

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO/DOCTORADO)

CÉLIA REGINA LESSA ALEIXO DEVICO

**A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO
DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARANAENSE**

MARINGÁ - PR

2025

CÉLIA REGINA LESSA ALEIXO DEVICO

**A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO
DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARANAENSE**

Tese apresentada por Célia Regina Lessa Aleixo Devico à
Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração:
Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josimayre Novelli

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Cabrini S. Calvo

MARINGÁ - PR
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

D492a

Devico, Célia Regina Lessa Aleixo

A avaliação na formação docente em língua inglesa no curso de letras de uma universidade pública paranaense / Célia Regina Lessa Aleixo Devico. -- Maringá, PR, 2025.

330 f. : il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.

Coorientadora: Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Avaliação. 2. Letras (Curso) - Avaliação. 3. Língua inglesa - Ensino superior. 4. Formação docente. 5. Universidade pública - Paraná (Estado). I. Novelli, Josimayre, orient. II. Calvo, Luciana Cabrini Simões, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

CDD 23.ed. 378.8162

Síntique Raquel de C. Eleutério - CRB 9/1641

CÉLIA REGINA LESSA ALEIXO DEVICO

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARANAENSE

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 07/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente gov.br JOSIMAYRE NOVELLI Data: 10/03/2025 10:54:17-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br Prof.ª Dr.ª Josimayre Novelli Presidente da Banca (UEM/PLE)	Documento assinado digitalmente gov.br LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO Data: 10/03/2025 10:55:40-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br Prof.ª Dr.ª Luciana Cabrini Simões Calvo Coorientadora (UEM/PLE)
Documento assinado digitalmente gov.br NEIVA MARIA JUNG Data: 10/03/2025 13:39:18-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br Prof.ª Dr.ª Neiva Maria Jung Membro Titular (UEM/PLE)	Documento assinado digitalmente gov.br ESTOGILDO GLEDSON BATISTA Data: 10/03/2025 11:42:22-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br Prof. Dr. Estogildo Gledson Batista Membro Titular (DLM/UEM)
Documento assinado digitalmente gov.br VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO Data: 10/03/2025 14:56:44-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br Prof.ª Dr.ª Viviane Aparecida Bagio Furtoso Membro Externo (Universidade Estadual de Londrina)	Documento assinado digitalmente gov.br GLADYS PLENI DE QUEVEDO PEREIRA DE CAMA Data: 10/03/2025 15:42:08-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br Prof.ª Dr.ª Gladys P. Q. Pereira de Camargo Membro Externo (Universidade de Brasília)

Ao meu pai Carlos, à minha mãe Neide (*in memoriam*) e à minha filha,
Melina, por 'tatuarem' em mim o verdadeiro significado de família:
nunca abandonar ou esquecer.
Ohana!

AGRADECIMENTOS

Por haver muito e muitos a agradecer, imaginei que a escrita desta seção fosse fluir com facilidade. Doce ilusão! Estou aqui, parada, frente à tela-janela, respirando, inspirando, expirando, esperando que as palavras brotem dos meus dedos, carregadas da gratidão genuína que tenho por todas as pessoas que fizeram parte da jornada que me trouxe até aqui.

Pela proteção, por me guiar e por se fazer presente por meio das pessoas tão generosas colocadas em minha vida ao longo desse caminhar, por vezes tão solitário e incerto, agradeço primeiramente a Deus.

Pela força e pela presença constantes, tornando a jornada mais leve, sou grata à minha família - De, Emerson, Gi, Edu, Inho, Edvânia, Leo e Helena, vocês fazem muita diferença em minha vida!

À minha filha, Melina, minha menina, minha luz, meu amor maior - pela força de sempre e por adoçar aqueles dias em que me percebia, com seu olhar atento e carinhoso, mais cansada.

À minha mãe, que partiu no início desta minha jornada, agradeço por se fazer sentir todos os dias desde então, continuando viva dentro de mim como o maior exemplo de força, fé, doação e amor.

Ao meu pai, por encher minha vida de flores-afeto, pelo amor-doação silencioso e por acreditar desmedidamente no meu potencial.

Ao meu companheiro Emerson, pelos cafés que todas as manhãs me ajudaram imensamente a iniciar os infindáveis dias de estudo.

A todos os colegas do Departamento de Letras Modernas e da Área de língua inglesa da Universidade Estadual de Maringá, pelo apoio, pela liberação para licença capacitação integral e por assumirem minhas funções durante meu afastamento.

Aos professores, funcionários administrativos e coordenadores do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM), pela dedicação em prol da manutenção da qualidade desse programa de excelência.

