso de artifícios para “mascarar” o nível de proficiência seria dificultado. Porém, não se pode garantir que inferências sobre o desempenho oral dos alunos são confiáveis, sob a justificativa de se tratar de uma amostra real, visto que, a depender dos critérios utilizados, a análise do professor pode ter sido pautada em fatores atípicos da comunicação oral, tais como a precisão gramatical e o uso de orações completas. Além disso, essa visão de E5 evidencia uma concepção de proficiência como fator absoluto (“a gente consegue ter mais fidelidade da real posição do nível do aluno” – 6:12 p 3 em Entrevista E5), o que é uma perspectiva equivocada, pois um falante pode ser proficiente para comunicar-se em determinadas situações, porém não em outras (Borges-Almeida, 2009).

A complexidade e abrangência apontadas pelos participantes fazem jus à magnitude do construto avaliado: a fala. Refletindo sobre o que significa “falar um idioma”, E4 destaca a importância da habilidade de produção oral: “[...] quando você fala sobre o conhecimento de uma língua, as outras pessoas imediatamente pensam que você sabe falar aquela língua, não exatamente escrever, ou então ler, mas, basicamente, é falar” (7:22 p 3 em Entrevista E4).

Na fala de E4, pode-se interpretar o “falar” como a capacidade de se comunicar: compreender um interlocutor e ser compreendido. Bachman (1990) destaca que há uma série de estratégias verbais e não verbais que, ao serem somadas e contextualizadas, viabilizam a comunicação. A competência estratégica é, segundo o autor, componente primordial do processo comunicativo e representa o conjunto das capacidades de averiguação (o que exige uma análise da situação discursiva e das informações necessárias à materialização da comunicação), planejamento (em que o falante analisa os recursos linguísticos - e sociolinguísticos - disponíveis e planeja o que será dito) e execução (no qual o falante utiliza-se dos canais disponíveis para veicular seu discurso e compreender os interlocutores).

Ao considerar que a comunicação abrange mais do que apenas estruturas linguísticas, surge a reflexão sobre como avaliar a produção oral sem negligenciar as diversas questões que afetam o jogo comunicativo. Além disso, é um desafio avaliar esse construto com estudantes de língua estrangeira em diferentes níveis de proficiência de maneira confiável, válida e prática. Propor práticas avaliativas que atendam às especificidades da fala é um desafio (Brown; Abeywickrama, 2018), porque é preciso observar uma série de fatores, como a definição de tarefas de fala apropriadas ao contexto comunicativo, a especificação de critérios avaliativos e a estipulação de procedimentos de pontuação confiáveis (Brum-Barreto, 2023). Essas considerações destacam as nuances envolvidas na avaliação da produção oral, o que a torna, de fato, complexa.

Nas entrevistas, os futuros professores mencionaram algumas singularidades da habilidade de produção oral e da sua respectiva avaliação. Quando perguntados sobre quais as diferenças entre a avaliação de produção oral e a avaliação das demais habilidades, em um primeiro momento, alguns participantes sentiram dificuldades para enumerar particularidades o que pode ser um indício de pouca reflexão e de um conhecimento limitado sobre o construto, mas, ao longo da conversa, foram compartilhando suas ideias (excerto 12):

Excerto 12:

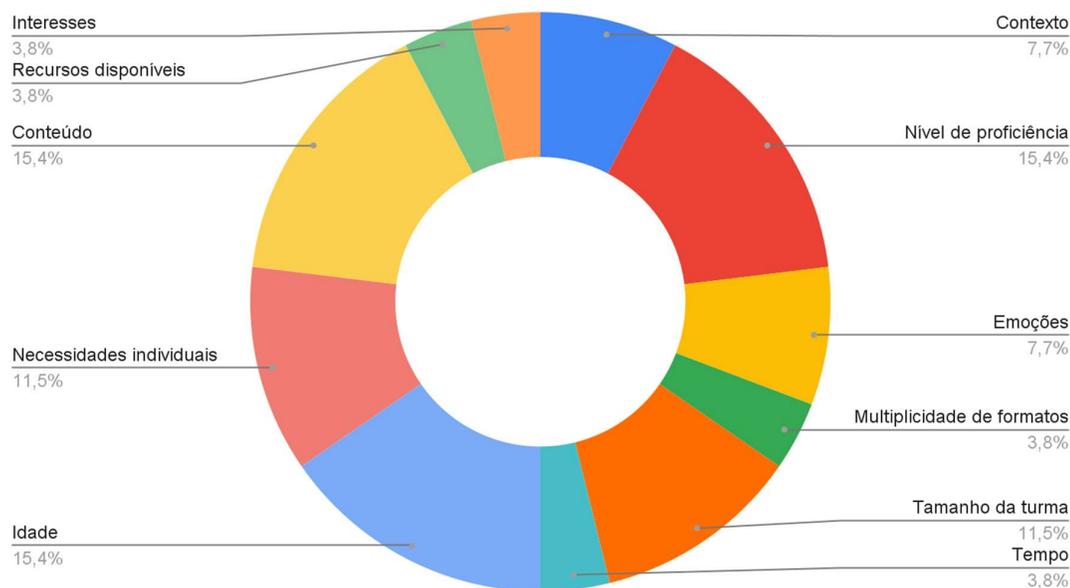
[E6]: Acho que é diferente sim, mas aí eu não sei dizer como é ela é diferente. [...] Às vezes, muitas vezes, no texto a gente só vai ali no automático né? No reading. No

writing, a gente meio que vai no automático, a gente já sabe as fórmulas: ‘Ah, se vem esse verbo, a gente precisa colocar isso depois’. [...] Então, acho que as avaliações de speaking elas precisam ser diferentes, os professores precisam dar uma ajuda, tipo assim: [...] alguns perguntam pra ajudar, aí você consegue lembrar do conteúdo, consegue lembrar da formulazinha de uma frase. (2:12 p 3 em Entrevista E6)

E6 menciona a categoria de planejamento (Bachman, 1990), atendo-se à estrutura gramatical e aborda o papel do professor-avaliador na avaliação oral. Para a participante, é necessário que o docente conduza o momento avaliativo de modo a auxiliar o estudante a relembrar dos seus conhecimentos, extraíndo do discente aquilo que ele aprendeu. No entanto, para E6, o auxílio do professor-avaliador está atrelado ao controle dos aspectos lexicais e gramaticais (as “formulazinhas”) que devem ser utilizados pelos avaliandos. Esse entendimento reitera a importância dos critérios de gramática e vocabulário, evidenciando uma concepção estruturalista de língua. Ao serem questionados sobre o que o professor deveria levar em consideração ao planejar as avaliações, vários aspectos foram apontados nas entrevistas como sendo essenciais para a construção da avaliação de produção oral (gráfico 8).

Gráfico 8 – O que deve ser levado em consideração para elaborar uma avaliação em LE?

O que deve ser levado em consideração para elaborar uma avaliação de LE?



Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista Inicial.

Depreende-se do gráfico uma inclinação dos licenciandos em pensar aspectos voltados

para os alunos, como seus interesses, emoções, contextos e necessidades individuais. Porém, questões ligadas à praticidade da aplicação da avaliação (por exemplo, recursos disponíveis e o tempo), quando mencionados, representam pouca relevância. De acordo com o estudo feito por Armstrong, Marín e Patarroyo (2004), para professores em serviço, a visão sobre o que deve ser considerado para elaborar uma avaliação de LE muda consideravelmente, porque, segundo as autoras, um dos princípios apontados como mais importantes para os professores foi a praticidade. Uma justificativa possível para tal mudança está relacionada à falta de experiência docente dos participantes em formação inicial: ao passo que conhecem apenas a perspectiva do aluno em relação à avaliação, os licenciandos ainda não conseguem dimensionar a importância de fatores ligados à logística necessária para a realização do processo avaliativo.

No modelo de LAL proposto por Giraldo (2018), a praticidade é um dos conceitos que fazem parte do componente de conhecimentos. A aplicação desse princípio avaliativo é relevante para promover práticas avaliativas de adequadas, assim como a confiabilidade e a validade. A estabilidade da avaliação pode ser diretamente impactada caso o momento da aplicação do teste seja prejudicado pela falta de tempo ou de recursos para a realização da tarefa avaliativa. Portanto, se um professor propõe uma tarefa de fala que requer mais tempo para aplicação do que pode ser destinado ao momento avaliativo, por exemplo, a interrupção da interação pode prejudicar a confiabilidade dos resultados do instrumento e a validade de construto, pois não será possível afirmar que os dados obtidos pela avaliação realmente representam a habilidade de produção oral dos alunos.

No gráfico, outro aspecto que é pouco mencionado é a necessidade de multiplicidade de formatos avaliativos, tendo sido mencionados por apenas uma participante. E1 comentou sobre a importância de se considerar “se ele [o professor] está explorando bem todas as competências” (5:7 p 2 em Entrevista E1). Para ela, isso significa dar oportunidade para que habilidades sejam diferentes observadas no momento avaliativo (excerto 13):

Excerto 13:

[E1] “Eu acho que têm que ser avaliados todos os ângulos, ou pelo menos tentar, para que seja igual para todos os alunos, porque, é claro que vão ter alunos que têm mais facilidade da gramática, vão ter alunos com mais facilidade para ler, para escrever...” (5:7 p 3 em Entrevista E1)

Apesar de não ter sido mencionado por outros participantes, esse é apontado por Quevedo-Camargo (2014) como um fator essencial para conferir maiores níveis de confiabilidade e validade aos resultados coletados pelo instrumento avaliativo. A observação

das habilidades comunicativas, sob diferentes abordagens e técnicas, permite interpretar com maior embasamento os dados a respeito do desempenho do avaliando. A pouca relevância atribuída a esse fator demonstra que os participantes carecem de uma reflexão mais ampla sobre o processo avaliativo, indo além da elaboração de instrumentos específicos.

Em contrapartida, a maioria dos participantes menciona a influência do conteúdo, da idade e proficiência nas escolhas acerca da avaliação. O participante E3 salienta a necessidade de adequar o instrumento avaliativo ao que é esperado para o nível da turma (excerto 14).

Excerto 14:

[E3]: “Existem N fatores pra influenciar a avaliação, né? Mas eu acredito que conhecendo bastante a sala de aula em que ele tá inserido [...], vai depender bastante [...] da idade, das necessidades especiais de cada um, a questão do nível em que eles estão. Saber esse nível de cada aluno: o que pode ser exigido, que não pode ser exigido do aluno, para que não haja essa frustração futuramente no aluno, porque tem também questão de expectativa do aluno. Então, acredito que é bastante nesse sentido de conhecer a sala, conhecer a realidade de cada aluno e o que pode ser exigido de cada um.” (3:4 p 1 em Entrevista E3)

O excerto 14 está em consonância com o proposto por Quevedo-Camargo (2014), que afirma que é fundamental estabelecer critérios e escalas avaliativas que promovam a observação do desempenho dos discentes de maneira compatível com seus níveis de proficiência, com as estratégias pedagógicas adotadas e com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Ao preservar a correspondência entre o processo avaliativo e os conteúdos e tipos de atividades previamente realizadas em sala, é possível propiciar avaliações de desempenho mais justas, válidas e confiáveis.

Também relacionada à aplicação da avaliação oral, outra temática recorrente nos apontamentos feitos sobre as características desse tipo de avaliação foi a necessidade de levar em consideração o estado emocional dos estudantes (excerto 15):

Excerto 15:

[E7]: “eu acho que é um pouco diferente porque o professor avaliador tem que levar algumas coisas em consideração, né? Tipo, a situação que a pessoa está ali: às vezes a pessoa não está num bom dia, ela não vai conseguir falar bem e não vai mostrar tudo que ela tem de habilidade. [...] O que eu acho que é um pouco diferente de uma avaliação de escrita [...], porque, na escrita, você consegue organizar as suas ideias certinhas e, na avaliação de *speaking*, às vezes, a pessoa não consegue, dependendo do dia, [...] organizar as ideias e pronunciar as palavras certinho. Então, acho que é diferente sim.” (1:4 p 4 em Entrevista E7)

[E2]: “Eu acho que é a mais difícil de avaliar, acho que junto com o *listening*, é mais difícil de avaliar, porque depende muito de outros aspectos. Assim, da timidez... às vezes, de aspectos fonológicos, de como a pessoa fala mesmo. E eu acho que é muito subjetiva né? E precisa de mais atenção na hora de avaliar, porque *writing* e *reading*

é mais tranquilo, assim, já tem teorias e coisas mais institucionalizadas na hora de avaliar esses dois. Mas, o *speaking*, eu acho que é o mais difícil, aí requer mais atenção a esses aspectos externos: tanto do ambiente, quanto da personalidade do aluno e tudo mais. Eu acho que é bem mais difícil que os outros.” (4:11 p 4 em Entrevista E2)

Os participantes, ao longo das entrevistas e das discussões em sala de aula, narraram experiências desagradáveis com avaliação ao longo de sua jornada escolar. Isso demonstra que, provavelmente, esses estudantes experimentaram práticas avaliativas autoritárias e punitivas (Scaramucci, 2006), que repercutiram negativamente na autoestima e nas aprendizagens. Talvez por esse motivo, houve a preocupação reiterada com a atenção aos aspectos emocionais na avaliação da habilidade de fala: antes, durante e depois. Em sua proposta na Tarefa Inicial, alguns participantes buscaram formas de tentar deixar os alunos mais confortáveis e reduzir a tensão no ambiente durante a condução da atividade avaliativa (excerto 16):

Excerto 16:

[Comando]: Como será a aplicação da atividade?

[E4]: “Será uma entrevista individual, em um espaço à parte da sala: para que o aluno tenha privacidade e se sinta mais à vontade. (20:11 p 1 em *Task* - E4)

Para o momento posterior, de *feedback*, os participantes buscaram se atentar à preservação da privacidade dos alunos, no intuito de mitigar qualquer desconforto proveniente dos apontamentos feitos pelo professor e de transmitir críticas construtivas que contribuem para o ensino (excerto 18):

Excerto 17:

[Comando]: 5. Como você daria o *feedback* da atividade avaliativa para seus alunos? Por quê?

[E6]: “Daria o *feedback* no dia seguinte à aplicação da prova de forma individual, mostrando onde errou e como melhorar, mostrando onde precisa estudar mais. Porque, acredito eu que, desta forma os alunos não se sentiriam oprimidos e angustiados, e tendo a chance de saber onde erraram e como acertar da próxima vez.” (p.1, Tarefa Diagnóstica de E6)

[E1]: “Os *feedbacks* serão dados individualmente para evitar constrangimento, mas os erros serão anotados e, na aula seguinte, serão colocados no quadro e os alunos vão encontrar e corrigir tais falhas, sem mencionar quem os cometeu.” (22:5 p 1 em *Task* 1 de E1)

Como discutido anteriormente, grande parte dessa preocupação por manter um ambiente livre de práticas avaliativas inadequadas vem da experiência estudantil dos participantes. Investigações sobre a influência das emoções no ensino–aprendizagem de línguas apontam para a avaliação como um dos principais desencadeadores de ansiedade nos aprendizes (Young,

1991). A autora explicita que, para reduzir a ansiedade em processos avaliativos, é necessário elaborar instrumentos justos e válidos, que realmente reflitam a abordagem em sala de aula. Ademais, muitas vezes, as vivências dos licenciandos também estão marcadas pela omissão, tanto devido a critérios avaliativos que ficam “na sombra” (6:22 p 5 em Entrevista E5), quanto pelo *feedback* genérico (excerto 18):

Excerto 18:

[E5]: Geralmente, a maioria das vezes era só a nota e um "very good" ou alguma coisa assim. E aí, juntamente o professor corrigia a prova toda com a turma: pegava questão por questão. Mas não tinha muito *feedback* individual. [...] Nunca teve, por exemplo, *feedback* de speaking, tipo em teste oral que a gente fez... nunca teve. Assim, era só a nota mesmo. Você pega e vai feliz pra sua casa - ou triste.” (6:25 p 5 em Entrevista E5)

Se, por um lado, práticas avaliativas problemáticas são para os licenciandos um sinal de alerta para mudanças necessárias, por outro, práticas positivas são tomadas como exemplo a ser seguido em mesma medida (excerto 19):

Excerto 19:

[E4]: [...] quando aprendi francês, um professor fazia o seguinte: na entrevista, o professor fazia as anotações dele e, em uma aula seguinte, quando ele terminava de fazer todas as entrevistas com todos os alunos, ele passava por cima de tudo, tipo: escrevia no quadro e falava "Gente, vamos reforçar isso?", "Isso não se fala dessa forma... não se usa desse jeito" (sem especificar o aluno que cometeu tal erro), "Vocês se lembram, que eu falei isso?" e tal. É muito interessante porque você pode revisar conteúdo sem deixar as pessoas constrangidas. [...] Isso foi totalmente uma influência para mim, porque acho que, como eu disse, eu não recebia muito *feedback* quando eu fazia inglês... não que eu me lembre, assim, especificamente. E esse professor começou a fazer isso e me marcou bastante nessa questão de corrigir erros de uma forma diferenciada. (7:35 p 5 em Entrevista E4)

Isso é, novamente, um indicativo de que, antes mesmo de estudar formalmente sobre avaliação em língua estrangeira, E4 já reflete criticamente sobre os modelos avaliativos aos quais foi apresentado. Portanto, não há que se pensar que, ao início do curso, esses estudantes eram “tábula rasa”, pois trazem consigo suas experiências de mundo individuais e coletivas, que os permitiram pensar a respeito de sua trajetória de ensino. Assim, espera-se que o curso de formação ofereça aprofundamentos teóricos e, sobretudo, práticos para que os estudantes possam operacionalizar, de maneira técnica, aquilo que, por vezes, já conhecem empiricamente. O desenvolvimento do letramento em avaliação permite que, gradualmente, esses futuros professores apropriem-se de habilidades, conhecimentos e princípios que lhes permitam consumir, elaborar, analisar e criticar instrumentos avaliativos.

4.1.1 Conhecimentos prévios dos licenciandos sobre avaliação de produção oral

Com base nos dados apresentados, podemos fazer algumas inferências sobre os conhecimentos prévios dos discentes em duas temáticas principais: a avaliação e a habilidade oral. Inicialmente, os participantes da pesquisa revelaram conhecer alguns dos princípios para boas práticas avaliativas. Essa noção advém de base empírica, a partir de suas experiências boas ou ruins com processos avaliativos aos quais foram submetidos ao longo de suas jornadas escolares. Com isso, foi possível identificar um certo grau de criticidade e reflexão sobre o tema. No entanto, ao longo das entrevistas, ficou evidente que suas percepções sobre o construto da avaliação ainda eram superficiais e estavam calcadas em uma perspectiva tradicional e reducionista, alinhada à visão de avaliação como verificação.

Em consonância com o que foi observado nas entrevistas, na TI, os licenciandos demonstraram a reprodução de modelos avaliativos familiares e elaboraram tarefas avaliativas de fala cujo desenho altamente restrito e controlado não propicia a comunicação. Em seu estudo na disciplina de estágio com professoras de língua espanhola em formação, Brum-Barreto (2023) identificou que há um conflito na formação inicial: de um lado, as *culturas de avaliar e de aprendizagem* ainda estão sendo construídas; por outro, a *cultura de testar* se apresenta enraizada nas experiências individuais e nos contextos institucionais. Assim, o processo de construção do LAL em formação inicial não pode ignorar as influências das perspectivas tradicionais. Pelo contrário, é preciso iniciar a formação de professores a partir de um convite à reflexão voltada para o escrutínio dessas práticas, a fim de identificar suas características e limitações.

A outra temática relevante para responder à pergunta de pesquisa proposta é o construto da fala. Percebeu-se que os futuros professores entendem a produção oral como parte primordial para a comunicação e também atribuem características como a subjetividade e complexidade, quando provocados a pensar em formas de mensurá-la em contextos avaliativos. Por surgirem desacompanhados de exemplos práticos ou detalhamentos sobre o que torna a fala complexa, o uso de adjetivos genéricos (como “abrangente” e “complexa”) pode ser uma evidência de baixo letramento, porque demonstra que, apesar de saberem que há particularidades, não conseguem conceitualizá-las e, muito menos, contemplá-las em tarefas avaliativas.

As propostas avaliativas são marcadas pelo foco explícito (intencional ou acidental) em itens isolados e estruturas gramaticais. Scaramucci (1997) destaca a insuficiência desses

formatos avaliativos para mensurar o desempenho dos avaliados em habilidades produtivas. Restringir o construto de proficiência aos elementos estruturais da língua, deixando de contemplar as diferentes competências que viabilizam o propósito comunicativo, significa ignorar parte essencial da língua falada. Portanto, tarefas avaliativas de fala elaboradas nessa perspectiva poderão não ser consideradas válidas em termos de representação do construto (Scaramucci, 2011).

Com isso, é possível entender o panorama das percepções dos licenciandos sobre avaliação como um todo e, principalmente, sobre a avaliação de produção oral. Para compreender mais sobre o processo de desenvolvimento do letramento em avaliação, será preciso comparar as discussões feitas nesta análise dos dados iniciais em relação aos dados gerados após o momento de instrução formal no curso. Esse formato de discussão buscou permitir a observância dos movimentos de modificação, reiteração e aperfeiçoamento em relação aos parâmetros preliminares identificados nos discursos dos licenciandos e explorados nesta seção.

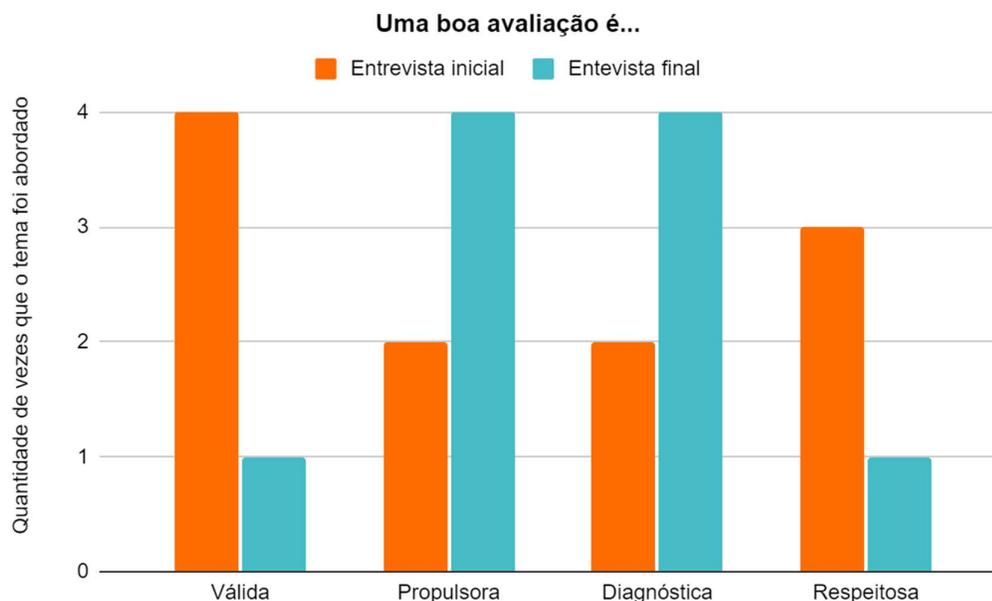
4.2 Pergunta de pesquisa II: Após a instrução formal

Como discutido, apesar de terem tido poucas oportunidades para aprender e discutir sobre avaliação anteriormente em sua formação inicial, desde um primeiro momento, os licenciandos eram capazes de refletir criticamente a respeito do tema, pois tinham como base suas experiências discentes, com provas, testes e exames de larga escala (como com o Exame Nacional do Ensino Médio). Os modelos avaliativos aos quais foram submetidos ao longo de suas vidas escolares permitiram que fossem traçadas expectativas sobre o que deveria ou não ser feito em situações de avaliação.

Evidentemente, as concepções sobre os processos avaliativos, adquiridas empiricamente, não podem ser ignoradas, porque possuem relação direta com as práticas de ensino e avaliação a serem adotadas futuramente pelos professores em formação. Entretanto, é preciso que haja um aprofundamento nos conhecimentos, habilidades e princípios para que os licenciandos atinjam um nível de LAL compatível com o que é esperado para docentes, já que esses agentes são responsáveis por tomar decisões que têm impacto nas vidas de seus alunos.

Observa-se, no gráfico 9, que após o curso de formação inicial em avaliação houve uma inversão da relevância atribuída pelos licenciandos aos aspectos que caracterizam uma boa avaliação, em relação às respostas analisadas na EI (em laranja) e as da EF (em azul):

Gráfico 9 – Uma boa avaliação é...



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos das EI e EF.³⁹

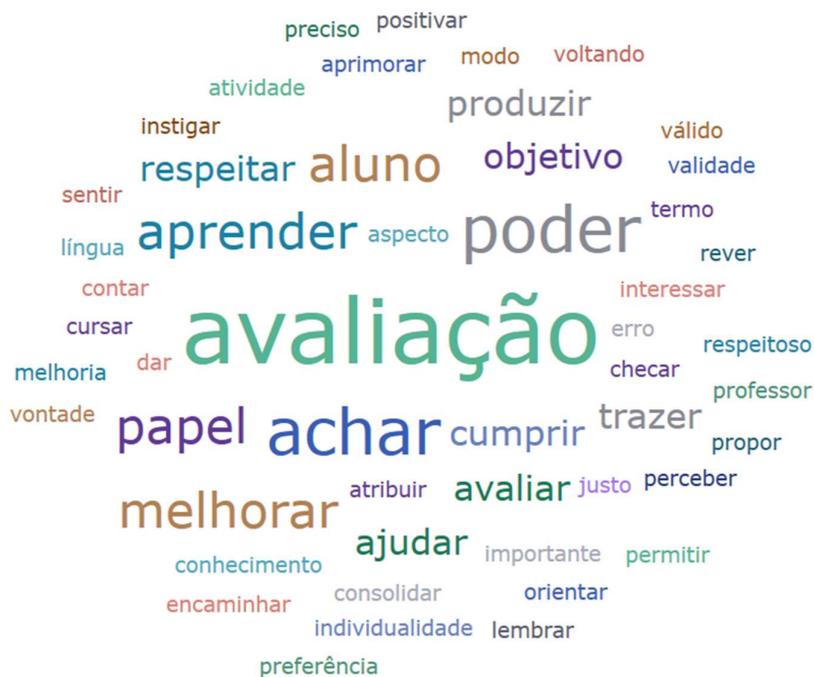
Questões que interpretamos como relacionadas à validade, (em especial a *de conteúdo*), e atenção aos fatores emocionais ligados à avaliação, muito valorizadas na EI, tiveram posições menos expressivas e deram espaço para a visão de avaliação como propulsora e diagnóstica da aprendizagem. Esse movimento pode representar um avanço em relação ao entendimento da avaliação como processo integrado ao ensino-aprendizagem, essencial para orientar as decisões dos docentes. Compreender a avaliação como fonte de informações sobre as necessidades e potencialidades dos aprendizes e utilizar tais dados para retroalimentar as escolhas pedagógicas está de acordo com as concepções modernas sobre o papel que a avaliação – como avaliação para aprendizagem (Earl, 2007) e aprendizagem orientada pela avaliação (Carless *et al.*, 2006) – deve ocupar em contextos de sala de aula.

Todavia, para afirmar que realmente houve uma mudança na percepção sobre a função da avaliação dos participantes é necessário aprofundar a análise. A nuvem de palavras abaixo

³⁹ Assim como no Gráfico 7, o Gráfico 9 foi elaborado com base na interpretação dos dados coletados na EI e na EF, para que fossem identificadas as tendências das temáticas que foram levantadas pela frase: “uma boa avaliação é aquela que...”. Com isso, os adjetivos apresentados na legenda do gráfico não necessariamente foram expressamente ditos pelos participantes, mas foram depreendidos das respostas analisadas.

foi gerada pelo software de análise de dados ATLAS.ti, com base nas respostas dos licenciandos para completar a frase “uma boa avaliação é aquela que...”.

Figura 15 – Nuvem de palavras B



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos da Entrevista Final.

Percebe-se, a partir do estudo da nuvem, que há a ocorrência de palavras que remetem a práticas de avaliação para aprendizagem (como *consolidar*, *melhorar*, *orientar*, *aprimorar* e *instigar*), nas quais o objetivo é utilizar as ferramentas avaliativas para proporcionar “melhorias ao processo de aprendizagem, servindo-lhe de guia e suporte” (Morais, 2022, p. 37). Talvez essa perspectiva seja decorrente de uma ampliação dos sentidos e das possibilidades para avaliação.

Anteriormente, na EI, os participantes definiram o que seria uma boa avaliação pautando-se naquilo que *não* se pode encontrar em práticas avaliativas adequadas, utilizando palavras de teor negativo, como “assustar”, “medo”, “fraco” e “ruim”. Isso mostra uma familiaridade com práticas avaliativas punitivas. Por outro lado, quando o repertório de boas práticas é expandido, torna-se mais tangível afirmar o que uma boa avaliação *deve ser* do que aquilo que *não é*.

Analisando contrastivamente outras respostas no início e ao final do curso, pode-se

notar o surgimento de novos fatores, que ora se complementam e ora se contradizem, como no exemplo de E6 (excerto 20):

Excerto 20:

[E6]: “Eu penso que a avaliação serve pra saber se os alunos realmente adquiriram aquela língua, né? No caso, nosso conteúdo. Então, a todas as avaliações meio que vão falar: “ah, passei um conteúdo, será que os alunos realmente entenderam como é que eles vão usar isso? Num contexto mais gramatical. “Será que eles realmente aprenderam como usar a gramática?”. Eu penso que a avaliação é assim: uma forma de você mesmo ver se os alunos entenderam.” (2:3 p 1 em Entrevista Inicial - E6)

[E6]: “Mesmo depois da matéria eu penso que o meu entendimento desses conceitos continua o mesmo, que é: não avaliar somente se o aluno sabe o conteúdo e sim se ele sabe aplicar. Porque muitas vezes a gente adquire o conteúdo, mas não sabe colocar em prática. Então, eu acho que a avaliação serve pra isso [...], porque, usando até outras matérias como exemplo: na matemática, às vezes, a gente sabe a fórmula, mas não sabe colocar ela em prática. Eu penso que é da mesma forma no inglês, porque muitas vezes os alunos prestam atenção na aula, na hora de fazer as atividades, eles sabem fazer, mas, na hora de colocar em prática, de falar ou na hora de escrever uma redação, não conseguem. Então, a avaliação para mim continua o mesmo contexto que eu disse antes: é pra saber se eles sabem colocar em prática.” (13:1 p 3 em Entrevista Final - E6)

Ao ser questionada sobre a função da avaliação de LE na Entrevista Final, E6 afirma que seu entendimento havia permanecido o mesmo em relação ao início do curso. No entanto, nota-se, na fala da participante, há uma mudança: em um primeiro momento, a licencianda ressalta que a função da avaliação é checar se os alunos sabem a gramática da língua e, posteriormente, a futura professora ressalta a importância da avaliação para saber se os aprendizes sabem aplicar as “fórmulas”. Apesar da função da avaliação ainda estar centrada na verificação, E6 começa a se preocupar com o uso da língua. Ainda não há como afirmar que houve uma modificação no papel atribuído à avaliação, porém nota-se que a competência gramatical (Bachman, 1990) gradualmente é ampliada para um uso mais comunicativo, que entende a língua como prática social.

A respeito do que deve ser levado em consideração em uma avaliação de LE, E4, na Entrevista Inicial, aponta para questões relacionadas ao contexto de sala de aula, idade e nível dos alunos, além do grau de dificuldade do instrumento avaliativo (excerto 21):

Excerto 21:

[E4]: “Eu acho que deve levar em consideração [...] a idade e o contexto socioeconômico dos estudantes. E também levar em consideração o nível de língua do aluno, né? Ou, então, presumir o nível de língua que eles têm, para não cobrar muito avançado, mas também não cobrar uma coisa simples demais, dependendo do nível.” (7:8 p 2 em Entrevista Inicial - E4)

Os aspectos elencados previamente por E4 foram retomados na Entrevista Final, porém, sua resposta foi ampliada (excerto 22):

Excerto 22:

[E4] “Ah, eu acho que deve levar em consideração o nível deles (o conhecimento), o contexto social, cultural e também político. Acho que também deve considerar a idade, [...] os interesses, [...] os aspectos subjetivos dos alunos, como os sentimentos, né? Tipo: ansiedade, expectativas. Deve considerar também os recursos disponíveis para o professor no momento da avaliação. A gente falou muito disso na aula, então, por isso, é uma coisa que vem sempre na minha mente: “Se eu estivesse aplicando uma avaliação de *speaking*, o que os outros alunos fariam?” Então precisa pensar em toda a infraestrutura disponível para o professor. [...] Tem que se preocupar, na hora de fazer uma avaliação, que ela seja relevante para o aluno, que ele se sinta confortável de falar sobre o assunto e que ele tenha visto durante as aulas, não uma coisa “do nada”. Sempre focar naquilo que você trabalha de fato, e não em outras coisas... Avaliar aquilo que foi trabalhado e ver se o aluno consegue produzir aquilo.” (11:19 p 3 em Entrevista Final - E4)

E4 demonstra preocupações que perpassam desde a elaboração dos instrumentos avaliativos (nível de proficiência, idade e contexto) até o momento da aplicação da avaliação. O participante ainda cita as aulas da disciplina de Laboratório de Ensino 3, quando discutiram sobre praticidade, tema que despertou bastante a curiosidade dos alunos e foi abordado novamente em diversas oportunidades ao longo do curso. E5 elencou esse princípio como sendo um dos temas mais marcantes da disciplina, pois, segundo ela, o conhecimento acerca da praticidade “ajudou a planejar e ver a avaliação de uma forma muito mais ampla e muito mais completa... pensando em todos os aspectos daquele momento da avaliação. Não só a avaliação material em si, mas todas as outras variáveis que poderiam estar acontecendo ali naquele meio” (2:20 p 1 em Entrevista Final – E5).

A praticidade, em um primeiro momento (vide gráfico 8), não foi apontada como fator de grande relevância para ser considerado pelos professores ao elaborar suas propostas de avaliação. Porém, observou-se nos debates e nos relatos das entrevistas que, a partir das discussões da disciplina, os licenciandos começaram a mencionar o princípio com maior frequência, o que pode ser um indicativo de uma mudança de paradigma: anteriormente, a visão sobre avaliação pelo ponto de vista dos alunos, enquanto, posteriormente, os licenciandos passam a assumir uma posição de professores e, portanto, a pensar em questões sobre avaliação que são pertinentes nessa perspectiva. Essa interpretação estaria em consonância com o estudo conduzido por Armstrong, Marín e Patarroyo (2004), que indica que, também para professores em serviço, um dos princípios mais relevantes é a praticidade.

Essa discussão leva a uma percepção de que a construção do LAL na formação inicial

se dá por meio do conflito e da complementação de saberes. O futuro professor é, na verdade, um “*aprendente e ensinante*” (Jordão; Buhner, 2013, p. 670), isso significa que suas identidades e culturas (de *aprender, ensinar e avaliar*) prévias coexistem e se ressignificam através das reflexões sobre docência propostas na licenciatura. Assim, a aprendizagem e acomodação dos conhecimentos, habilidades e princípios da avaliação ocorrem em um contexto de transição, por isso, podem ser percebidas intersecções e contradições entre os dois papéis assumidos, uma vez que o “aluna/o-professor/a [...] ocupa simultaneamente as duas posições” (Damacena; Mastrella-de-Andrade, 2018).

Para compreender melhor o cenário em que esse processo de desenvolvimento do LAL acontece, é necessário conhecer sobre o formato das aulas de Laboratório de Ensino 3. No módulo “*The ABCs of assessment*”, a professora formadora apresentou temáticas relevantes, como as funções da avaliação (diagnóstica, de nivelamento, de seleção, de progresso), as diferentes abordagens para avaliação (somativa e formativa), e explicou os conceitos chave, como validade, confiabilidade, praticidade e efeito retroativo (Brown; Abeywickrama, 2018). Tais princípios foram retomados em diversas oportunidades ao longo do curso e suscitaram reflexões e debates enriquecedores, como o mencionado por E4. Em seguida, no módulo “*Assessing Speaking*”, por exemplo, a professora regente abordou o tema das questões a serem consideradas ao planejar uma avaliação de produção oral. A discussão foi iniciada a partir de uma atividade em que os licenciandos deveriam ler as afirmativas e decidir se eram “verdadeiras”, “falsas” ou “não consigo decidir”. Este último termo refere-se aos momentos em que os alunos identificam que uma afirmação pode ser verdadeira ou falsa dependendo do contexto.

Quadro 167 – Exemplo de atividade de reflexão usada em Laboratório 3

<i>Activity 3</i>		
<i>When we want to assess L2 learners' speaking ability, we need to consider a number of issues. Read some statements below and decide whether they are 'true' or 'false'. A third option is also included (i.e. 'I can't decide') for you to choose when you think that whether a statement is true or false depends on the context. The answer key and some comments are provided in the Suggested Answers file.</i>		
Question 1: <i>When designing speaking assessment tasks, we need to take into account the learner's needs and characteristics.</i>		
<i>a. True</i>	<i>b. False</i>	<i>c. I can't decide</i>
Question 2: <i>When assessing L2 learners' speaking ability, we do not need worry about the length of their performance.</i>		
<i>a. True</i>	<i>b. False</i>	<i>c. I can't decide</i>
Question 7: <i>One type of elicitation technique/task is enough to use in order to sample learners' proficiency</i>		
<i>a. True</i>	<i>b. False</i>	<i>c. I can't decide</i>
Question 8: <i>The scoring of spoken performance is more reliable when an analytic rating scale is used.</i>		

<i>a. True</i>	<i>b. False</i>	<i>c. I can't decide</i>
----------------	-----------------	--------------------------

Fonte: Adaptada da apostila do curso elaborada pela professora formadora. Módulo 2: *Assessing Speaking*.

Na atividade apresentada no quadro 16, os alunos foram instruídos a responder individualmente e, posteriormente, ocorreu um debate acerca de cada tópico. A professora utilizou essas afirmativas para provocar nos alunos uma reflexão a respeito dos diferentes contextos e objetivos que as avaliações de produção oral podem adotar. Como, nesses casos, não havia uma resposta certa ou errada, os alunos puderam compartilhar pontos de vista variados.

As questões 2 (“Ao avaliar a habilidade de fala dos alunos de L2, não precisamos nos preocupar com a duração da sua performance”), e 7 (“Um tipo de técnica de elicitación/tarefa é suficiente para testar a proficiência dos alunos”) são afirmações falsas, segundo a correção da professora regente, porém geraram algumas divergências nas respostas dos licenciandos. Ao discutir acerca da afirmativa da questão 2, a participante E5 questionou se a “qualidade” da fala não deveria se sobrepor à “quantidade” (notas de campo 1):

Notas de campo 1:

- “Apostila: página 6, questão 2: *When assessing L2 learners' speaking ability, we do not need worry about the length of their performance = False*”
- Alguns alunos falam “*I can't decide*”
- E5 questiona se não é pela questão da quantidade de tempo que eles falam e sim pela qualidade
- A professora explica que é preciso conciliar o tempo e a performance, porque é necessário que o professor tenha material (“*sample of language*”) suficiente para avaliar” (Notas de campo, página 9)

Na oportunidade, a professora explicou que não se deve analisar as variáveis tempo de resposta e performance de maneira separada, porém é importante que haja um equilíbrio entre elas para que o avaliador tenha amostras de língua que sejam representativas em relação à habilidade do estudante. Na questão 7, a participante E2 justifica que a afirmativa está incorreta, porque, segundo ela, “o *speaking* tem muitas faces para serem analisadas”, o que vai ao encontro da visão de fala “complexa” e “dinâmica” que foi discutida anteriormente. A formadora aproveitou para extrair dos futuros professores exemplos de tarefas de produção oral familiares (foram mencionadas entrevistas, apresentações, debates e *roleplay*), em seguida, destacou que cada tipo de instrumento possui limitações e que essas podem interferir no desempenho do aluno, já que um aluno pode não ser tão hábil em um modelo de tarefa quanto é em outro.