Aos alunos e professores participantes da pesquisa, por dedicarem seu tempo tão precioso na etapa da geração dos dados e, posteriormente, na devolutiva das análises. Obrigada por construírem comigo este trabalho.

Ao querido colega Matheus Aniecevski, por aceitar tão prontamente o convite para me auxiliar com as notas de campo na etapa da devolutiva das análises aos alunos participantes da pesquisa.

Aos membros da banca de defesa Prof.^a Dr.^a. Gladys Quevedo-Camargo, Prof.^a Dr.^a. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, Prof. Dr. Estogildo Gledson Batista e Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung, pela leitura cuidadosa e pelos apontamentos valiosos na banca de qualificação, os quais contribuíram imensamente para a versão final aqui apresentada.

À minha querida amiga Liliam Marins, pelos cafés, pelas conversas e pelos conselhos preciosos que tanto me ajudaram no alívio das tensões ao longo do percurso.

Às minhas orientadoras, Prof.^a Dr.^a Josimayre Novelli e Prof.^a Dr.^a Luciana Cabrini Simões Calvo, mulheres-professoras-pesquisadoras admiráveis, equilibrando-se diariamente entre os tantos papéis que desempenham na academia e para além dela. A vocês meu muito obrigada por abraçarem meu projeto, por me acompanharem e me orientarem de forma tão amorosa e acolhedora. Vocês são incríveis!

Muito obrigada!

Janela

Janela, palavra linda.
Janela é o bater das asas da borboleta amarela.
Abre pra fora as duas folhas de madeira à toa pintada,
janela jeca, de azul.
Eu pulo você pra dentro e pra fora, monto a cavalo em você,
meu pé esbarra no chão.
Janela sobre o mundo aberta, por onde vi
o casamento da Anita esperando neném, a mãe
do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi
meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai:
minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.
Ô janela com tramela, brincadeira de ladrão,
claraboia na minha alma,
olho no meu coração.
(Prado, 1991)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação em um curso de Letras, habilitação única-ínglês, de uma universidade pública paranaense. Situada na área da Linguística Aplicada, no campo da formação do docente de línguas, caracterizada como de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista e construcionista social (Lincoln; Guba, 2000; Schwandt, 2006), esta pesquisa parte da premissa da basilar da avaliação como elemento indissociável do processo de ensino e aprendizagem (Scaramucci, 2006; Furtoso, 2011; Silva; Furtoso, 2017; Batista, 2022, dentre outros) devendo, portanto, integrar a formação inicial do docente de língua inglesa. Os dados da pesquisa foram gerados a partir de uma análise documental de duas diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Cultura, do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, dos programas (ementas) e critérios de avaliação de dezoito disciplinas de língua inglesa (LI), e de um estudo de caso envolvendo 62 discentes e 11 docentes atuantes no curso. Os discentes responderam a um questionário que investigou suas representações sobre o conceito de avaliação, a avaliação vivenciada no curso e sua formação para avaliar. A geração de dados junto aos docentes deu-se por sua participação em grupos focais, guiados por questões norteadoras sobre avaliação em suas disciplinas, a formação para a avaliação no contexto investigado e o papel dos documentos que regem o curso em seu trabalho com a avaliação. Os dados foram analisados de forma indutivo-dedutiva pelo levantamento de categorias analíticas (Lüdke; André, 1986; Creswell, 2007; Gomes, 2015). As análises foram subsidiadas por autores que discutem: (i) conceito de avaliação e suas funções (Furtoso, 2011; Green, 2018; Boas; Nobre, 2020; Batista, 2021, Luckesi, 2021; 2022, dentre outros); (ii) questões conceituais sobre avaliação (McNamara, 2004; Hattie; Timperley, 2007; Bachman; Damböck, 2017; Hamp-Lyons, 2017; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Vogt; Froehlich, 2018; Saito, 2021; Quevedo-Camargo, 2021; 2023; 2024, dentre outros); (iii) formação do docente de LI para a avaliação na contemporaneidade (Duboc, 2015; Shohamy, 2019; Fernandes, 2021; Haus, 2024, dentre outros). Dentre os resultados, destacam-se: a avaliação como um dos tópicos em uma única disciplina do curso; a prevalência do instrumento prova no documento ‘critérios de avaliação’; a necessidade de objetivos e critérios avaliativos claros e compartilhados; oportunidades de discussão sobre a avaliação em disciplinas e atividades extracurriculares. A partir desses resultados foram propostos os seguintes encaminhamentos: 1. alterações/inclusões em programas (ementas) e critérios de avaliação de algumas disciplinas; 2. propostas curriculares (criação de uma disciplina optativa) e extracurriculares que promovam o letramento em avaliação. Diante da constatação de que a avaliação em LI é abordada de forma bastante pontual e específica no curso e, dada a configuração periférica desse componente, defende-se a tese de que a formação em/para avaliação se configure de forma transversal e sistematizada no currículo do curso de Letras, em mais disciplinas e em atividades extracurriculares.