Dentre as oito questões, duas foram classificadas como verdadeiras no gabarito: “Questão 1: Ao elaborar tarefas de avaliação da fala, precisamos levar em consideração as necessidades e características do aprendiz” e 8 (“A pontuação de performances de produção oral é mais confiável quando uma grade de avaliação analítica é usada.”). Sobre a questão 1, a professora destacou elementos como idade, conhecimento prévio, nível de escolaridade. Percebe-se, portanto, que a resposta da Entrevista Final dada por E4 (excerto 22) está em consonância com o que foi abordado na disciplina. Na última, a oitava questão, os licenciandos tiveram, pela primeira vez no curso, contato com o termo “grade de avaliação”.

A partir desse tópico, iniciou-se um debate sobre a relevância de serem estabelecidos critérios avaliativos claros e condizentes com o objetivo da avaliação (quadro 17), para que, com base em características observáveis, fosse possível avaliar a produção oral de maneira válida, confiável e prática. Entretanto, como já abordado previamente, o desenho dos objetivos e critérios foi considerado pelos participantes uma atividade bastante desafiadora na Tarefa Inicial.

Quadro 178 – Objetivos

Estudante	Objetivo na TI	Objetivo na TF
E1	Palavras-chave ⁴⁰ : avaliar; <i>speaking</i> .	Palavras-chave: aprendizagem; aplicação; validade de conteúdo.
	“Avaliar as habilidades dos estudantes, mais especificamente, o <i>speaking</i> .”	“A ideia da avaliação é checar a aprendizagem dos alunos e ver se conseguem aplicar corretamente o que foi ensinado em aula.”
E2	Palavras-chave: comunicação; conhecimento; interação.	Palavras-chave: uso; interação; comunicação.
	“Os objetivos serão avaliar habilidade de comunicação, conhecimento do tema e dos conteúdos abordados em aula e interação aluno-aluno.”	“Avaliar o desenvolvimento do uso do inglês na comunicação dos alunos com foco na interação aluno-aluno, avaliando se eles foram capazes de ouvir, interpretar e reproduzir o que foi dito pelo colega e se eles são capazes de conduzir uma conversa de forma satisfatória (completando a

⁴⁰ As palavras-chave apresentadas no Quadro 18 não necessariamente foram utilizadas pelos participantes, porque são provenientes da análise e interpretação dos excertos apresentados.

		comunicação).”
E3	Palavras-chave: desenvolver habilidades; melhorar pronúncia e comunicação.	Palavras-chave: elaborar entrevista; utilizar conteúdo.
	“O objetivo desta avaliação consiste além de desenvolver habilidades na fala, também objetiva melhorar a pronúncia e a comunicação.”	“Os alunos trabalharão em duplas para elaborar uma entrevista entre dois indivíduos que estejam se conhecendo. Utilizar <i>“friendship expression”</i> e <i>“question forms”</i> .”
E4	Palavras-chave: verificar; conteúdo; gramática e vocabulário.	Palavras-chave: checar; aprendizagem; conteúdo; gramática e vocabulário; comunicativa.
	“A avaliação de entrevista terá como objetivo verificar a consolidação de vocabulário sobre viagem e nacionalidades, além da compreensão do uso do verbo <i>to be</i> no presente simples, <i>a/an, there is/ there are</i> e sons do alfabeto. Será avaliado também o uso de estruturas para pedir esclarecimentos e dar e receber <i>feedback</i> .”	“Os objetivos desta avaliação serão checar a aprendizagem dos alunos sobre <i>vocabulary for meeting people, use of adverbs of frequency and friendship expressions</i> , conteúdos trabalhados em sala de aula à luz da abordagem comunicativa.”
E5	Palavras-chave: avaliar; <i>speaking</i> ; verificar; conteúdo; gramática e vocabulário.	Palavras-chave: avaliar; <i>speaking</i> ; verificar; conteúdo; gramática e vocabulário.
	“O objetivo desta avaliação é avaliar a habilidade de <i>speaking</i> dos alunos, verificando se eles são capazes de utilizar o vocabulário referente à <i>travel, country and nationality</i> adequadamente durante uma conversa, como também a estrutura do simple present e os sons do Alfabeto em Inglês.”	“O objetivo desta avaliação é avaliar a habilidade de <i>Speaking</i> dos alunos, verificando se eles são capazes de utilizar o vocabulário referente à <i>friends e friendship expressions</i> adequadamente durante uma conversa, como também a estrutura dos <i>question forms e os adverbs of frequency</i> .”
E6	Palavras-chave: utilizar; desenvolver; conteúdo.	Palavras-chave: avaliar; <i>speaking</i> ; utilizar; desenvolver; conteúdo; conversa.
	“O principal objetivo será saber se os alunos já conseguem lidar (utilizar e desenvolver o conteúdo) com a língua ensinada mesmo que só estejam no nível Básico.”	“O principal objetivo será avaliar a habilidade de <i>speaking</i> , saber se os alunos já conseguem lidar (utilizar e desenvolver o conteúdo) com os vocabulários de <i>friendship e question forms</i> durante uma conversa.”
E7	Palavras-chave: diagnóstica; proficiência; observar dificuldades.	Palavras-chave: avaliar; <i>speaking</i> ; aprimorar a comunicação; gramática e vocabulário.
	“Os objetivos serão conhecer o nível de proficiência da turma com relação a fala na língua estudada e observar os alunos que estão tendo mais dificuldade com as matérias propostas.”	“Os objetivos serão avaliar o nível de <i>speaking</i> dos alunos e aprimorar a comunicação dos alunos na língua inglesa. Serão avaliados o uso de <i>question forms, tense, adverbs of frequency e friendship expressions</i> .”

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Tarefas coletadas.

A palavra-chave mais frequentemente citada na análise dos objetivos foi a palavra

“conteúdo”, identificada nas propostas de cinco participantes. O termo “comunicação” (ou similares, como “comunicativo”) foi identificado nos objetivos de quatro dos sete participantes. A incidência da expressão “gramática e vocabulário” foi de três para sete, tendo sido referida por três licenciandos. Os objetivos, de modo geral, são bastante abrangentes e, por vezes, incluem funções atípicas da redação de objetivos de instrumentos avaliativos, como “desenvolver habilidades na fala, também objetiva melhorar a pronúncia e a comunicação” (E3, Tarefa Inicial) ou “aprimorar a comunicação dos alunos na língua inglesa” (E7, Tarefa Final).

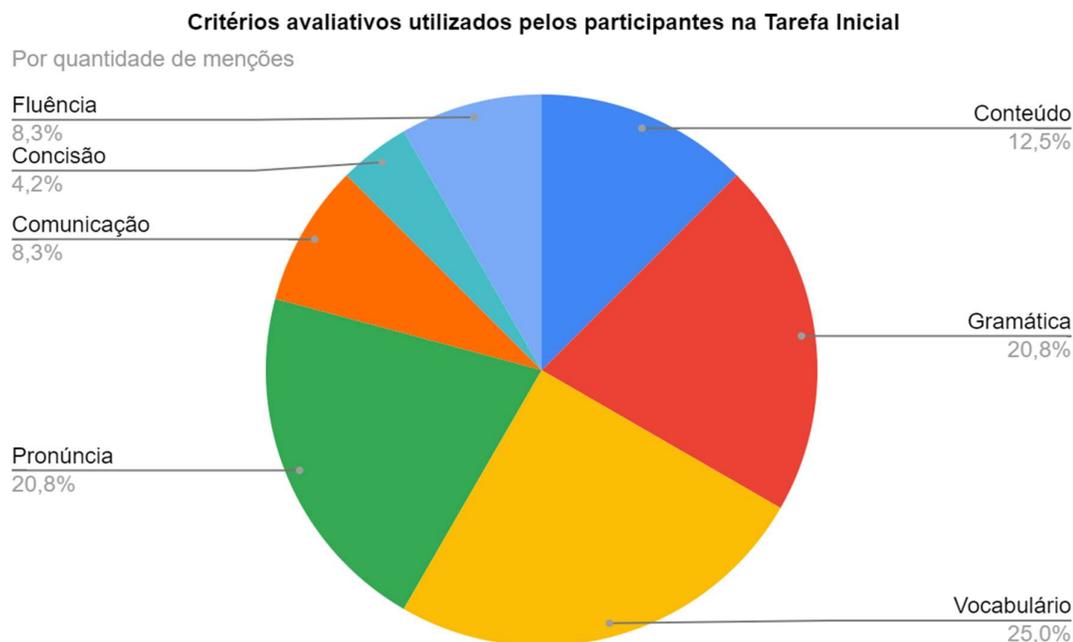
Na terceira aula, diferentes funções e objetivos avaliativos foram apresentados na disciplina (módulo “*The ABCs of Assessment*”) (notas de campo 2):

Notas de campo 2:

- Foi feito um exercício de relacionar as frases aos conceitos sobre as funções da avaliação (diagnóstico, nivelamento, progresso e seleção)
- Alguns objetivos da avaliação foram trazidos pela professora: melhorar a aprendizagem (formativo ou *assessment for learning*) julgar a performance (somativo ou *assessment of learning*)
- Vídeo sobre avaliação formativa e somativa;
- Exercícios para identificar se as propostas avaliativas descritas são formativas ou somativas; (Notas de campo, página 5, 03/11/2023)

No entanto, não foi possível identificar o uso do conhecimento apresentado pela professora formadora nas Tarefas. Também não há indícios de mudanças substanciais na elaboração dos objetivos, comparando os da TF aos da TI. Nesse caso, a apresentação de mais exemplos e atividades práticas de elaboração poderia ter gerado um aprimoramento mais significativo nas tarefas, como foi realizado com os critérios avaliativos. Na Tarefa Inicial, as tendências de uso de critérios avaliativos podem ser observadas no gráfico 10:

Gráfico 10 – Critérios avaliativos utilizados pelos participantes na Tarefa inicial



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Tarefa inicial.

Analisando o gráfico 10, é possível observar a expressiva relevância dada pelos alunos aos critérios de pronúncia, vocabulário e gramática na avaliação de produção oral. O critério conteúdo, também um dos mais mencionados, foi escolhido pelos licenciandos para referir às temáticas e elementos linguísticos abordados pelo livro didático na unidade de apoio disponibilizada (anexo D). Em seguida, empatadas em quinto lugar, aparecem a comunicação e a fluência, fatores que, na ótica da competência comunicativa deveriam ser privilegiadas em relação aos demais critérios. A concisão foi mencionada por uma participante, que definiu o termo como a capacidade de “transmitir a mensagem sem enrolar” (4:28 pp 6 em Entrevista Inicial E2). E2 considerou esse um critério importante, porque, em outras experiências avaliativas, perdeu “pontos por isso” (4:28 pp 6 em Entrevista Inicial E2). Pela narração detalhada da aluna, o elemento alvo para ser observado seria a coerência da fala ou o gerenciamento discursivo e não a habilidade de dar respostas sucintas.

Para Vercellotti e McCormick (2021) e Luoma (2004), os critérios avaliativos devem ser concretos, observáveis, mensuráveis e independentes conceitualmente. Apesar de terem estabelecido os critérios na elaboração de seus instrumentos avaliativos, ao explorarmos tais

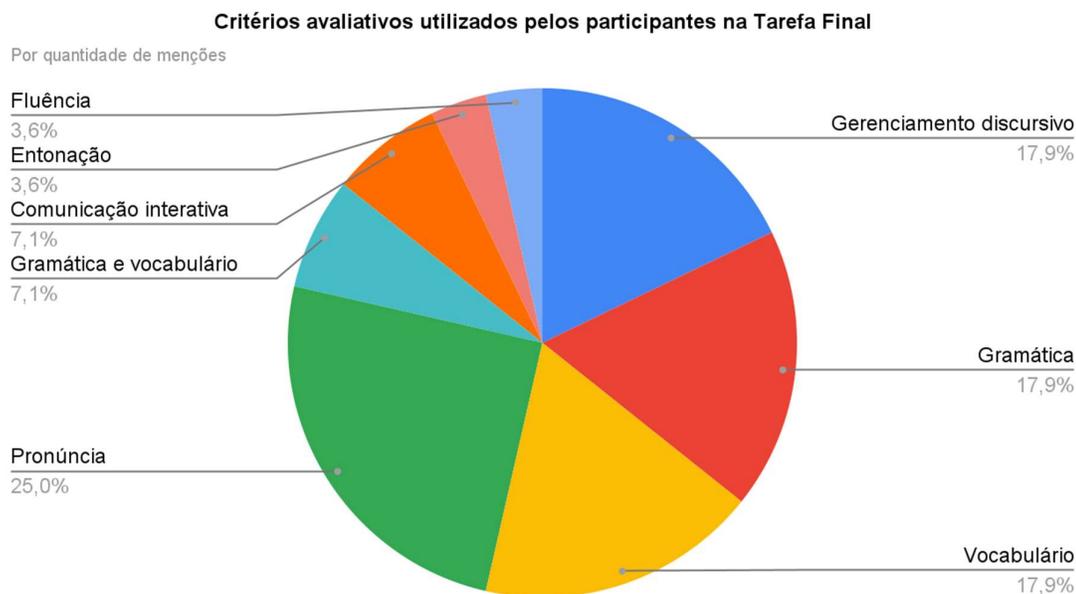
decisões nas entrevistas, os futuros professores demonstraram dificuldades para explicar o significado de cada um dos aspectos elencados. Isso pode gerar problemas para a operacionalização dos critérios, porque, se não há uma definição clara do construto a ser avaliado, não é possível estabelecer o que seria considerado a performance esperada e, posteriormente, mensurá-la.

Ademais, observou-se a tendência de adoção de critérios de maneira bastante tradicional: a pronúncia, por exemplo, foi compreendida como a precisão da utilização dos sons e de variedades “nativas” específicas, reiterando o entendimento de que o objetivo da fala é a perfeição das formas linguísticas e não a efetividade da comunicação. Outra questão problemática é que, no caso dos critérios de conteúdo e vocabulário, notou-se que os participantes que optaram pelo uso de ambos não conseguiram distingui-los, já que o conteúdo abordado na unidade temática muitas vezes seria verificado pelo uso de palavras e expressões estudadas. Isso revela que não há independência conceitual, o que comprometeria a qualidade da avaliação.

Cabe ressaltar que, na TI, os critérios foram elencados em tópicos, por isso, não se pode afirmar que foram usadas ferramentas como escalas, listas de verificação ou rubricas para demonstrar o resultado de avaliações. Embora o formato se assemelhe com o de uma lista de verificação (*checklist*), não há detalhamento “esclarecendo o que deve ser feito” (Brookhart, 2013, p. 77) em cada tópico, portanto, não é possível apontar a presença ou ausência de elementos que não estão sequer identificados. Essa falta de especificações abre espaço para avaliações impressionistas e inconsistentes (Vogt; Tsagari, 2014), prejudicando a confiabilidade do processo avaliativo.

Em contrapartida, depois da apresentação dos debates em sala e do *feedback* da professora regente na primeira versão da TF, já é possível observar alguma repercussão dessa abordagem pedagógica na escolha dos critérios (gráfico 11).

Gráfico 11 – Critérios avaliativos utilizados pelos participantes na Tarefa final



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Tarefa final.

Retomando o gráfico 10, o critério “vocabulário” liderava na quantidade de menções nas TIs. Em seguida, a gramática e a pronúncia estão com o mesmo percentual de uso, alcançando uma distância considerável para a próxima categoria mais popular - o conteúdo. Posteriormente, na elaboração da TF (Gráfico 11), a tríade - gramática, vocabulário e pronúncia - ainda aparece de maneira significativa, porém, em nova configuração. A pronúncia assume o topo do ranking percentual e, após, há um empate triplo: gramática, vocabulário e gerenciamento discursivo representam, cada um, 17,9%, o que, em números absolutos, representa que tais critérios foram mencionados em cinco das oito tarefas produzidas.

Nas TFs de dois participantes, “gramática e vocabulário” foram aglutinados em uma única categoria e, portanto, essas ocorrências estão representadas no gráfico 11 em uma seção à parte. Isso se deve ao fato de que, quando dois critérios avaliativos são unificados, passam a ser contabilizados somente uma vez, perdendo parte da expressividade no cômputo dos pesos da pontuação para o resultado final da avaliação. A decisão de colocar gramática e vocabulário como um só critério provavelmente advém da influência das grades de avaliação de fala em exames de proficiência e dos descritores organizados em níveis do Quadro Comum de Referência Europeu (QCER) (Conselho da Europa, 2001), que foram a temática de análise na

sexta aula de Laboratório de Ensino 3. Uma delas foi a grade avaliativa do exame *First Certificate in English* (FCE), um exame de nível QCER B2, cujo certificado é emitido pela Universidade de Cambridge (quadro 19).

Quadro 189 – Rubrica avaliativa do exame FCE

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

Fonte: Cambridge, *First Certificate in English* – FCE.

Além do critério *grammar and vocabulary*, pode-se observar a que também outras nomenclaturas foram herdadas da grade analítica mostrada acima. Os termos *discourse management* e *interactive communication* foram abordados em sala de aula (notas de campo 3):

Notas de campo 3:

- CEFR e FCE Critério
- A professora pergunta o que é “*discourse management*”?
- E5 responde que é “a forma de organizar os discursos” e a Prof. complementa dizendo que esse critério se refere à capacidade de manter o discurso fluido, coeso e coerente. [...]
- *Interactive communication*
- Uma aluna (não participante) define o termo como “interação” e a professora comenta que esse critério está relacionado à competência comunicativa, ou seja, à forma como são negociados os sentidos entre os interlocutores para viabilizar a comunicação. (Notas de campo, página 13)

A aplicação de novos conceitos na TF é outro indicativo de que os alunos, através da

oportunidade de cursar uma disciplina sobre avaliação, conseguiram compreender, adaptar e utilizar as ferramentas que aprenderam. Outra mudança relevante que pode ser vista na TF é na elaboração de descritores para cada critério adotado (quadros 20 e 21).

Quadro 20 – Tarefa inicial de E5

2. Quais serão os critérios avaliativos?
 “- *Conhecimento da diferença entre Country e Nationality (Russia, Russian)*
 - *Domínio da estrutura do Simple Present*
 - *Domínio do vocabulário de apresentação (Introduction)*
 - *Domínio do vocabulário de Travel*
 - *Domínio do sons do Alfabeto em inglês*”

Quadro 191 – Tarefa final de E5

2. Quais serão os critérios avaliativos?

		Needs improvement	Good	Excellent
1	Uso do vocabulário sobre <i>Friends e Friendships expressions</i>			
2	Uso gramaticalmente correto da estrutura dos <i>Question forms</i>			
3	Uso gramaticalmente correto da estrutura dos <i>Adverbs of frequency</i>			
4	Inteligibilidade da pronúncia			
5	Organização do discurso			

A escala da TI de E5 demonstra a tendência de reiteração da importância da observação do uso do vocabulário como critério avaliativo, como representa o Gráfico 10. Nessa grade, três dos cinco critérios são relacionados ao vocabulário trabalhado na unidade do livro didático proposto. Já na TF, o número de critérios voltados para o uso do vocabulário cai para um, o que também vai ao encontro da tendência de todo o grupo (Gráfico 11). Há também a inclusão dos elementos “organização do discurso”, o que possivelmente é influenciado pelo estudo da grade avaliativa do FCE, e “inteligibilidade da pronúncia”. Este último também representa um salto do enfoque no critério “pronúncia” em relação à proposta inicial: a participante deixa uma perspectiva mais estruturalista (cuja preocupação é o domínio dos sons), e passa a tentar observar a inteligibilidade, ou seja, preocupa-se mais com a efetivação da comunicação do que

com fonemas isolados.