Palavras-chave: avaliação; curso de Letras; universidade pública paranaense; formação docente; língua inglesa.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the experiences, concepts and attitudes towards assessment in a Language Arts undergraduate programme, at a public university in the state of Paraná. This research, in the scope of Applied Linguistics and the field of language teacher education, is qualitative in nature and interpretivist and social constructionist in its epistemology (Lincoln; Guba, 2000; Schwandt, 2006). Assessment is assumed here as an indissociable element of the teaching and learning process (Scaramucci, 2006; Furtoso, 2011; Silva; Furtoso, 2017; Batista, 2022, among others) and as such it should be part of pre-service English teacher education. The data was generated from documentary analysis, of two curriculum guidelines by the Brazilian Ministry of Education and Culture, the Language Arts undergraduate programme Pedagogical Project, and the programmes (syllabuses) and assessment criteria of eighteen English language courses, and also from a case study involving 62 students and 11 professors from the programme. The students answered a questionnaire that investigated their representations of the concept of assessment, the assessment experienced throughout the courses, and the qualification for assessment provided by the programme. Data was also generated from professors' participation in focal groups, in which they discussed assessment carried out in their courses, pre-service teacher education for assessment in the Language Arts Programme and the role of the documents that regulate the programme in their work with assessment. Data analysis was based on the inductive-deductive method, by the identification of analytical categories (Lüdke; André, 1986; Creswell, 2007; Gomes, 2015). The analyses were supported by authors who discuss: (i) the concept of assessment and its functions (Furtoso, 2011; Green, 2018; Boas; Nobre, 2020; Luckesi, 2021; 2022; Batista, 2021, among others); (ii) conceptual questions about assessment (McNamara, 2004; Hattie; Timperley, 2007; Bachman; Damböck, 2017; Hamp-Lyons, 2017; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Vogt; Froehlich, 2018; Saito, 2021; Quevedo-Camargo, 2021;2023; 2024, among others); (iii) English teacher education (for assessment) in contemporaneity (Duboc, 2015; Shohamy, 2019; Fernandes, 2021; Haus, 2024, among others). Some of the results indicate: assessment as one of the topics in only one course, among the 18 courses analysed; tests are the instruments that prevail in the document 'assessment criteria'; the need for clearer and more shared assessment objectives and criteria and for more opportunities to discuss assessment in courses and extracurricular activities. Based on these results, the following proposals were suggested: 1. changes/inclusions in the syllabus and assessment criteria of some courses; 2. curricular (creation of an elective course) and extracurricular proposals aiming at teacher education in/for assessment. Considering that assessment in English is dealt with in a very specific way in that context, and given the peripheral configuration of this component, this PhD thesis argues that teacher education in/for assessment should be promoted in a transversal and systematized way in the curriculum of the Language Arts undergraduate programme, in more courses and in extracurricular activities.

Keywords: assessment; language arts undergraduate programme; public university in Paraná; teacher education; English language.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Panorama da pesquisa	25
QUADRO 2 -	Pedagogias constituídas a partir da modernidade	33
QUADRO 3 -	Propostas avaliativas nas pedagogias da Modernidade e Contemporaneidade	43
QUADRO 4 -	Avaliações em larga escala no contexto brasileiro	48
QUADRO 5 -	Tipificações da avaliação em educação a partir de diferentes bases epistemológicas	52
QUADRO 6 -	Técnicas e instrumentos de avaliação	59
QUADRO 7 -	Questões norteadoras das práticas avaliativas de sala de aula	61
QUADRO 8 -	Reflexões a partir dos princípios para uma avaliação ética	62
QUADRO 9 -	Língua como sistema X língua como prática social	68
QUADRO 10 -	Sociedade tipográfica e pós tipográfica: mudanças conceituais	72
QUADRO 11 -	A definição do ILF ao longo das fases da pesquisa, conforme Jenkins (2015)	75
QUADRO 12 -	ILF a partir de seus três elementos	76
QUADRO 13 -	Características da língua na perspectiva do ILF	77
QUADRO 14 -	Total de trabalhos por categoria e data de publicação	83
QUADRO 15 -	Textos não mapeados por categoria e data de publicação	84
QUADRO 16 -	Organização dos trabalhos de acordo com os focos investigados	85
QUADRO 17 -	Quantitativo de discentes participantes por turma	103
QUADRO 18 -	Perfil dos docentes participantes da pesquisa	104
QUADRO 19 -	Distinção entre descrição, análise e interpretação dos dados em pesquisas qualitativas	114
QUADRO 20 -	Documentos oficiais que compõem o corpus da pesquisa	118
QUADRO 21 -	Contornos da avaliação apontados no parecer CES/CNE 492/2001	120
QUADRO 22 -	Organização textual da Resolução CNE/CP n.2/2015	123
QUADRO 23 -	Contornos dados ao termo avaliação na resolução CNE/CP n. 02/2015	124
QUADRO 24 -	Como a avaliação está contemplada nos núcleos constituintes dos cursos de formação docente inicial	130
QUADRO 25 -	Estrutura textual do PPC do curso de Letras	136
QUADRO 26 -	Menções ao termo avaliação no corpo do PPC	139
QUADRO 27 -	Disciplinas de LI do curso de letras conforme conteúdos contemplados	144
QUADRO 28 -	Disciplinas de LI conforme os instrumentos de avaliação predominantes	147
QUADRO 29 -	Questionário de acordo com o tema abordado	150
QUADRO 30 -	Questões norteadoras dos grupos focais	150
QUADRO 31 -	Conceito de avaliação: categorias identificadas nas respostas dos alunos	152