E6 também aponta a mesma preocupação sobre a inteligibilidade da pronúncia. Ao pensar sobre as particularidades da avaliação de produção oral, a participante menciona (excerto 23):

Excerto 23:

[E6]: “Ah, tem muita diferença. Eu acho que a principal diferença que eu penso é na hora da gente avaliar, né? Porque os alunos, às vezes, sabem como articular, sabem desenvolver o conteúdo, mas, às vezes, há certos aspectos que a gente não sabe bem como avaliar, como por exemplo até a pronúncia mesmo, né? A pronúncia, às vezes, pode atrapalhar na hora do do speaking e eu acho que o professor deve ter essa deve saber se ele vai avaliar a pronúncia certinha das palavras, se ele vai trabalhar com isso. [...] Tem que saber manejar a diferença também. É muito importante. (13:8 p 3 em Entrevista Final - E6)

A preocupação com a pronúncia como viabilizadora da comunicação aponta para uma maior correlação entre o propósito comunicativo da linguagem e a escolha dos critérios avaliativos. E2 também possui uma trajetória similar à de E5:

Quadro 20 – Tarefa inicial de E2

<p>2. Quais serão os critérios avaliativos? <i>“2.0. Boa comunicação com o professor e com os colegas 2.1. Conhecimento do tema 2.2. Uso do tempo verbal estudado 2.3. Concisão 2.4. Pronúncia”</i></p>
--

Quadro 213 – Tarefa final de E2

<p>2. Quais serão os critérios avaliativos? <i>“Os critérios serão os mesmos definidos pelo QCER: gramática e vocabulário, pronúncia, interactive communication e discourse management. Os alunos terão acesso à rubrica antes da prova para tirar dúvidas e entender melhor o processo de avaliação.”</i></p>					
	1	2	3	4	5
GRAMMAR AND VOCABULARY	Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses a limited range of appropriate vocabulary to talk about familiar topics.	Between 1 and 3.	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.	Between 3 and 5.	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange on familiar topics.
DISCOURSE MANAGEMENT	Produces responses which are characterized by short phrases and frequent hesitation. Repeats information or digresses from the top.	Between 1 and 3.	Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. Uses basic cohesive devices.	Between 3 and 5.	Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant despite some repetition. Uses a range of cohesive devices.
PRONUNCIATION	Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.	Between 1 and 3.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Between 3 and 5.	Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.
INTERACTIVE COMMUNICATION	Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support.	Between 1 and 3.	Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.	Between 3 and 5.	Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interactions and negotiates towards an outcome with very little support.

Em ambos os exemplos das participantes apresentadas, nota-se um aperfeiçoamento considerável na elaboração das rubricas e descritores. É necessário pontuar que a professora formadora encorajou os alunos a elaborarem suas próprias escalas e, para isso, apresentou diversos exemplos, de modo que servissem de modelos. E5, por exemplo, optou por utilizar uma escala mais simplificada e E2 utilizou uma escala mais complexa, seguindo o exemplo da grade do FCE (quadro 19). Sobre a escolha da grade avaliativa, E2 comentou, na Entrevista Final, que faria de forma diferente (excerto 24):

Excerto 24:

[Pesquisadora]: “Hoje você mudaria algo nessa rubrica que você adotou?”

[E2]: “Eu coloquei a mesma da Cambridge. Eu ainda não tinha muito conhecimento assim... aí eu coloquei a mesma de Cambridge: gramática, vocabulário, pronúncia, o *discourse management e interactive communication*. E... Eu acho que eu mudaria tudo... colocaria de forma mais prática, porque é uma rubrica muito densa né? Assim, com muita informação. Aí eu acho que eu mudaria algumas coisas, mas eu acho que eu colocaria as quatro [*categorias*], né? Eu ainda deixaria.” (17:8 p 3 em Entrevista Final - E2)

A resposta de E2 revela sua criticidade no que tange ao seu planejamento. À época da elaboração do instrumento avaliativo, a licencianda fez escolhas e baseou-se nas ferramentas que conheceu naquele momento do curso. É interessante perceber que, com o aumento de seu repertório e com as experiências nos demais módulos da disciplina, a futura professora pode retomar um planejamento inicial e identificar nele pontos a serem aperfeiçoados (como a simplificação dos descritores e adequação para a tarefa proposta) ou mantidos (como as categorias: *grammar and vocabulary, discourse management, pronunciation e interactive communication*). Esse movimento de reflexão pode ser considerado um indício de letramento, já que ponderar sobre suas próprias práticas e pensar sobre novas estratégias para aprimorar suas escolhas são características de professores letrados em avaliação (Xu; Brown, 2016).

Outra característica expressiva da proposta na TF de E2 é a observação: “Os alunos terão acesso à rubrica antes da prova para tirar dúvidas e entender melhor o processo de avaliação”. Essa preocupação remete às discussões em sala de aula, em que a professora formadora explicou a necessidade de que os critérios avaliativos fossem compartilhados com os alunos de maneira transparente, tanto antes do momento avaliativo, quanto depois, no *feedback*. A aluna relatou na entrevista final, que uma das temáticas que ela mais gostou de aprender foi sobre a elaboração de rubricas (excerto 25):

Excerto 25:

[E2]: “Eu acho que foi a apresentação da rubrica mesmo, de colocar bem explicito pro aluno e pra mim também, para ficar mais fácil para o instrutor avaliar e colocar as notas. [...] Na minha experiência, eu nunca fiquei sabendo como que era avaliada ou como o professor chegava a uma nota e o que estava sendo avaliado também nunca me foi dito. E depois do primeiro *Hands-on* [Tarefa Final] que a gente fez, eu comecei a usar e estou melhorando, porque é um pouco difícil de fazer também [...] Ajuda muito na hora de corrigir.” (9:54 p 1- 2 em Entrevista Final - E2)

O participante E3 também demonstrou preocupação com o aspecto da transparência dos critérios. Em sua proposta na TF, os alunos deveriam gravar um vídeo simulando o encontro de amigos, contexto que condiz com a temática da unidade. Ao ser perguntado sobre o *feedback*, E3 detalha (excerto 26):

Excerto 26:

[E3] O feedback será disponibilizado no próprio ambiente virtual em que o arquivo foi enviado. O professor irá utilizar os *rubrics* anteriormente disponibilizados para a turma. Essa forma permitirá ao professor aproveitar de uma ou duas aulas do seu planejamento, assim como permitirá assistir às apresentações novamente para uma avaliação mais criteriosa/minuciosa. (27:2 p 2 em E3- Tarefa Final)

Assim, os participantes mostram o compromisso de propagar boas práticas avaliativas, cujos critérios são clara e transparentemente disponibilizados para outros agentes envolvidos no processo avaliativo e impactados por ele. O *feedback* baseado no uso de rubricas, como proposto por E3, também foi tópico abordado nas discussões em Laboratório de Ensino 3. A professora formadora abordou a importância do *feedback* para que o aluno compreenda a avaliação feita sobre seu desempenho e identifique pontos a serem trabalhados. No momento da discussão, E6 narrou que, em sua experiência enquanto aluna, raramente o *feedback* é útil: “às vezes, só recebo o comentário ‘*good job*’ e pronto” (Notas de campo, página 4, 08/11/2022). Mais licenciandos relataram experiências parecidas e a professora formadora aproveitou a discussão para enfatizar a importância do retorno formativo, que comunica ao aluno sobre seu processo de ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Essa perspectiva se relaciona com o conceito de *feedback* como andaime (*feedforward*) proposto por Carless (2007) como um dos pilares da aprendizagem orientada pela avaliação (*learning-oriented assessment*). Sob a ótica de que os dados coletados pela avaliação são fundamentais para orientar e promover a aprendizagem, ratifica-se a imprescindibilidade da elaboração cuidadosa de rubricas, para que sejam ferramentas que contribuam para a promoção de efeito retroativo positivo.

A utilização de rubricas adequadas ao propósito da avaliação tem potencial de promover

práticas formativas, transparentes, justas e democráticas (Brookhart, 2018; Brum-Barreto, 2023; Panadero; Jonsson, 2013), além de reduzir a ansiedade e estimular a autonomia dos avaliandos, uma vez que, ao saber o que será avaliado, o estudante tem a chance de refletir sobre seu processo de aprendizagem e identificar as lacunas a serem supridas. Segundo Scaramucci (1995), mesmo que sejam propostos instrumentos avaliativos que buscam estimular o uso da língua em contextos realistas, processos de correção reducionistas, focados em itens isolados, podem reduzir expressivamente o potencial de autenticidade da avaliação, tornando-a pouco válida. Por isso, é necessário que a proposição de tarefas avaliativas autênticas esteja alinhada à elaboração de critérios avaliativos que contribuam para os mesmos objetivos. Outra característica presente nas TFs é a elaboração de propostas que incentivam a comunicação e o uso de materiais de apoio personalizados de acordo com o contexto descrito (nível da turma, idade, conteúdos trabalhados, abordagem) no enunciado da Tarefa Final:

Quadro 224 – Tarefa final de E6

“Instruções para o professor”:

Primeiro irá explicar a atividade, apresentando o Jornalista da Revista Friendship Magazine, e que irá fazer perguntas sobre o melhor amigo do entrevistado, o famoso pintor George Smith e que gostaria de saber mais sobre a história da sua amizade (instrua os alunos a darem o máximo de detalhes possíveis nas suas respostas, criando uma história completa). O entrevistador poderá escolher a ordem das perguntas, mas a pergunta *“Could you tell me a funny story about your friendship?”* deverá ser a última para que possa ter um bom encerramento da entrevista. O aluno deverá responder as perguntas com longas respostas, usando o vocabulário disponível no card, podendo escolher várias opções de respostas. O objetivo é fazer com que o aluno crie e consiga manter uma história completa sobre a amizade.

Card do Entrevistado:

```

graph TD
    C((friendship)) --- R[Restaurant]
    C --- Y[8 years]
    C --- S[School]
    C --- L[Loyalty]
    C --- SO[Sometimes]
    C --- CM[Crazy man/running with a sword/milkshake]
    C --- Y2[2 years]
    C --- MT[Movie Theater]
    C --- TW[Twice in a week]
  
```

Card do Jornalista A:

Choose 2 questions:

Where did you first meet? What makes your friend special to you? Why?

When did you realize he was your best friend? How often do you see each other?

Final question (obligatory):

Could you tell me a funny story about your friendship?

Fonte: autoria própria.

Card do Jornalista B:

Choose 2 questions:

What makes your friend special to you? Why? How often do you see each other?

How long have you been friends? What do you like to do when you are together?

Final question (obligatory):

Could you tell me a funny story about your friendship?

Fonte: autoria própria.

A TF de E6 (quadro 24) apresenta uma proposta autêntica e direciona o contexto comunicativo de realização da tarefa por meio da descrição detalhada sobre a situação de uso, o que auxilia a estabelecer um propósito comunicativo para a interação. Ademais, a futura professora ainda elaborou seu próprio material de apoio, o que, segundo Luoma (2004), ajuda a guiar a fala durante o momento avaliativo. De acordo com a autora, a utilização de materiais de apoio pré-existent é desafiadora, por demandar que tais materiais se encaixem no escopo da avaliação proposta. Por outro lado, a elaboração de materiais específicos, como foi o caso de E6 na TF, pode exigir muito tempo, porque é necessário que os materiais sejam estruturados e inspiradores o suficiente para incentivar a fala e, simultaneamente, abertos e imprevisíveis para que não restrinjam demasiadamente a comunicação (Luoma, 2004).

A participante adotou os critérios de gramática, vocabulário, pronúncia e gerenciamento

do discurso (dentro das tendências identificadas pelo gráfico 11). Para operacionalizá-los, E6 elaborou uma lista de verificação, estruturada com seis itens a serem analisado como “verdadeiro”, “parcialmente verdadeiro” ou “falso”: (1) *He/she could pronounce English words clearly*; (2) *He/she uses adverbs of frequency correctly.*; (3) *He/she understands the questions*; (4) *He/she creates a story about friendship*; (5) *He/she uses the vocabulary in the card*; e (6) *He/she was able to maintain the conversation*. A ferramenta apresentada pela licencianda demonstra um olhar para a efetivação da comunicação de modo geral (como no item 6) e para o alcance do objetivo da tarefa (item 4) e, mesmo no que tange à pronúncia, o enfoque foi colocado na clareza e não na precisão fonética. Para fornecer feedback, E6 previu a entrega aos avaliandos das listas de verificação em conjunto com “observações sobre o desempenho oral de cada um” (p 2, Tarefa Final de E6), o que confere o potencial formativo no feedback por meio desse instrumento de correção (Luoma, 2004).

As características apresentadas evidenciam as mudanças que ocorreram desde a elaboração da TI, já que, na proposta inicial, a participante elaborou uma avaliação individual, que consistiria em responder uma série de perguntas feitas pelo avaliador, que induziria os avaliandos à produção de estruturas linguísticas, sem simular um contexto realista ou propiciar a produção oral espontânea. Em relação à operacionalização dos critérios, assim como os outros participantes, na TI, E6 não elaborou uma ferramenta para a correção (como listas ou rubricas) e apenas nomeou categorias amplas (sendo pronúncia, gramática e vocabulário). Além disso, a escolha de uma imagem sem as devidas adaptações para ser utilizada como material de apoio resultou na inclusão de itens lexicais que estavam fora do escopo dos conteúdos trabalhados no contexto descrito pela TI (quadro 25).

Quadro 235 – Tarefa inicial de E6

Como será feita a aplicação?

“Será individualmente, alterando a estrutura da avaliação com cada estudante. Alternando com 10 perguntas gerais sobre o conteúdo ensinado entre 1 diálogo e vocabulário com as figuras. As perguntas serão simples, mas com o cunho de saber se captaram ou não, se sabem utilizar ou não o conteúdo. O diálogo terá estrutura simples, baseada nos exemplos do livro, também utilizando o conteúdo ensinado. As figuras, como dito antes, estarão relacionadas ao vocabulário ensinado anteriormente, instigando os alunos a se lembrarem dos nomes dos objetos. Estima-se um tempo de 10-15 minutos para cada aluno”.

Exemplo de *card* de figuras relacionadas ao conteúdo que foi ensinado:



Em relação à TI, E6 demonstra uma evolução em seu entendimento acerca do construto linguístico, valorizando não apenas a correção gramatical, mas também a autenticidade da língua e a inteligibilidade nas interações comunicativas. Além disso, suas concepções sobre as funções da avaliação demonstram um amadurecimento, especialmente quando provocada a refletir sobre o *feedback*. A participante passou a perceber a avaliação não apenas como uma ferramenta de verificação, mas como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, reconhecendo a importância do *feedback* construtivo para aprimorar suas habilidades linguísticas.

Um processo bastante semelhante foi trilhado por E4, que, na elaboração da TI, sugeriu uma avaliação bastante simplificada e teve dificuldades em explicar suas escolhas (quadro 26). E4 ressaltou: “essa atividade foi totalmente empírica, baseada na minha experiência como aluno, então, muito do que eu fiz foi o que achava era certo” (11:30 pp 1 – 2 em Entrevista Final – E4). Isso reflete um nível baixo de letramento e uma reprodução de formatos avaliativos familiares.

Quadro 26 – Tarefa inicial de E4

Como será feita a aplicação?

“Primeiramente separarei a turma em 5 grupos de 4 alunos cada, aonde cada um irá participar de uma encenação, *roleplay*. Para cada grupo, escolherei uma situação aonde os alunos deverão ter que interpretar outras pessoas nessas situações. Os grupos receberão roteiros apenas com atos que devem acontecer na encenação sem a parte dos diálogos, aonde eles deverão tentar se comunicar para que esses atos aconteçam. Terminado o primeiro grupo de se apresentar o próximo será chamado e assim sucessivamente até que todos os grupos tenham apresentado.”

Na proposta descrita pelo licenciando, não foram disponibilizados os materiais de apoio que são referidos na descrição das atividades (descrição da situação ou roteiro). Em relação ao instrumento avaliativo elaborado por E4 na TI, pode-se observar avanços em vários aspectos, a começar pelo detalhamento da proposta e pela escolha de materiais de apoio compatíveis com os objetivos de aprendizagem e da avaliação:

Quadro 247 – Tarefa final de E4

– *Examiner: (instructions) In this test, I would like you to talk as much as you can. Sometimes I'm going to ask you some questions and other times you will talk with each other, right? So be free to talk a lot.*

– *Examiner: Pretend you do not know each other. I would like you to ask questions to your partner in order to know him/her better. All those questions that we ask when we want to know a person better, to find out common interests and etc, right? For this task, I'm going to give you some cards, you are going to create your questions based on your card and then you ask your partner.*



– *Examiner: Now, I would like you to ask your partner the frequency in which he/she does some activities. Here they are some cards with 8 activities and you can choose 4, each one of you, to make a frequency question. So, use the adverbs of frequency.*



A TF de E4 apresentada no quadro 27, assim como a TF de E6, propiciam a comunicação, uma vez que situam os contextos de maneira a trazer um propósito comunicativo à interação. Os materiais de apoio têm função de guiar os alunos avaliados dentro do conteúdo da unidade (anexo D), porém, também abrem espaço para criatividade e espontaneidade. Com base nessas características, é possível afirmar que os instrumentos avaliativos criados demonstram a preocupação com a validade (especialmente de conteúdo), autenticidade, praticidade e interatividade, princípios fundamentais desenvolvidos durante a disciplina.

Esse amadurecimento teórico e prático ao longo da trajetória na disciplina foi mencionado na Entrevista Final pelos futuros professores. Ao contrastar suas experiências práticas de elaboração de instrumentos (TI e TF), E1 comentou (excerto 27):

Excerto 27:

[E1] “Achei bem diferente, porque, a primeira tarefa, a gente fez ainda sem ter avançado muito no curso e sem ter estudado sobre o *speaking*. Eu me senti fazendo mais na intuição, sabe? Do tipo: “Eu gostaria de ser avaliado dessa maneira”, “gostaria que isso acontecesse em sala”. Então, foi mais isso. Na segunda, já foi levantando mais conceitos, já foi com o feedback da professora, já foi com uma outra coisa totalmente diferente.” (8:24 p 2 em Entrevista Final - E1)

A mesma percepção foi compartilhada pelos demais participantes. E3 comentou que foi uma oportunidade “bem interessante... pra tirar a gente um pouquinho do óbvio, sair da caixinha, né? Do tradicional e fez a gente refletir e ver o que que a gente conseguiria mudar” (10:19 p 1-2 em Entrevista Final - E3). Pode-se inferir que o aumento do repertório teórico e prático sobre avaliação contribuiu para que os participantes pudessem aplicar criticamente os

novos conhecimentos em seus respectivos contextos, pois, até então, os participantes lançaram mão dos formatos e instrumentos familiares, ou, como colocado por E4: “Acho que foi mais por experiência própria, não é? Como estudante, não como avaliador.” (7:33 p 5 em Entrevista E4).

De modo geral, o saldo da disciplina para os licenciandos foi bastante positivo (excerto 28):

Excerto 28:

[E7] Eu acho que, antes de fazer esse curso, eu tinha a visão que todo mundo tem de avaliação: avaliação bem, bem técnica, bem mecânica e sem transparência (porque a gente tem que ser transparente com os alunos). Basicamente, as provas que eu fazia na escola, eu não entendia algumas questões. Acho que, em Lab 3, eu pude entender que há vários outros jeitos de avaliar. Isso me ajudou a entender como é que funciona o processo avaliativo, né?” (14:3 p 1 em Entrevista Final - E7)

[E1]: Com certeza foram muito úteis as aulas, os materiais, as atividades [...] foram muito úteis pra mudar bastante né? A visão sobre avaliação que a gente tem é visão de avaliação muito rasa, não tem transparência na maioria das vezes. Então, acho que me mostrou a minha profissão como algo profissional realmente, como algo que exige técnicas, que exige muito estudo, muita dedicação [...] 12:17 p 1 em Entrevista Final - E1)

[E5]: Eu acho que foi uma das disciplinas que mais tocou assim no assunto do “ser professor”, da prática do professor no dia a dia, porque eu acho que as outras disciplinas eram muito teóricas e, nessa, realmente, a gente veio pra prática: “é isso que você vai fazer”, “é esse o trabalho que você vai fazer no dia a dia”. (12:29 p 5 em Entrevista Final - E5)

Os relatos aqui expostos são apenas alguns dos *feedbacks* positivos dados sobre a disciplina. Unanimemente, os participantes reconheceram as contribuições para suas trajetórias de formação profissional. Como já ressaltado anteriormente, seria impossível esgotar a temática de avaliação em apenas 90 horas de curso, porém, as temáticas e atividades cuidadosamente selecionadas pela professora formadora e os debates enriquecedores em sala de aula permitiram um aprofundamento teórico-prático dos alunos de Laboratório de Ensino 3, o que impacta diretamente em suas atuais e futuras práticas como docentes.

4.2.1 Mas, afinal: há indícios de letramento em avaliação?

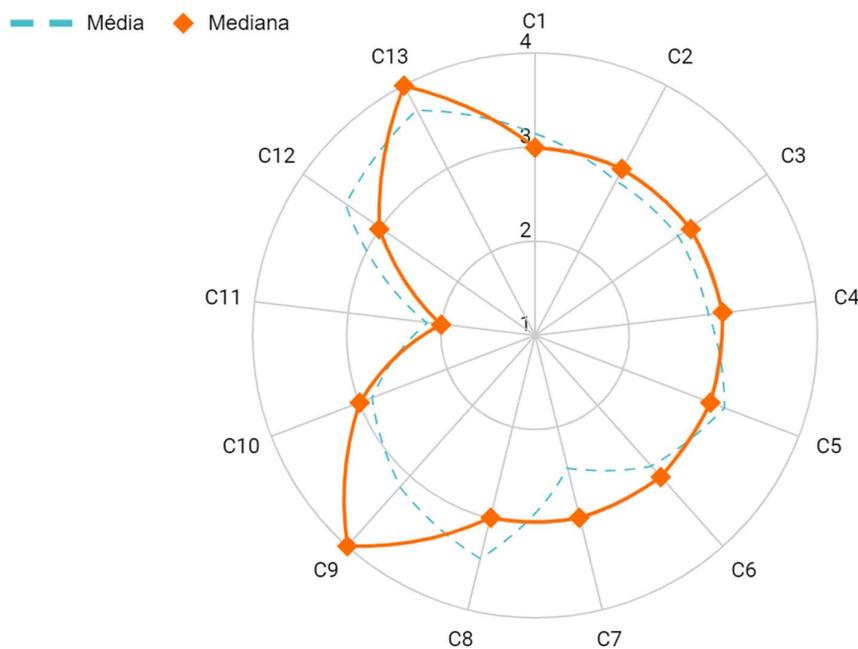
A partir dos procedimentos de análise descritos na seção 3.5 (Procedimentos de análise de dados), foram gerados os gráficos de radar que serão apresentados a seguir. O objetivo principal desta parte da investigação é buscar evidências, com base no modelo de Giraldo

(2018), que permitam concluir se de fato há indícios de construção do LAL.

Consideramos que este método amarra as referências teóricas e a análise dos dados, por se caracterizar como uma meta-avaliação. Após a análise dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela professora formadora, foram estabelecidos critérios para os conhecimentos, habilidades e princípios esperados para o contexto de ensino observado. Em seguida, diferentes padrões de desempenho (N1 a N4) foram elencados para possibilitar a utilização de uma rubrica capaz de avaliar o construto do letramento em avaliação. Desse modo, este trabalho não oferece apenas uma apresentação conceitual sobre a importância de boas práticas avaliativas, mas também se utiliza das ferramentas aqui promovidas para avaliar o objeto central deste estudo: o letramento em avaliação.

Alicerçado na metodologia de análise, o gráfico 12 apresenta os resultados obtidos no formulário dos 13 descritores (Anexo A) da dimensão de *Conhecimentos*:

Gráfico 12 — Níveis de pontuação geral dos participantes no componente: *conhecimentos*



Fonte: Elaborado pela autora.⁴¹

⁴¹ Entendemos que os gráficos de radar aqui mencionados se assemelham aos utilizados por Taylor (2013), no entanto, é importante notar que os níveis representados nos gráficos da autora e nos apresentados neste contexto não denotam as mesmas características, uma vez que as classificações de Taylor (2013) são fundamentadas em um construto de letramento desenvolvido por Pill e Harding (2013). Neste caso, os níveis dos gráficos deste estudo são baseados na rubrica elaborada especificamente para identificar o letramento em avaliação no contexto de

De acordo com o gráfico, pode-se identificar que o descritor que obteve classificação mais baixa foi o C11, décimo primeiro descritor dos conhecimentos (“Articula a natureza, propósito e design de critérios de pontuação; por exemplo, holístico e analítico”), cujo resultado geral ficou mais próximo da linha do nível N2: compreensão e/ou aplicação básica, mas com algumas lacunas. No caso do C7 (“Explica as principais etapas no desenvolvimento de testes: objetivo do teste, definição do construto, especificações de conteúdo, especificações do teste, etc.”), apesar de apresentar uma mediana semelhante aos outros descritores, a média mais baixa relaciona-se com as dificuldades evidenciadas pelos licenciandos já abordadas anteriormente, acerca da elaboração de objetivos e definição de construtos.

No descritor C11, a elaboração de critérios avaliativos também foi apontada pelos participantes como um dos maiores desafios encontrados na elaboração de instrumentos. Ao longo da disciplina, os licenciandos analisaram diferentes modelos de rubricas e tiveram oportunidades para elaborar as suas próprias escalas. Porém, visto que os futuros professores não estavam familiarizados com o uso dessas ferramentas avaliativas, é esperado que, apesar dos ganhos em Laboratório de Ensino 3, ainda haja a existência de algumas lacunas. Em contrapartida, o descritor C9 (“Avalia o tipo de impacto (*washback*) que as avaliações podem ter no aprendizado, no ensino, nos currículos e nas instituições.”) e o C13 (“Critica o tipo de impacto que as avaliações geralmente têm em seu contexto de ensino”) obtiveram mediana 4, chegando ao N4.

O olhar crítico dos futuros professores em relação a procedimentos avaliativos em sala de aula e também a provas de larga escala (nacionais, como o Enem⁴² e o PAS⁴³, e internacionais, como os exames de proficiência estudados) demonstrou uma extensa reflexão sobre o efeito retroativo dos resultados desses exames. Uma vez que esse tópico era familiar e tangível, os estudantes puderam compreender e explorar suas impressões à luz do repertório teórico e prático adquirido na disciplina, aprofundando suas ideias sobre o potencial de impacto da avaliação. Além disso, ao longo das análises de instrumentos avaliativos, os participantes

Laboratório de Ensino 3. Portanto, os níveis são: (N1) Aspecto não observado no escopo dos instrumentos de coleta; (N2) Compreensão e/ou aplicação básica, mas com algumas lacunas; (N3) Compreensão adequada e/ou aplicação satisfatória; e (N4) Demonstração excepcional; compreensão profunda, aplicação criativa, análise crítica e contribuições significativas ao tema.

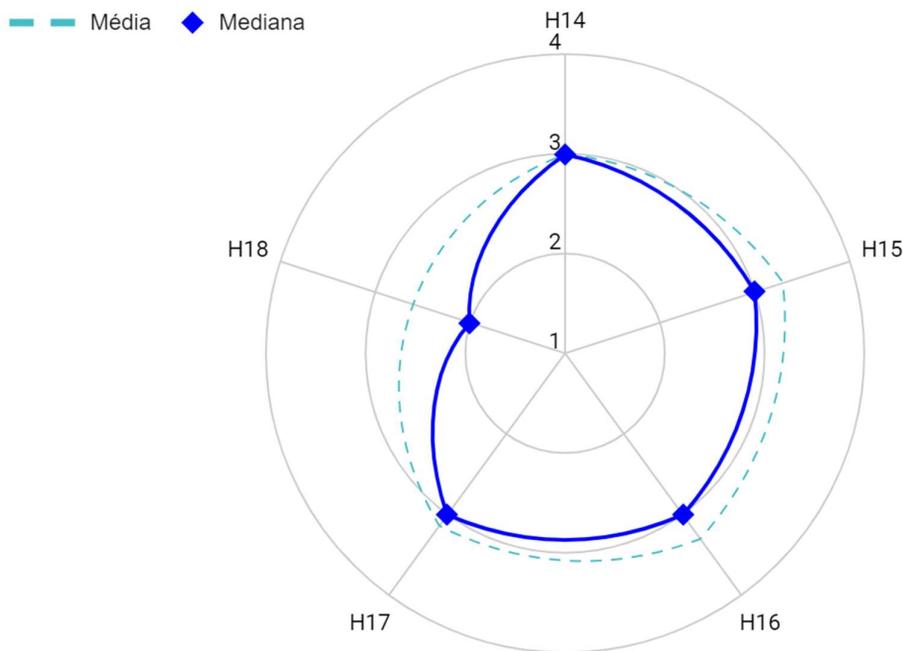
⁴² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como objetivo avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica.

⁴³ O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular.

fizeram contribuições significativas e críticas sobre aspectos de elaboração e aplicação.

O processo de organização dos dados relativos às habilidades foi idêntico ao utilizado no componente anterior. O gráfico 13 explora dos dados referentes aos descritores de 14 a 18 (Anexo 1), da dimensão das *Habilidades*.

Gráfico 13 — Níveis de pontuação geral dos participantes no componente: *habilidades*



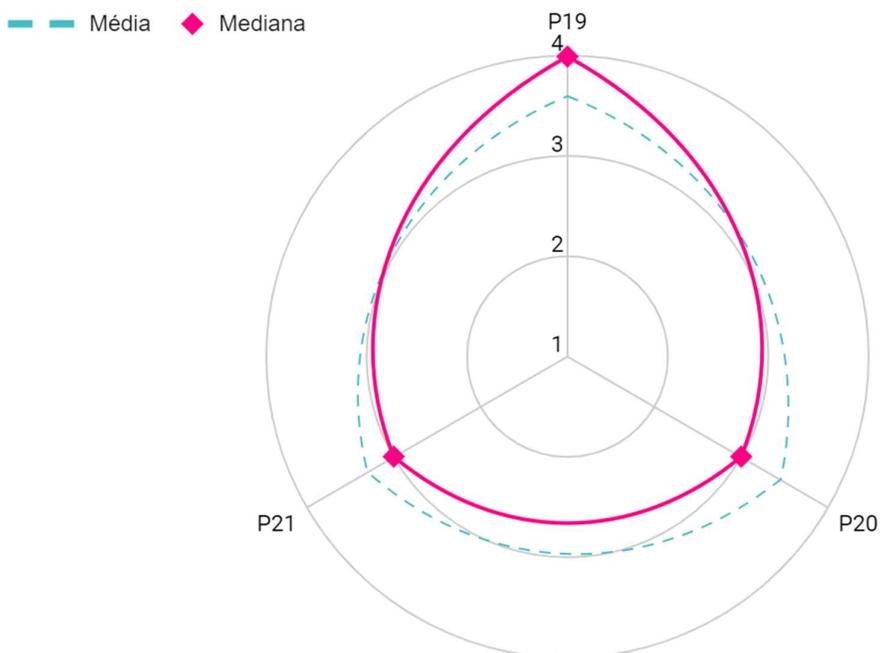
Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, o gráfico sobre as habilidades mostrou resultado homogêneo de modo geral, em que quase todos os descritores ficaram no nível N3, demonstrando um desempenho satisfatório para o contexto de formação inicial analisado. O único descritor que apresentou tendência de desempenho inferior no gráfico foi H18 (“Elaborar rubricas para avaliações”), porém, ainda é possível afirmar que houve um progresso, visto que os licenciandos não tinham experiências com a elaboração ou utilização de rubricas antes de cursarem a disciplina. Além disso, similarmente ao que ocorreu em C11, os futuros professores apontaram, nos relatos das entrevistas e notas de campo, para a elaboração de escalas avaliativas como sendo um dos fatores mais desafiadores no design de instrumentos avaliativos. Por isso, considera-se um avanço que os participantes tenham saído de um nível praticamente nulo para um patamar em que conseguem aplicar de maneira básica os conceitos discutidos, ainda que seja possível

identificar algumas lacunas.

Para a organização dos dados referentes ao componente *Princípios* (Anexo 1), o método também foi semelhante aos dois primeiros (gráfico 14).

Gráfico 14 — Níveis de pontuação geral dos participantes no componente: *princípios*

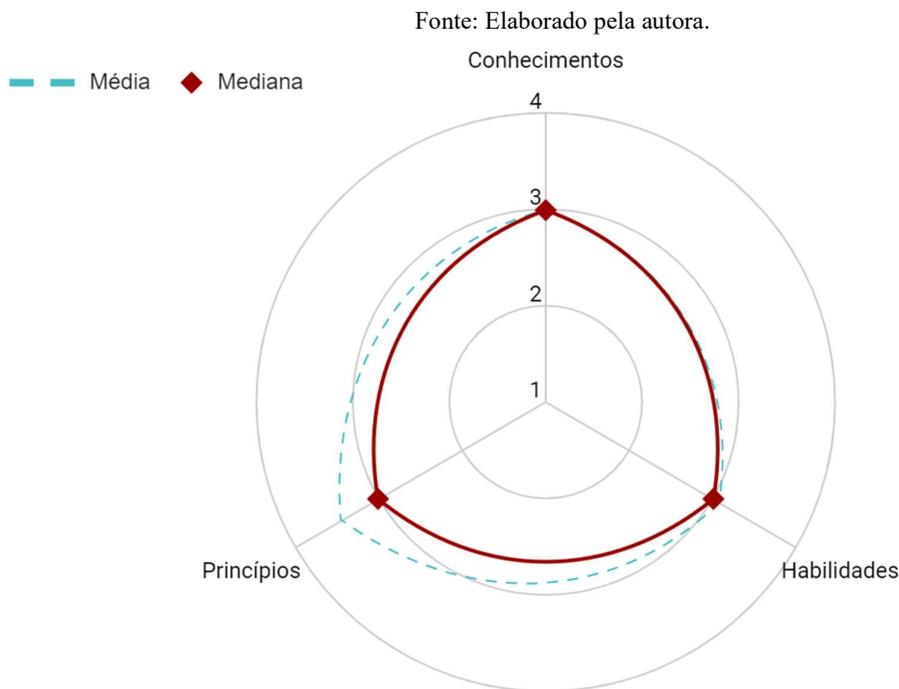


Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que todos os descritores relacionados aos princípios ficaram dentro ou acima do N3, o que representa que o desempenho dos discentes foi acima do esperado para o recorte da disciplina e que, em P19 (“Fornece práticas de avaliação que são justas e não discriminatórias”), foi constatada a compreensão aprofundada e a aplicação criativa desse princípio.

Por último, foi gerado um gráfico que compilou informações sobre os três componentes do letramento em avaliação. A equação utilizada para estabelecer os dados foi calculada com base nas notas em todos os descritores em cada uma das categorias, resultando nas médias e medianas demonstradas no gráfico 15.

Gráfico 15 — Níveis de pontuação do LAL dos participantes nos componentes



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do gráfico revela uma distribuição semelhante de todos os elementos essenciais do LAL no nível N3. Ou seja: de modo geral, é possível afirmar que os futuros professores têm uma compreensão adequada de “construtos elementares, considerando necessidades, objetivos e funções da avaliação na prática escolar” e uma aplicação satisfatória de “atividades práticas de análise, elaboração e experimentação de instrumentos de avaliação, a partir de uma perspectiva do ensino e uso da língua como práticas socialmente situadas”, o que consta como o objetivo da disciplina de Laboratório de Ensino 3 no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês.

Esses resultados robustecem a conclusão de que há indícios de que os licenciandos desenvolveram seus níveis de letramento em avaliação, atestando a importância da preparação fornecida no contexto do curso de formação inicial. Vale ressaltar que esta conclusão não implica que o processo de aprendizagem deva cessar, pois o LAL está em constante evolução, com sempre mais a se aprender sobre avaliação. Porém, a formação inicial sólida é o ponto de

partida para que esses futuros docentes possam desempenhar um papel essencial na avaliação dos estudantes, alinhando de forma eficaz os objetivos educacionais com as estratégias avaliativas, em conformidade com as demandas contemporâneas da prática educacional no ensino de língua estrangeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirado em diversos estudos que ressaltam a importância do letramento em avaliação para a formação de professores (Brum-Barreto, 2023; Damacena; Quevedo-Camargo, 2021; Giraldo; Murcia, 2019; Moraes, 2022; Popham, 2009; Scaramucci, 2016), principalmente, desde a formação inicial, este trabalho buscou observar de perto o processo de construção do letramento em avaliação da habilidade de produção oral de futuros docentes de língua inglesa que tiveram a oportunidade de cursar uma disciplina dedicada ao tema e às suas nuances relacionadas às especificidades da avaliação em língua estrangeira.

Destaca-se que a palavra “oportunidade” foi usada aqui, porque, contrariando as recomendações de pesquisas nacionais e internacionais, a avaliação muitas vezes é esquecida no contexto de formação inicial (Quevedo-Camargo, 2018). A negligência conferida ao assunto ajuda a perpetuar práticas avaliativas mecanicistas e reducionistas (Taylor, 2009; Scaramucci, 2006), que, por sua vez, impactam negativamente o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, reconhecer as contribuições provenientes de um ambiente de promoção do letramento em avaliação é essencial para concretizar o potencial de aprimoramento intrínseco a uma discussão mais aprofundada sobre esse tema.

Inicialmente, os participantes chegaram ao curso com uma bagagem de conhecimento sobre processos avaliativos, porém, sob a perspectiva do aluno. Por isso, suas primeiras contribuições são baseadas naquilo que, enquanto alunos, identificaram como sendo adequado ou não para avaliação. A criticidade aos modelos avaliativos com os quais estavam familiarizados é uma característica marcante: se, por um lado, os licenciandos foram capazes de elencar diversos exemplos de práticas pouco transparentes e sem validade ou confiabilidade, em contraponto, bons modelos também eram destacados como formatos a serem seguidos.

Nesse momento, a validade de conteúdo, a necessidade de oferecer *feedback* e o cuidado com as emoções dos alunos eram tópicos relacionados à avaliação de produção oral que despertavam interesse dos licenciandos e, frequentemente, vinham acompanhados de histórias pessoais e conhecimento empírico.

No entanto, ao serem colocados na posição de professores-avaliadores, responsáveis por elaborar, aplicar e analisar instrumentos adequados para seus contextos de ensino, algumas dificuldades surgiram. A partir da análise dos dados, pode-se notar que os conhecimentos prévios sobre avaliação de produção oral trouxeram à tona padrões de linguagem estruturalista, instrumentos avaliativos limitadores da comunicação e critérios pouco claros e restritivos. Isso

indica uma carência de repertório teórico e prático, para que pudessem perceber as diversas possibilidades da avaliação de produção oral.

Ao longo do curso, o conhecimento prévio serviu como base para que fossem feitas associações com os conceitos e propostas trazidas pela professora formadora, mas várias descobertas foram feitas. A investigação de instrumentos avaliativos foi ponto de partida para a discussão sobre construtos teóricos pertinentes ao tema. Atividades que instigam reflexões e debates propostos em sala de aula e, além disso, os momentos de aplicação prática foram fundamentais para o desenvolvimento do letramento em avaliação dos estudantes.

Com a análise dos dados gerados após a instrução, vários aprimoramentos podem ser observados, desde um maior domínio do escopo teórico estudado, até a autonomia para propor instrumentos e rubricas mais elaboradas. Certamente, o amadurecimento teórico-prático dos futuros professores em relação à avaliação (como também a outras questões pedagógicas) precisa continuar sendo expandido ao longo de suas trajetórias docentes, pela experiência adquirida e pela formação continuada. Contudo, observar o salto de desenvolvimento proporcionado no decurso da disciplina permite afirmar que houve significativo progresso no letramento em avaliação desses alunos através da educação formal em sua formação inicial.

Investigar, por meio de estudos como este, os impactos de iniciativas para a promoção do letramento em avaliação desde a formação inicial é essencial para que a importância desses espaços seja difundida para além do universo acadêmico e científico. Dessa forma, este estudo reforça a urgência da inclusão da temática no centro das propostas pedagógicas de cursos de licenciatura em língua estrangeira e também em contextos de formação continuada, pois estudos sugerem que professores atuantes também carecem de letramento em avaliação (Morais, 2022).

Evidentemente, esta pesquisa possui limitações no que tange ao quantitativo de participantes e particularidades contextuais, como, por exemplo, a impossibilidade de observar a concretização da prática avaliativa dos licenciandos. Com um quantitativo de sete participantes, este estudo de caso interventivo investiga um contexto particular, que não pode ser generalizado, dadas as limitações e demais particularidades já elencadas do ambiente observado.

Ademais, conforme ressaltado anteriormente, a disciplina que deu ensejo a este trabalho possui caráter teórico-prático, e as conclusões aqui discutidas sobre o desenvolvimento do letramento em avaliação embasam-se nos indícios percebidos nos dados coletados, explorados a partir das perguntas de pesquisa e das categorias de análise. Porém, uma vez que os alunos não se encontram em contexto real de docência e não é possível observar a aplicação dos

instrumentos de fato, apesar de terem sido encontrados indicativos promissores sobre o progresso feito em Laboratório de Ensino 3, não podemos afirmar que os resultados se baseiam na totalidade do processo de avaliação, pois o uso adequado de instrumentos também é afetado pelas condições de aplicação, correção e, posteriormente, uso dos dados gerados pela avaliação, momentos não abarcados no escopo desta pesquisa. Isso significa dizer que outros estudos que descrevam o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores ainda durante sua formação inicial quando encontram-se em situação semelhante à de estágio de regência são necessários, bem como ao longo dos primeiros anos de sua atuação como docentes.

Por fim, para que sejam preenchidas tais lacunas, é necessária a condução de outros estudos que, somados a este e vários outros, permitirão traçar caminhos mais efetivos para o letramento em avaliação para professores em formação inicial. Por isso, novas pesquisas permitem a abordagem de contextos e públicos distintos a enriquecer o debate científico sobre as carências a serem sanadas e, com isso, é possível propor iniciativas de promoção do letramento cada vez mais aprimoradas e adequadas aos objetivos de formação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum. Est. de Ling.**, Londrina, n. 15, v. 2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/aa429e9c-ed22-4df9-9762-74095d837807/content>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- ABRAHÃO, M. H. V. Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira**, [s. l.], p. 49-54, 1992.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALDERSON, J. C. ; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 115- 129, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. de **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTONINI, A. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.
- ARMSTRONG, M. C. F.; MARÍN, M. I. R.; PATARROYO, L. M. Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, Medellín, v. 9, n. 15, p. 171-201, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255025901007.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.
- AVELAR, S. L. T. de. **A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica da Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language testing in practice: Designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- BARCELOS, A. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. *In*: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas**

Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 19-36.

BARCELOS, A. M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BLACK, P. *et al.* **Assessment for learning: Putting it into practice.** UK: McGraw-Hill Education, 2003.

BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. **Phi delta kappan**, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20439383>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BLANCAFORT, H.; VALLS, A. **Las cosas del decir.** Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999. Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8166/LYT_18_2002_resenas.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

BLOMMEART, J. **Discourse.** Nova Iorque: Cambridge University Press, 2005.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>. Acesso em 17 nov. 2023.

BORGES-ALMEIDA, V. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste.** 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2009.

BORGES-ALMEIDA, V. Precisão e complexidade gramatical na entrevista de proficiência oral em língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 15, p. 657-680, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820156294>. Acesso em 17 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BROOKHART, S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 3, n. 22, p. 1-12, 2018. DOI: 10.3389/feduc.2018.00022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00022/full>. Acesso em: 25 out. 2023.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics: for formative assessment and grading**. Alexandria: ASCD, 2013.

BROWN, D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language assessment: principles and classroom practices**. 3 ed. [S.l.]: Pearson, 2018.

BRUM-BARRETO, A. **Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRUM-BARRETO, A.; CORRÊA LOPES, Q.; FONSECA DE OLIVEIRA, A. Podcastellano: una propuesta de tarea para el desarrollo de las competencias fónicas en E/LE. **Phonica**, [s.l.], v.19, [2023?]. No prelo.

BUNDER, J.; BARROS, G. G. O estudo de caso e a pesquisa-ação: compreensão teórica e evidências empíricas. *In*: VI Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto no Ambiente Construído (SBQP), 2019, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: PPGAU/FAUeD/UFU, 2019. p. 1561-1565. DOI <https://doi.org/10.14393/sbqp19140>.

BURNS, A. **Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners**. New York: Routledge, 2010.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CANAGARAJAH, S. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. **Language Assessment Quarterly: An International Journal**, v. 3, n. 3, p. 229-242, 2006. DOI: https://doi.org/10.1207/s15434311laq0303_1. Acesso em: 20 nov. 2023.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J.; SCHMIDT. **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v.1, p. 1-47, 1980. Disponível em: http://www.uefap.com/tefsp/bibliog/canale_swain.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

CANTERO SERENA, F. ¿Lengua oral o lengua? *In*: II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: didáctica de la lengua oral, 1991, Tarragona. **Anais [...]**. Tarragona: Escola de Mestres de Tarragona, 1991. p. 89-96. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283623848_Francisco_Jose_Canero_Serena_1991_Lengua_oral_o_lengua. Acesso em: 17 nov. 2023.

CANTERO SERENA, F. Adquisición de competencias fónicas. *In*: CONGOSTO, Y. *et al.* (eds.). **Fonética Experimental, Educación Superior e Investigación**. Vol. II. Adquisición y aprendizaje de lenguas / Español como lengua extranjera. Madrid: Arco-Libros, 2014. p. 29-55.

CANTERO SERENA, F. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, [s. l.] v. 7, n. 1, p. 71-87, 2008. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v7i1.598>. Acesso em 17 nov. 2023.

CANTERO SERENA, F.; LORENZ, M. **Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020.

CARLESS, D. *et al.* **How assessment supports learning: learning-oriented assessment in Action**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**. [s.l.], v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 04 nov. 2023.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content. **Issues in Applied Linguistics**, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cjuAY>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CHIMENTÃO, L. K.; REIS, S. Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. **Alfa**, São José do Rio Preto, v. 63, n. 3, p. 691-709, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-9>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/d9C9dD9vJ8pRgVBZ9hLcMXy/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, RS, n. 9, p. 49-71, [jan./mar.], 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/249229/000290368.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. [s.l.]: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2002.

CORTÉS MORENO, M. Sobre la adquisición de la prosodia en lengua extranjera: Estado de la cuestión. **Didáctica (Lengua y literatura)**, [s. l.] v. 12, p. 91-119, 2000. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/21993/20530-20570-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CRESWELL, J. W. *et al.* Advanced mixed methods research designs. *In*: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (Eds.) **Handbook of mixed methods in social and behavioral research** Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. p. 209-240.

DA SILVA, T. A produção social da identidade e diferença. *In*: DA SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

DAMACENA, M.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Práticas de letramento na escola pública como espaço de (re) construção identitária para professores/as de inglês em formação. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 221-241, jan./jun. 2018.

DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. **Olhares & Trilhas**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 1054–1073, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.62193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/62193> . Acesso em: 15 mar. 2023.

DAVIES, A. Textbook trends in teaching language testing. **Language Testing**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 327-347. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>. Acesso em: 04 jul. 2023.

DENEEN, C.; BROWN, G. The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. **Cogent Education**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1225380, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>. Acesso em: 17 nov. 2023.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. Oxford, NY: Oxford University Press, 2011.

DOUGLAS, D. Discourse domains: the cognitive context of speaking. *In*: BOXER, D.; COHEN A. D. (Ed). **Studying Speaking to Inform Second Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters Ltd., 2004. p. 25-44.

EARL, L. Assessment as learning. *In*: HAWLLEY, W. D.; ROLLIE, D. L. (Eds.). **The keys to effective schools: educational reform as continuous improvement**. California: Corwin Press 2007. p. 85-98.

ELLIS, R. **Reflections on task-based language teaching**. [S. l.]: Multilingual Matters, 2018

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. *In*: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.) *In*: HORNBERGER, N.H.; CORSON, D. (Eds.). **Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education**. Dordrecht: Springer, 1997. p. 145-152. Volume 8.

FARCH, C.; KASPER, G.. **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. The cultures of Teaching. **Occasional Paper**, n. 74. 1984. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251423.pdf>. Acesso em 17 nov. 2023.

FLAIN-FERREIRA, A. **Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial**: um estudo de caso. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2005.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, [s.l.] v. 9, p. 113-132, mai. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FULCHER, G. Defining the construct. *In*: FULCHER, G. **Testing second language speaking**. New York: Routledge, 2014. p. 17-49.

FULCHER, G. **Testing second language speaking**. London: Longman, 2003.

GIRALDO, F. Language assessment literacy: Implications for language teachers. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 179-195, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902018000100179&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 17 no. 2023.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 243-259, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v21n2/0123-4641-calj-21-02-243.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language Assessment Literacy for Pre-Service Teachers: Course Expectations from Different Stakeholders. **GiST Education and Learning Research Journal**, [s. l.], [s.v.], n. 16, p. 56-77, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184916.pdf>. Acesso em 17 nov. 2023.

HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for learning-oriented language assessment. **Papers in Language Testing and Assessment**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 88-111, 2017. Disponível em: https://uobrep.openrepository.com/bitstream/handle/10547/622445/7.si5hamplyons_final_for_matted_proofed.pdf?sequence=3. Acesso em: 17 nov. 2023.

HAMP-LYONS, L.; GREEN, A. **Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test**. 2014. Disponível em: <https://docplayer.net/90201341-Applying-a-concept-model-of-learning-oriented-language-assessment-to-a-large-scale-speaking-test.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

HERRERA MOSQUERA, L.; MACÍAS, D. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, Bogotá, v. 17, n. 2, p. 302-312, jul./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a09>. Acesso em: 17 nov. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio Construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

- HOFFMANN, J. **Pontos & Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação. 1998.
- HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.
- INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- INBAR-LOURIE, O. Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. **Language Testing**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 301-307, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480126>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- JEONG, H. Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers?. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 345-362, 2013.
- JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.
- JORDÃO, C.; BÜHRER, E. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abri./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HyfVGJp3yZBS7fD4XrLQw7M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.
- LUCKESI, C. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino. *In*: LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 60-84.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: University Press, 2004. p. 59-95.
- MAASS, W. *et al.* Data-driven meets theory-driven research in the era of big data: Opportunities and challenges for information systems research. **Journal of the Association for Information Systems**, v. 19, n. 12, p. 1253-1273, 2018. DOI: 10.17705/1jais.00526. Acesso em: 17 nov. 2023.
- MADSEN, H. S. **Techniques in testing**. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Goiás, Goiânia, 2007.
- McMILLAN, J. H. Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. **Educational measurement: Issues and**

- practice**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 34-43, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- McNAMARA, T. Assessing speaking. *In: IV Colóquio CELU*, 2008, Universidade de Santa Fé, Santa Fé, Argentina. Mini-curso.
- McNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MCNAMARA, T.; ROEVER, C. Language testing: The social dimension. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 242-258, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x>. Acesso em 17 nov. 2023.
- MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 241-256, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>. Acesso em 17 nov. 2023.
- MORAES, I., **A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
- MORAIS, A. A tarefa de usar tarefas: práticas avaliativas em um Centro Interescolar de Línguas público. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PAIVA, V. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, v. 9, p. 63-78, 2006. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- PANADERO, E.; JONSSON, A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 9, p. 129-144, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In: RODRIGUES, P. et al. Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 145-159.
- PILL, J.; HARDING, L. Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. **Language Testing**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 381-402, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480337>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- POPHAM, W. J. Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? **Theory into Practice**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 4-11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>. Acesso em: 17 nov. 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Letramento em avaliação do professor de línguas: componentes e lacunas**. Relatório de pós-doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Proficiência linguística e avaliação da produção oral da língua inglesa na educação básica. *In*: EL KADRI, M.; PASSONI, T.; GAMERO, R.(Org.). **Tendências Contemporâneas para o ensino de língua inglesa**: propostas didáticas para a educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 245-272.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão, GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>. Acesso em: 17 nov. 2023.

REYNOLDS-KEEFER, L. Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, [s. l.], v. 15, n. 8, p. 1-9, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7275/psk5-mf68>. Disponível em: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1234&context=pare>. Acesso em: 25 out. 2023.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4. ed. [S.l.]: Longman, 2010.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education** (2. ed.). New York: Macmillan, 1996. p.102-119.

ROCHA, M. R. **Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no aprendizagem-ensino de LE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ROLIM, A. C. D. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C., GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bnEJ1>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, M. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, São Paulo, APLIESP, p. 75-81, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no aprendizagem-ensino de português língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. de (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

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: Pontes, 2016. p. 141-166.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In: ROTTAVA, L. Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira.* Rio Grande do Sul: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. de (org.) Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol.* Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trab. em Ling. Apl.*, Campinas, SP, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310/6904>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Aldershot: Arena, 1983.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos.* Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

SILVA, V. L. T. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. *In: CONSOLO, D.; SILVA, V. L. T. Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.* São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 243-255.

STAKE, R. Case Studies. *In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). Handbook of qualitative research.* London: Sage, 1994. p. 236-247.

STIGGINS, R. J. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, [s. l.], v. 72, n. 7, p. 354-539, mar. 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAYLOR, L. Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, [s. l.], v. 29, p. 21-36, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ULKER, V. The design and use of speaking assessment rubrics. *Journal of Education and Practice*, v. 8, n. 32, p. 135-141, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234641197.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: https://arquivos.unb.br/arquivos/20192272467558202977787ca9E441d32/PPP_Lic_LetrasIngles_PartE1_2018_VERSAO_FINAL_29abr19.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

VERCELLOTTI, M. L.; MCCORMICK, D. E. Constructing Analytic Rubrics for Assessing Open-Ended Tasks in the Language Classroom. **TESL-EJ**, v. 24, n. 4, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288720.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VOGT, K.; TSAGARI, D. Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. **Language Assessment Quarterly**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 374-402, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>. Acesso em: 17 nov. 2023.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Doing task-based teaching**. Oxford: Handbooks for Language Teachers, 2007.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: DA SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

XU, Y.; BROWN, G. Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 58, p. 149-162, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>. Acesso em: 04 jul. 2023.

YOUNG, D. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? **The modern language journal**, [s. l.], v. 75, n. 4, p. 426-439, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/329492>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/329492>. Acesso em: 28 out. 2023.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ANEXO A – TABELA DE DESCRITORES DOS COMPONENTES DO LAL FORMULADA POR GIRALDO (2018)

Subcategorias	Descritores	
Conhecimentos		
Conhecimento da Linguística Aplicada	1	Compara abordagens de ensino e avaliação de línguas, como testes na abordagem comunicativa e avaliação baseada em tarefas.
	2	Explica principais questões em Linguística Aplicada, como bilinguismo, política e planejamento linguístico, pragmática, sociolinguística, etc.
	3	Analisa tendências na aquisição de segunda língua e seu impacto na avaliação linguística, como motivação, influência cruzada entre línguas e estratégias de aprendizagem.
	4	Integra teorias relacionadas à linguagem e seu uso, como modelos de habilidade linguística, análise de discurso e ensino de gramática.
Conhecimento de Teoria e Conceitos	5	Ilustra a história da avaliação e testagem linguística e seu impacto nas práticas atuais e na sociedade.
	6	Interpreta a confiabilidade na avaliação linguística e suas implicações: confiabilidade, teoria clássica dos testes, análise de itens, ameaças, cálculo de confiabilidade de testes e itens, confiabilidade inter e intra-avaliador, etc.
	7	Interpreta a validade na avaliação e suas implicações: validade de construto, conteúdo e critério, validade de construto como unificada, validade consequential de Messick (1989); validade como argumento.
	8	Calcula procedimentos estatísticos para investigar a validade, como Coeficiente de correlação de Pearson.
	9	Interpreta as principais qualidades das práticas de avaliação linguística (além de confiabilidade e validade) e suas implicações para a avaliação linguística: autenticidade, praticidade, interatividade, equidade, ética e impacto (incluindo retroalimentação).
	10	Realiza análises estatísticas básicas: média, moda, mediana, amplitude, desvio padrão, distribuição de pontuações, etc.
	11	Diferencia conceitos relacionados a paradigmas de avaliação: tradicional versus alternativa; teste referenciado à norma e teste referenciado a critérios.

	12	Diferencia principais propósitos e tomadas de decisão relacionadas à avaliação linguística: nivelamento, desempenho, proficiência, etc.
	13	Explica as principais etapas no desenvolvimento de testes: objetivo do teste, definição do construto, especificações de conteúdo, especificações do teste, etc.
	14	Examina o significado e as implicações da avaliação linguística crítica: poder, ética e equidade.
	15	Avalia as consequências (pretendidas ou não) decorrentes das avaliações em seu contexto.
	16	Avalia o tipo de impacto (washback) que as avaliações podem ter no aprendizado, no ensino, nos currículos e nas instituições.
	17	Contrasta métodos de avaliação, com suas vantagens e desvantagens; testes, portfólios, avaliação de desempenho, autoavaliação e avaliação por pares, simulações, entre outros.
	18	Articula a natureza, propósito e design de critérios de pontuação; por exemplo, holístico e analítico.
	19	Reconhece o que o feedback implica dentro de um paradigma de avaliação formativa.
Conhecimento do Contexto Próprio de Avaliação Linguística	20	Explica suas crenças, atitudes, contexto e necessidades em relação à avaliação.
	21	Avalia as políticas de teste e avaliação existentes que influenciam seu ensino.
	22	Avalia as tensões existentes que influenciam a avaliação linguística em sua escola.
	23	Ilustra as diretrizes e políticas gerais que norteiam a aprendizagem e a avaliação de línguas em seu contexto, como o tipo de currículo de línguas.
	24	Critica o tipo de impacto que as avaliações geralmente têm em seu contexto de ensino.
Habilidades		
Habilidades Instrucionais	25	Alinhar objetivos do currículo, instrução e avaliação.
	26	Planejar, implementar, monitorar, registrar e relatar o desenvolvimento linguístico dos alunos.

	27	Fornecer feedback sobre o desempenho dos alunos na avaliação (referenciada a normas e critérios).
	28	Coletar dados formais (por exemplo, por meio de testes) e informais (observação em sala de aula) do desenvolvimento linguístico dos alunos.
	29	Melhorar a instrução com base nos resultados da avaliação e no feedback.
	30	Utilizar meios alternativos de avaliação, como portfólios.
	31	Utilizar métodos de avaliação linguística apropriadamente para monitorar a aprendizagem da língua.
	32	Proporcionar experiências de avaliação motivadoras, fornecendo feedback encorajador ou criando cenários de autoavaliação.
	33	Comunicar os resultados de testes referenciados a normas e critérios a diferentes públicos: alunos, pais, diretores escolares, etc.
	34	Utilizar múltiplos métodos de avaliação para tomar decisões com base em informações substanciais.
	35	Incorporar tecnologias na avaliação dos alunos.
Habilidades de elaboração	36	Identificar claramente e estabelecer o propósito da avaliação linguística.
	37	Definir claramente o(s) construto(s) linguístico(s) sobre os quais o teste fornecerá informações.
	38	Projetar avaliações que sejam válidas não apenas em termos de conteúdo do curso, mas também em termos de tarefas do curso.
	39	Elaborar especificações de teste (ou esquemas) para projetar formas paralelas de um teste.
	40	Escrever planos de prova para informar os usuários do teste sobre os formatos do teste, quando aplicável.
	41	Elaborar avaliações que sejam confiáveis, autênticas, justas, éticas, práticas e interativas.
	42	Elaborar itens fechados, como múltipla escolha, verdadeiro/falso e correspondência.

	43	Melhorar os itens de teste após sua análise dos itens, focando naqueles que são muito difíceis, muito fáceis ou pouco claros.
	44	Elaborar itens abertos (para fala e escrita), juntamente com rubricas de avaliação.
	45	Elaborar rubricas para avaliações alternativas, como portfólios e avaliação por pares.
	46	Garantir a segurança para evitar acesso indesejado aos testes.
	47	Elaborar oficinas de treinamento para avaliadores, quando necessário.
Habilidades para quantificar e medir	48	Interpretar dados de testes em larga escala, como estatísticas descritivas, como médias, modas, medianas, desvio padrão, etc.
	49	Inferir pontos fortes e fracos dos alunos com base nos dados.
	50	Criticar testes externos e suas qualidades com base em suas características psicométricas.
	51	Interpretar dados relacionados ao projeto do teste, como dificuldade do item e discriminação do item.
	52	Calcular índices de confiabilidade e validade usando métodos apropriados, como Kappa, Coeficiente de correlação de Pearson e outros.
	53	Investigar índices de facilidade e discriminação estatisticamente.
Habilidades com ferramentas tecnológicas	54	Utilizar software como o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).
	55	Executar operações no Excel, como estatísticas descritivas e correlações de confiabilidade.
	56	Utilizar recursos da internet, como tutoriais online, e adaptar o conteúdo para necessidades específicas de avaliação linguística.
Princípios		
Conhecimento em relação a questões críticas na avaliação de	57	Informa claramente as inferências e decisões decorrentes das pontuações nas avaliações.
	58	Utiliza os resultados das avaliações como feedback para influenciar a aprendizagem da linguagem, não outras fontes irrelevantes (por exemplo, viés pessoal em relação a um aluno).

linguagem.	59	Trata todos os alunos, ou usuários da avaliação de linguagem, com respeito.
	60	Utiliza testes, processos de teste e pontuações de forma ética.
	61	Fornecer práticas de avaliação que são justas e não discriminatórias.
	62	Critica o impacto e o poder dos testes padronizados e tem uma posição em relação a eles.
	63	Observa as diretrizes éticas utilizadas na instituição em relação à avaliação de linguagem.
	64	Critica testes externos com base em sua qualidade e impacto.
	65	Implementa práticas transparentes de avaliação de linguagem; informa os alunos sobre o quê, como e por que da avaliação.
	66	Implementa práticas democráticas de avaliação de linguagem, oferecendo aos alunos oportunidades para compartilhar suas opiniões sobre a avaliação.

Fonte: Giraldo (2018)

ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS	
EMITIDO EM 04/11/2023 11:05		

Componente Curricular: LET0557 - INGLÊS: LABORATÓRIO DE ENSINO 3 (AVALIAÇÃO)

Carga Horária: 90 horas

Unidade Responsável: DEPTO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

Tipo do Componente: DISCIPLINA

Ementa: Letramento em avaliação no contexto de línguas (Inglês), a partir da conceituação de construtos elementares, considerando necessidades, objetivos e funções da avaliação na prática escolar. Atividades práticas de análise, elaboração e experimentação de instrumentos de avaliação, a partir de uma perspectiva do ensino e uso da língua como práticas socialmente situadas.

Modalidade: Presencial

Dados do Programa

Ano-Período: 2023.1

Objetivos:

Elaborar avaliações para o ensino de língua inglesa.

Conteúdo:

1. Conceitos e definições básicas em avaliação: validade confiabilidade praticidade avaliação prova teste item tarefa construto
2. Modelos e níveis de proficiência: descrição baseada em modelos e quadros/escalas de referência
3. Avaliação de rendimento, desempenho e proficiência
4. Avaliação da e na aprendizagem (somativa e formativa):
 - 4.1. Funções da avaliação
 - 4.2. Feedback
5. Métodos de avaliação
 - 5.1. Métodos tradicionais: provas, testes, quizzes, entrevistas etc.
 - 5.2. Métodos não-tradicionais: observação checklist portfólio diários autoavaliação avaliação por pares etc.
6. Técnicas de avaliação
 - 6.1. Itens: o que são, considerações sobre características de bons itens, análise e elaboração
 - 6.2. Tarefas: o que são, considerações sobre características de tarefas, análise e elaboração
 - 6.3. Técnicas para avaliação de habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita), gramática e vocabulário
7. Consequências sociais da avaliação

Tipo de material	Descrição
Outros	SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
Outros	LUCKSI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
Outros	BONNIOL, Jean-Jacques. Modelos de Avaliação: textos fundamentais com comentário / Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
Outros	https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555790
Outros	Wicking P (2017) The assessment beliefs and practices of English teachers in Japanese universities. JLTA J 20:76?89
Outros	Shepard LA (2000) The role of assessment in a learning culture. Educ Res 29(7):4?14
Outros	Wiggins G. Creating tests worth taking. Educational Leadership 1992;49:26-33
Outros	Sadler DR. Formative assessment: Revisiting the territory. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice 1998;5:77-84
Outros	Perrenoud P. Weston P. Towards a pragmatic approach to formative evaluation. Assessment of pupils? achievement: Motivation and school success 1991 Amsterdam Swets and Zeitlinger 77-101
Outros	Klenowski V. Student self-evaluation process in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. Assessment in Education 1995;2:145-163
Outros	Black P and William D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice 1998a;5 1 7-74

ANEXO C – AMERICAN INSIDE OUT – ELEMENTARY

1

Travel

Grammar: be: simple present, a/an, there is/are

Vocabulary: Countries, Nationalities, Numbers 0-10, Objects, The alphabet.

Language for Life: Asking for clarification

LISTENING & SPEAKING

1 **1.02** Read and listen to the conversation. Answer the questions.

a What's his name?
b What's her name?
c Where's she from?

A: Hi, I'm Mike. What's your name?
B: Oh, hello, I'm Julia.
A: Nice to meet you. Are you American?
B: No, I'm not. I'm Brazilian. I'm from Rio de Janeiro.

Listen and repeat.

2 Introduce yourself to people in the class.

Hi, I'm Rosa. What's your name?

I'm Jon.

Nice to meet you. Where are you from?

I'm from Madrid.



VOCABULARY

1 **1.03** Listen and repeat the country and nationality. Underline the stressed syllables.

Country	Nationality	Language
<i>I'm from ...</i>	<i>I'm ...</i>	<i>I speak ...</i>
Brazil	Brazilian	(1) <u>Portuguese</u>
Germany	German	(2) <u>German</u>
Italy	Italian	(3) _____
Mexico	Mexican	(4) _____
Australia	Australian	(5) _____
Spain	Spanish	(6) _____
China	Chinese	(7) _____
Japan	Japanese	(8) _____

2 **1.04** Listen and complete the languages.

3 Say a country. Your partner says the nationality and the language.

Brazil?

Brazilian, Portuguese

GRAMMAR

1 Complete the questions and answers.

a Is he Chinese? Yes, he is. No, he isn't.
b _____ they Spanish? Yes, _____. No, _____.
c _____ it Japanese? Yes, _____. No, _____.
d _____ she Mexican? Yes, _____. No, _____.
e _____ it German? Yes, _____. No, _____.
f _____ they British? Yes, _____. No, _____.

1.05 Listen, check, and repeat.

2 Ask questions about the pictures.










Is it German? No, it isn't. It's British.

PRONUNCIATION

1 **1.06** Listen and repeat the vowels A, E, I, O, U.

2 **1.07** Listen and repeat the consonants and vowels.

3 **1.08** Listen and write the order in which you hear these groups of vowels.

a A E I O U c E I A U O e I U A O E
b A I O E U d I A O U E

VOCABULARY

1 **1.09** Listen and repeat the numbers.

2 **1.10** Listen and complete the telephone numbers for these airlines.

LATAM: 1-866-435-9526

Air Canada: 1-____-393-3333

American Airlines: 800-433-____

TAP: 1-____-70

British Airways: 0344-493-____

United Airlines: 1-800-864-____

3 **Pairwork** Student A: page i Student B: page iii

UNIT 1

UNIT 1

be

I'm	I am
You're	You are
He's	He is
She's	She is
It's	It is
We're	We are
They're	They are

Is he Spanish?
Yes, he is.
No, he isn't.

Are they American?
Yes, they are.
No, they aren't.

The alphabet

Sounds	Letters
/eɪ/	A H J K
/i/	B C D E
/ɛ/	G P T V Z
/eɪ/	F L M N S X
/aɪ/	I Y
/oʊ/	O
/u/	Q U W
/a/	R

Numbers

0 = zero / oh
1 = one 6 = six
2 = two 7 = seven
3 = three 8 = eight
4 = four 9 = nine
5 = five 10 = ten

212-634-5789 =
two one two
six three four
five seven eight nine

VOCABULARY & LISTENING

1 **U1** Listen and repeat the words.



2 **U2** Read and listen to the conversations. Which is Mike's bag? Which is Julia's bag?

1 **Customs:** OK, What's in your bag, sir?
Mike: Oh, a toothbrush, a magazine ...
Customs: And what's this, sir?
Mike: It's an iPad.
Customs: Hm, What are these?
Mike: They're tickets.

2 **Customs:** What's in your bag, ma'am?
Julia: An umbrella, a book ...
Customs: And what's this?
Julia: It's a smartphone.
Customs: And what are these?
Julia: They're headphones.

3 Work with a partner. Practice the conversations.

GRAMMAR

1 Complete the table.

Singular	Plural
a magazine	(1) <u>magazines</u>
(2) _____	iPads
(3) _____	umbrellas
(4) _____	pens

U1 Listen, check, and repeat.

2 Look at the pictures (a-f). Write questions and answers with *this/it* and *these/they*.

a What's this? It's a book.



U1 Listen, check, and repeat.

Nouns

Singular
 What's **this**?
 It's **a** book.
 It's **an** umbrella.

consonant sound =
a (a pen)
 vowel sound =
an (an iPad)

Plural
 What are **these**?
 They're **books**.

VOCABULARY & READING

1 Look at the pictures and label the photos.

pool hotel room beach bar restaurant

U5 Listen, check, and repeat.

2 Read the text. Are the sentences true (T) or false (F)?

- a There are three pools. F T
- b There are two restaurants.
- c There's a beach.
- d There are many rooms.
- e There's a gym.

U5 Listen and check.

3 Would you like to stay at this hotel? Tell your partner.

GRAMMAR

1 Complete the questions and answers about the hotel.

- a Is there a beach? Yes, there is. No, there isn't.
- b Are there any rooms? Yes, there are. No, _____.
- c _____ there _____ pool? _____.
- d _____ there _____ restaurants? _____.
- e _____ there _____ bar? _____.

U7 Listen, check, and repeat.

2 Think about a hotel you have visited. Work with a partner. Ask and answer the questions in Exercise 1.

3 **Grammar Extra 1** page v. Read the explanation and do the exercises.

there is/there are, some/any

Singular

There's a beach.
 There isn't a bar.

Is there a pool?
 Yes, there is.
 No, there isn't.

Plural

In the plural, use **some** with positive sentences and **any** with negative sentences.

There are **some** people.
 There aren't **any** restaurants.

Are there **any** rooms?
 Yes, there are.
 No, there aren't.

LANGUAGE FOR LIFE

1 118 Read, listen, and complete the conversation with say, spell, or repeat.



Student: How do you (1) say "Francia" in English?
Teacher: "France".
Student: How do you (2) _____ it?
Teacher: F-R-A-N-C-E.
Student: Ah, yes. "France." How do you (3) _____ "Italia" in English?
Teacher: "Italy."
Student: How do you (4) _____ it?
Teacher: I-T-A-L-Y.
Student: Oh, yes. "Italy." English is easy. How do you (5) _____ "Alemania"?
Teacher: "Germany."
Student: Excuse me?
Teacher: "Germany."
Student: How do you (6) _____ it?
Teacher: G-E-R-M-A-N-Y.
Student: Can you (7) _____ that, please?
Teacher: G-E-R-M-A-N-Y.
Student: OK, thanks.

2 119 Listen and repeat the expressions.

- a How do you say "Francia" in English?
- b How do you spell it?
- c Excuse me?
- d Can you repeat that, please?
- e OK, thanks.

3 Practice the conversation.

Life Skills: Social Skills
Giving & receiving feedback

1 120 Listen and complete the conversations using the words in the box.

right again done try not

- a **STUDENT:** Is the answer "Italy"?
TEACHER: Yes, that's (1) right.
Well (2) _____.
STUDENT: Thank you.
- b **STUDENT:** Is the answer "Spain"?
TEACHER: No, it's (3) _____. Please look at the question (4) _____.
STUDENT: Ah, is the answer "Spanish"?
- c **STUDENT:** I don't know how to write it.
TEACHER: Please (5) _____.
STUDENT: OK.



- 2 Do you think this feedback is positive or negative? Draw a happy 😊 or sad 😞 emoji.
That's wrong. No, sorry.
Great job. Good work.
Fantastic. Not good enough.

3 Practice giving feedback to your partner.

I got the answer right!

Good job, Paula!



1 Vocabulary Extra

Common nouns

1 Match the pictures with the words.

Singular	Plural
<u>1</u> a bag	_____
_____ a	books
_____ a smartphone	_____
_____ a coin	_____
_____ a	keys
_____ a magazine	_____
_____ an iPad	_____
_____ a ticket	_____
_____ a	tissues
_____ a toothbrush	_____
_____ an umbrella	_____
_____ a	watches
_____ a pen	_____



2 Complete the singular or plural forms in Exercise 1.

3 Work with a partner. Cover the words and look at the pictures. Ask and answer questions.

What's this? It's a bag. What are these? They're keys.

Focus on instructions

1 Match the pictures with the phrases.

- 3 Listen to the conversation.
- _____ Look at the board.
- _____ Read the text.
- _____ Work with a partner.
- _____ Write your name on a piece of paper.
- _____ Use a dictionary.



2 Complete the instructions with verbs from Exercise 1.

- a Read the article.
- b _____ at the picture on page 9.
- c _____ the answer on a piece of paper.
- d _____ to the song.
- e _____ in groups of three.
- f _____ the answers to the questions.

ANEXO D – AMERICAN INSIDE OUT – INTERMEDIATE

1 Friends

- Grammar: Question forms. Tense review. Adverbs of frequency
- Vocabulary: Friendship expressions
- Language for Life: Meeting friends unexpectedly

READING & SPEAKING

- 1 Write down the names of three people who are important to you: a) a relative; b) a friend; c) a famous person. Ask a partner about the people they have chosen. Find out as much as you can.
- 2 Chantal and Louise are taking a questionnaire about their friendship. Will their answers be similar or different?
- 3 Read Chantal's questionnaire. According to Chantal's answers, which words best describe her friend, Louise?

kind forgetful stylish disorganized thoughtful rich wise



Answer these questions about your best friend. Will your answers be the same?

- 1 When and where did you first meet your friend?
We met at work fifteen years ago. I got a job as a producer at a radio station in Boston and Louise was working in the publicity department.
- 2 What did you think of your friend when you first met?
I was a bit scared of her at first! She seemed very grown up — she's three years older than me — and quite serious. I also thought she dressed in a very fashionable way.
- 3 What did your friend think of you?
She probably thought I was a bit messy at work. But I made her laugh, so she obviously thought I was funny.
- 4 How did you get to know each other?
Louise was very nice to me when I arrived and helped whenever I had a problem. After a few weeks I invited her out to lunch to say thank you. We got on very well and started meeting up outside of work regularly.
- 5 How often do you see each other?
Louise lives in a different part of the country now, but we meet every three months or so. We speak on the phone at least once a week and keep in touch via social media at the time.
- 6 What makes your friend special to you?
She is very helpful and I can speak to her about anything. When I ask for her advice she is always smart and sensible. Also, we share a sense of humor, so we spend a lot of time laughing.
- 7 When did you last see your friend?
I saw her last week. She was visiting Boston for a conference. We met at our favorite restaurant and had lunch ... and lots of laughs.

4 Compare Louise's answers with Chantal's. Are they the same or different?

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| 1 We met about twelve years ago. | 5 We meet every six months. |
| 2 I thought she was disorganized. | 6 I like her sense of humor. |
| 3 I think she was a bit scared of me. | 7 We met last week in Boston. |
| 4 I invited her to lunch. | |

5 Work with a partner. Choose five questions from the questionnaire and ask each other the questions about a close friend.

SPEAKING & GRAMMAR

1 Work with a partner. Match the beginnings (a-l) with the endings (1-12) of these questions.

About you: Q & A

- | | |
|-------------------------|---|
| a) Where ... | 1 you do for a living? |
| b) How many ... | 2 music do you listen to? |
| c) What does ... | 3 been to an English-speaking country? |
| d) Are ... | 4 you doing at this time yesterday? |
| e) How often do you ... | 5 are you from? |
| f) What do ... | 6 you last go on vacation? |
| g) What kind of ... | 7 you studying for any exams right now? |
| h) How long ... | 8 brothers and sisters do you have? |
| i) Have you ever ... | 9 do you admire most? |
| j) When did ... | 10 your name mean? |
| k) What were ... | 11 have you been learning English? |
| l) Who ... | 12 see your parents? |

Question forms

- Where is he from?
- Has he been here long?
- What was he doing?
- Who saw him first?



Ask each other the questions. How many of your answers are the same?

2 Classify the questions (a-l) from the Q&A above in the following table of tenses.

	Simple	Progressive	Perfect	Perfect progressive
Present	a, b, ...			
Past				

Which two tenses are not included in the Q&A?

3 Questions sometimes end in a preposition; for example, questions a and g in the Q&A above. Rewrite these questions in the correct order.

- | | |
|--|---|
| a learning / English / What / you / for / are / ? | e clubs or groups / What / to / belong / you / do / ? |
| b are / at / you / kinds of things / What / good / ? | f What / about / kinds of things / you / do / worry / ? |
| c kinds of things / What / in / are / interested / you / ? | g lunch / you / usually / Who / have / do / with / ? |
| d money / you / on / do / spend / the most / What / ? | h in / you / do / confide / Who / ? |

Ask your partner the questions.

4 Look at these questions and answers. In which question is Who the subject?

- a "Who do you confide in?" "I confide in John."
- b "Who confides in you?" "John confides in me."

Do you use the auxiliary do when Who, What, or Which is the subject?

5 Grammar Extra 1 page v. Read the explanation and do the exercises.

6 Look at these sentences. Write questions with Who.

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| a Jenny talks the most. | d Becky texts me the most. |
| b Tom always remembers my birthday. | e David lives the closest to me. |
| c Brad wears the best clothes. | f Rick has known me the longest. |

Think about your close friends and answer the questions (a-f). Ask your partner.

PRONUNCIATION

1 Listen and repeat the fractions in the box.

$\frac{1}{2}$ $\frac{1}{3}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{4}{5}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{3}{10}$ $\frac{1}{20}$

2 Match each percentage with the equivalent fraction.

- a 5% = $\frac{1}{20}$
- b 12.5%
- c 25%
- d 30%
- e 33.3%
- f 50%
- g 75%
- h 80%

1 Listen, check, and repeat

READING

- Write down the names of three friends. When was the last time you were in touch? How did you communicate? (e.g. face to face, text messages, by phone, Facebook etc.)
- Work with your partner. Read the review of social media statistics. For each statement decide which alternative is most likely to be true.

The screenshot shows a website with the following content:

REVIEWER HOME ABOUT REVIEWS NEWS search

< previous next >

Social Media Trends

We conducted a review of the latest global statistics about how young people communicate with friends. Here are some of the most interesting results.

- a **67% / 86%** of US adults aged 18-29 use at least one social media site.
- b Most social media sites have more **female / male** users (in the USA).
- c The average Facebook user has 155 Facebook friends, but how many friends would they turn to for help: **4 / 9?**
- d The person with the highest number of followers on Twitter is a pop **singer / a footballer**.
- e The key reason for using social media among young people aged 16-24 was **to keep in touch / to fill up spare time**.
- f Facebook is currently available in **101 / 59** different languages.
- g High levels of involvement with a smart phone can lead to **increased / decreased** levels of depression and stress.
- h The percentage of people who check their phone within 5 minutes of waking up in the morning is **42% / 61%**.
- i The most popular devices for accessing the internet are **smart phones / computers**.
- j The percentage of US teenagers who feel they are addicted to their smart phone is **50% / 21%**.

1 Listen and check your ideas. Which are the most/least surprising results?

LISTENING

1 Three people (Adam, Carole, and Sharon) were asked, "How do you usually contact people?" Guess their answers and complete their responses with the words in the box.

spam instant chat voice email smartphone letters calls business online

Adam

Yes, I check my (1) _____ email all the time at the office, but I hardly ever check my personal email. There's a lot of (2) _____ today. I text from time to time, but I usually (3) _____ message my friends. It's so much quicker, and I'm very bad at texting.

Carole

I regularly check my (4) _____. Oh, and I use Skype for video calls now and then. One of my grandchildren lives in Australia and she (5) _____ me on Skype every weekend. I never write (6) _____ nowadays. It's a shame really, don't you think?

Sharon

I use my (7) _____. I'm always (8) _____ so I chat with several friends at the same time. I love to (9) _____ but I like to make (10) _____ videos too ... So I often use Whatsapp, Snapchat and Facebook.

2 Listen and check your ideas for Exercise 1. How many of the sentences are true for you?

GRAMMAR

1 Add more adverbs of frequency from the sentences in the Listening section.

Always	Often	Sometimes	Not often	Never
	normally	occasionally	hardly ever	
	regularly			

Adverbs of frequency

Adverbs

be + adverb
I'm **always** online.
auxiliary + adverb + main verb
She doesn't **often** call me.
adverb + main verb
I **rarely** write letters.

Adverb phrases

I'm on the phone **all the time**.
They contact me **from time to time**.
He uses video chat **now and then**.

2 Look at the sentence below. Decide which adverbs in the table normally go in position A and which ones normally go in position B.

I **A** contact my friends by phone **B**.

Position A: always, ...

3 Guess which adverbs from the table would make these statements true for your partner. Rewrite the sentences with the adverbs you have chosen.

- a He/She writes letters.
- b He/She listens to classical music.
- c He/She is late for appointments.
- d He/She remembers friends' birthdays.
- e He/She goes to the theater.
- f He/She buys chocolate.

Ask your partner questions to check your ideas.

Do you ever write letters?

How often do you listen to classical music?

4 Pairwork Student A: page i Student B: page iii

READING

1 Look at the pictures of Max and Jen in college and Max and Jen now. Do you think the following statements are true or false?



- a Max and Jen had similar interests when they were in college.
- b They chose similar careers when they graduated.
- c They have similar jobs and lifestyles now.

Read their comments below and check your ideas.

Catching up with

Max and Jen

Max and Jen met at college. Three years after they graduated we contacted them to ask them about their friendship. This is what they said:

How did you meet Max?
I first met Max when I was looking for someone to share the house. I was renting. I put an ad online and he was the first person to answer it. When we met we clicked right away and I told him he could move in.

What kind of relationship did you have with Jen?
Jen and I got along very well together. When we first met we hit it off immediately and we ended up sharing a house for almost three years. We had

What happened when you graduated from college?
When we graduated three years ago, we went our separate ways, and since then our lives have been very different. Max went off to the "big city" to make his fortune, and I went back to

What did you do when you graduated?
When I finished college, I moved to New York City and got a job in a finance company. I have to work long hours and I don't really enjoy what I'm doing, but I earn a very good salary. I'm very ambitious and I enjoy spending money on travel, tech gadgets, and a nice car. Jen works very hard as well, but she's not earning much money.

Are you still in touch with each other?
I still see Jen occasionally, but now that our lives are so different we have drifted apart a bit. We still have a good time when we meet and we know we'll always be there for each other.

"We soon found out that we had a lot in common and quickly became close friends."

2 Underline the correct name

- a Jen / Max was looking for someone to share the house with.
- b Jen / Max is a very neat person.
- c Jen / Max lives with her/his parents now.
- d Jen / Max has a well-paid job.
- e Jen / Max loves her/his job.
- f Jen / Max has a nice car.

VOCABULARY

1 Complete these expressions to talk about friendship from the article on page 12.

- a we liked one another as soon as we first met = we clicked / we hit it.
- b we had similar interests = we had a lot _____
- c we got to know one another very well = we became _____
- d we argued = we _____
- e we became/have become more distant from each other = we went our separate _____ / we've drifted _____
- f we enjoyed each other's company = we got along _____
- g we had good moments and bad moments = we had our _____
- h I know I can count on her when I need a friend = I know she'll always be _____

Look again at the text and check your answers.

2 The following is a summary of Jen and Max's friendship. Put the lines of the summary in the correct order.

met. They became close
separate ways and they've drifted
friends and got along
Jen and Max hit it
in common. Now they have gone their
off immediately when they first
fall out and they say that they are still
there for each other.
apart. They didn't
well together. They had a lot

-
-
-
- 1
-
- 2
-
-
-
-



3 How many friends have you stayed in touch with from:
a) elementary school; b) high school; c) college?

Compare with a partner.

SPEAKING: ANECDOTE

1 Listen to Antonia talking about a friend who is different from her and look at the questions. Which two questions does she not answer?

- a What is your friend's name?
 - b How long have you known each other?
 - c Where did you meet?
 - d Why did you become friends?
 - e In what ways are you different?
 - f What do you have in common?
 - g Have you ever had a fight?
 - h How often do you see each other?
 - i What kinds of things do you do together?
 - j When was the last time you saw your friend?
- 1 In Guatemala.
 - 2 Backgrounds, tastes, personalities, looks.
 - 3 We're both Red Sox fans.
 - 4 Jackie.
 - 5 Three or four times a year.
 - 6 We go out for a lunch; talk about baseball or Guatemala.
 - 7 Ten years.
 - 8 We were both in the same situation; both from the USA.



Match the questions with the answers (1-8). Listen again and check.

You're going to tell your partner about a friend who is different from you.

- Ask yourself the questions in Exercise 1.
- Think about *what* to say and *how* to say it.
- Tell your partner about a person who is important to you.

LANGUAGE FOR LIFE

1 Listen to three conversations between friends. Are these statements true or false?

- a Cathy meets her friends by chance.
- b The friends are all in a hurry.
- c Cathy makes plans to meet her friends again.

2 Work with a partner. Underline the most natural sounding alternatives (1-5).



- a** Cathy: Hey! **How's it going?**
 Harry: **Not bad.**
 Cathy: **What have you been up to lately?**
 Harry: (1) I haven't done a lot really. / **Not a lot, really.** What about you?
 Cathy: (2) Oh, I've been doing this and that. / **Oh, this and that.**
 Harry: **Hey, I have to run. I'll give you a call.**
- b** Cathy: Hello, stranger!
 Jim: Cathy! **How's life?**
 Cathy: **Great! What are you up to these days?**
 Jim: (3) Oh, keeping busy, you know. / **Oh, I'm keeping busy, you know.**
 Cathy: You should come over for dinner some time.
 Jim: That would be great.
 Cathy: **Better get back to the office. See you.**
- c** Cathy: Hi. **How are things going?**
 Ed: **Fine.** What about you?
 Cathy: (4) Oh, things are pretty good. / **Oh, pretty good.** Are you doing anything special this weekend?
 Ed: (5) **No, just taking it easy.** / **No, I'm just taking it easy.**
 Cathy: Me, too.
 Ed: **Sorry, I can't stop.** **Take care.**

3 Complete the table with the highlighted useful phrases from the conversations.

Greetings	How's it going?	a <u>How's life?</u>	b _____
Saying things are OK	Not bad.	c _____	d _____
Asking for news	What have you been up to lately?	e _____	f _____
Saying you're in a hurry	Hey, I have to run.	g _____	h _____
Goodbyes	I'll give you a call.	i _____	j _____

1 Listen and repeat all the expressions in the table.

4 Work with a partner. Practice the conversations.

Life Skills: Communication
 Non-verbal Communication

1 Apart from words, what is involved in communication between two people? Discuss with a partner and tick the three most important features in this list.

- tone of voice
- eyes
- posture
- clothes
- speed of speech
- volume of speech
- hands
- intonation
- feet

2 Match these emojis with the emotions.

a b c d e f g

kind crazy impatient sad embarrassed friendly angry

3 Listen to four different people saying the same thing. Match each speaker with one of the emotions in Exercise 2. There are two extra descriptions. What did the people say to make you think they were embarrassed, impatient, etc.?

4 Role play this short dialogue with a partner three times. Each time choose a different emotion for Mom from Exercise 3. Perform to the class. Can they identify the emotion correctly?

Mom: Where are you going?
 Teenager: I'm going to meet my friends. I always meet them on Fridays.
 Mom: Will you be back for dinner? You're usually late.
 Teenager: No. Please don't worry about me. I'll get something while I'm out.



1 Vocabulary Extra

Using a dictionary

1 Work with a partner. What kinds of information about words can you find in a good dictionary? Look at this dictionary page and discuss the questions.

- a How many different words are defined?
- b Which words are more frequent: the red words (e.g. friend) or the black words (e.g. frigate)?
- c Which words do you already know?
- d Which words are completely new to you (you've never seen them before)?
- e Which new words can you understand?
- f In your opinion, which new words would be most useful to learn?

2 Match the following dictionary abbreviations/symbols with their meanings.

- a abbrev adverb
- b adj uncountable noun
- c adv synonym
- d noun [C] abbreviation
- e noun [U] transitive verb
- f verb [I] adjective
- g verb [T] opposite
- h sth countable noun
- i = intransitive verb
- j # something

Find an example of each abbreviation or symbol on the dictionary page.

a abbrev Fri. abbrev Friday

3 Refer to the dictionary page and discuss these questions with your partner.

- a How many phrasal verbs are there?
 - b What are the eight most frequent adjective collocations for friend?
 - c Identify the five words with the letter combination ie. Which two of these vowel sounds – [ai], [e], [ei], [i] – are possible ways of pronouncing ie? Write an example word for each of the two sounds.
 - d What is the difference between friendship and friendly?
- 4 Check your own dictionary. How does it give the kinds of information discussed on this page?

frequency /frɪˈkwɛnəsi/ noun (C) the number of times that something happens or occurs over a period of time. The frequency of heart disease is the number of people who die from the disease in a certain area.

frigate /frɪˈɡeɪt/ noun (C) a fast, powerful warship.

friendly /frɛndli/ adjective (C) 1. friendly (adj) 2. friendly (adj) 3. friendly (adj) 4. friendly (adj) 5. friendly (adj) 6. friendly (adj) 7. friendly (adj) 8. friendly (adj) 9. friendly (adj) 10. friendly (adj) 11. friendly (adj) 12. friendly (adj) 13. friendly (adj) 14. friendly (adj) 15. friendly (adj) 16. friendly (adj) 17. friendly (adj) 18. friendly (adj) 19. friendly (adj) 20. friendly (adj) 21. friendly (adj) 22. friendly (adj) 23. friendly (adj) 24. friendly (adj) 25. friendly (adj) 26. friendly (adj) 27. friendly (adj) 28. friendly (adj) 29. friendly (adj) 30. friendly (adj) 31. friendly (adj) 32. friendly (adj) 33. friendly (adj) 34. friendly (adj) 35. friendly (adj) 36. friendly (adj) 37. friendly (adj) 38. friendly (adj) 39. friendly (adj) 40. friendly (adj) 41. friendly (adj) 42. friendly (adj) 43. friendly (adj) 44. friendly (adj) 45. friendly (adj) 46. friendly (adj) 47. friendly (adj) 48. friendly (adj) 49. friendly (adj) 50. friendly (adj) 51. friendly (adj) 52. friendly (adj) 53. friendly (adj) 54. friendly (adj) 55. friendly (adj) 56. friendly (adj) 57. friendly (adj) 58. friendly (adj) 59. friendly (adj) 60. friendly (adj) 61. friendly (adj) 62. friendly (adj) 63. friendly (adj) 64. friendly (adj) 65. friendly (adj) 66. friendly (adj) 67. friendly (adj) 68. friendly (adj) 69. friendly (adj) 70. friendly (adj) 71. friendly (adj) 72. friendly (adj) 73. friendly (adj) 74. friendly (adj) 75. friendly (adj) 76. friendly (adj) 77. friendly (adj) 78. friendly (adj) 79. friendly (adj) 80. friendly (adj) 81. friendly (adj) 82. friendly (adj) 83. friendly (adj) 84. friendly (adj) 85. friendly (adj) 86. friendly (adj) 87. friendly (adj) 88. friendly (adj) 89. friendly (adj) 90. friendly (adj) 91. friendly (adj) 92. friendly (adj) 93. friendly (adj) 94. friendly (adj) 95. friendly (adj) 96. friendly (adj) 97. friendly (adj) 98. friendly (adj) 99. friendly (adj) 100. friendly (adj)

friend /frɛnd/ noun (C) 1. friend (n) 2. friend (n) 3. friend (n) 4. friend (n) 5. friend (n) 6. friend (n) 7. friend (n) 8. friend (n) 9. friend (n) 10. friend (n) 11. friend (n) 12. friend (n) 13. friend (n) 14. friend (n) 15. friend (n) 16. friend (n) 17. friend (n) 18. friend (n) 19. friend (n) 20. friend (n) 21. friend (n) 22. friend (n) 23. friend (n) 24. friend (n) 25. friend (n) 26. friend (n) 27. friend (n) 28. friend (n) 29. friend (n) 30. friend (n) 31. friend (n) 32. friend (n) 33. friend (n) 34. friend (n) 35. friend (n) 36. friend (n) 37. friend (n) 38. friend (n) 39. friend (n) 40. friend (n) 41. friend (n) 42. friend (n) 43. friend (n) 44. friend (n) 45. friend (n) 46. friend (n) 47. friend (n) 48. friend (n) 49. friend (n) 50. friend (n) 51. friend (n) 52. friend (n) 53. friend (n) 54. friend (n) 55. friend (n) 56. friend (n) 57. friend (n) 58. friend (n) 59. friend (n) 60. friend (n) 61. friend (n) 62. friend (n) 63. friend (n) 64. friend (n) 65. friend (n) 66. friend (n) 67. friend (n) 68. friend (n) 69. friend (n) 70. friend (n) 71. friend (n) 72. friend (n) 73. friend (n) 74. friend (n) 75. friend (n) 76. friend (n) 77. friend (n) 78. friend (n) 79. friend (n) 80. friend (n) 81. friend (n) 82. friend (n) 83. friend (n) 84. friend (n) 85. friend (n) 86. friend (n) 87. friend (n) 88. friend (n) 89. friend (n) 90. friend (n) 91. friend (n) 92. friend (n) 93. friend (n) 94. friend (n) 95. friend (n) 96. friend (n) 97. friend (n) 98. friend (n) 99. friend (n) 100. friend (n)

From the Macmillan Essential Dictionary for Learners of American English.

ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação de produção oral em foco: a formação de professores de inglês e a construção do letramento em avaliação

Pesquisador: Mariana Marcell Ribeiro Damacena

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57696622.0.0000.5540

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.480.945

Apresentação do Projeto:

Avaliação de produção oral em foco: a formação de professores de inglês e a construção do letramento em avaliação

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

As perguntas de pesquisa que guiarão este estudo são: 1) Quais crenças e conhecimentos prévios sobre avaliação da produção oral permeiam o discurso e a experiência dos licenciandos enquanto alunos e professores em formação? 2) Que indícios há de

Gosto de dividir minha trajetória de formação docente em três pilares: o da precisão linguística, o da pesquisa e o da atuação docente. Logo nos

primeiros semestres do curso de licenciatura em Letras Inglês, tive diversas oportunidades para desenvolver minhas habilidades no idioma. No

tocante à precisão linguística, foram incontáveis horas de dedicação integral às disciplinas de morfossintaxe, de compreensão e de expressão oral e

escrita. Ver minha evolução foi, de fato, muito gratificante, porque eu podia ver o resultado de cada minuto de estudo. Na mesma medida, esse

processo foi desafiador, porque quanto mais eu estudava, mais percebia que cada língua é um

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF, DF: **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** csp_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.480.945

Os participantes desta pesquisa serão beneficiados pelas reflexões relacionadas ao tema de avaliação em produção oral. Com a construção de letramento para avaliar a habilidade oral, espera-se que os futuros professores conseguirão tomar decisões mais conscientes para realizar processos avaliativos coerentes às práticas e aos objetivos de ensino. Esta pesquisa também trará contribuições para outros alunos, na futura elaboração de cursos voltados para o letramento em avaliação de professores em formação inicial, uma vez que

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu as orientações deste CEPCHS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora atendeu as orientações deste CEPCHS

Recomendações:

A pesquisadora atendeu as orientações deste CEPCHS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1920686.pdf	29/04/2022 17:27:33		Aceito
Outros	Termo_imagem_audio_Damacena_Parecer.pdf	29/04/2022 17:23:57	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Outros	carta_para_encaminhamento_de_pendencias_Parecer.pdf	29/04/2022 17:23:14	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Outros	Revisao_etica_Damacena_Parecer.pdf	29/04/2022 17:22:37	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Mariana_Damacena_Parecer.pdf	29/04/2022 17:22:09	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Outros	Revisao_etica_Damacena.pdf	06/04/2022 11:32:12	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_CEP_Mari	05/04/2022	Mariana Marcelli	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Página 06 de 07

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.480.945

Outros	ana_Damacena.pdf	22:25:41	Ribeiro Damacena	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Vanessa_Borges_de_Almeida.pdf	05/04/2022 22:24:41	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Mariana_Damacena.pdf	05/04/2022 22:24:11	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Cronograma	Cronograma_Coleta_e_Pesquisa.pdf	05/04/2022 22:23:15	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Mariana_Damacena.pdf	05/04/2022 22:22:44	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mariana_Damacena.pdf	05/04/2022 22:22:35	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	01/04/2022 11:34:00	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_Mariana_Damacena.pdf	29/03/2022 12:01:07	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_Institucional_DirecaoL_Mariana_Damacena.pdf	29/03/2022 11:43:43	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 21 de Junho de 2022

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Página 07 de 07

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras - IL
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA
 Pesquisadora: Mariana Damacena
 Orientadora: Profª. Drª. Vanessa Borges de Almeida



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Avaliação de produção oral em foco: a formação de professores de inglês e a construção do letramento em avaliação*”, de responsabilidade de Mariana Marceli Ribeiro Damacena, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.ª Drª. Vanessa Borges de Almeida. O objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de construção do letramento em avaliação da habilidade de produção oral de licenciandos de Letras Inglês durante uma disciplina obrigatória sobre avaliação no ensino de língua inglesa. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada na disciplina de Laboratório de Ensino 3. Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão: observação de aulas, questionário, entrevistas e tarefas produzidas no decorrer do semestre. É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco, nem há nenhuma relação entre sua participação e sua avaliação/menção na disciplina.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício financeiro. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios na referida disciplina.

O risco que pode ser acarretado por este estudo está relacionado ao fato de que você não se sentir confortável para responder às perguntas da entrevista em meio à turma. Nesse aspecto, para evitar constrangimentos, a pesquisadora conduzirá as entrevistas em sessões individuais, assegurando o anonimato dos participantes e a possibilidade de desistência (incluindo a exclusão dos registros de sua participação) a qualquer momento do estudo, como também ressaltado neste termo. Vale salientar ainda que esta pesquisa passou por cuidadosa revisão do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília buscando analisar os riscos e tomar providências para preservar a integridade dos colaboradores.

Os benefícios diretos para o participante incluem as reflexões e realização de tarefas proporcionadas pelo estudo e relacionadas ao tema de avaliação em produção oral. Assim, espera-se incentivar a construção de letramento para avaliar a habilidade oral

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99271-1804 ou pelo e-mail: mmarcelidamacena@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras - IL
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA
Pesquisadora: Mariana Marcell Ribeiro Damacena
Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Vanessa Borges de Almeida



Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “*Avaliação de produção oral em foco: a formação de professores de inglês e a construção do letramento em avaliação*”, de responsabilidade de Mariana Marcell Ribeiro Damacena, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.ª Dr.ª. Vanessa Borges de Almeida, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e inserção de fragmentos transcritos na dissertação ou outro tipo de divulgação científica como, por exemplo, artigos, seminários, conferências etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Fico também resguardado por este documento da possibilidade desistir da autorização a qualquer momento, ficando a pesquisadora responsável por eliminar todos os registros feitos após a desistência.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.