QUADRO 32 - Conceito de avaliação: categorias identificadas nas falas dos docentes	161
QUADRO 33 - Instrumentos avaliativos vivenciados pelos alunos	167
QUADRO 34 - Instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes	174
QUADRO 35 - Categorias de explicações para as afirmativas de compreensão	180
QUADRO 36 - Categorias de critérios de avaliação identificadas nas falas dos professores	186
QUADRO 37 - Como o <i>feedback</i> das avaliações é dado	192
QUADRO 38 - Como o <i>feedback</i> das avaliações é fornecido pelos docentes	195
QUADRO 39 - Opinião dos alunos acerca do <i>feedback</i> recebido	198
QUADRO 40 - Momentos em que a avaliação foi (ou não) discutida	202
QUADRO 41 - Categorias de abordagem da avaliação enquanto tópico/ tema/ conteúdo nas disciplinas	205
QUADRO 42 - Contribuições das discussões sobre avaliação	208
QUADRO 43 - Lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LI/ discentes	214
QUADRO 44 - Lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LI/ docentes	216
QUADRO 45 - Categorias de comentários e sugestões	220
QUADRO 46 - Contribuições dos documentos para as práticas avaliativas	222
QUADRO 47 - Categorias de contribuições do curso com subsídios teórico-metodológicos para avaliação	228
QUADRO 48 - Opinião dos docentes sobre o trabalho com a avaliação no curso de Letras	234
QUADRO 49 - Possibilidades de tópicos sobre avaliação a serem incluídos nos conteúdos pedagógicos das disciplinas LI: Habilidades Comunicativas I, II, III e IV	239
QUADRO 50 - Turmas participantes da geração dos dados e da devolutiva das análises conforme a série	247
QUADRO 51 - Questões guia para as notas de campo	248

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Diferentes vieses nos conceitos de avaliação	157
GRÁFICO 2 - Participantes que pautam a explicação de objetivos e critérios de avaliação com base na prática docente	183
GRÁFICO 3 - Configuração das respostas dos alunos sobre o <i>feedback</i> das atividades avaliativas	192
GRÁFICO 4 - Das diferentes formas de <i>feedback</i> recebidas pelos participantes	195
GRÁFICO 5 - Representação quantitativa das opiniões expressas nas respostas dos alunos	199
GRÁFICO 6 - Aspectos da avaliação levantados nas discussões	211

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	A avaliação no processo de ensino e aprendizagem	22
FIGURA 2 -	Atos cognitivos universais do ser humano	28
FIGURA 3 -	Visão filosófica da relação ser/valor	30
FIGURA 4 -	Expansão dos exames da china imperial até os dias atuais	32
FIGURA 5 -	Relação entre os campos de avaliação e da educação e os modelos sociais	35
FIGURA 6 -	Contexto de surgimento da tecnologia educacional	39
FIGURA 7 -	Posição itinerante da avaliação no processo de ensino e aprendizagem	50
FIGURA 8 -	Avaliação implícita e explícita	56
FIGURA 9 -	Modelo de <i>feedback</i> para aprimoramento da aprendizagem, conforme Hattie e Timperley (2007)	64
FIGURA 10 -	Rubricas holísticas e analíticas	67
FIGURA 11 -	Características da língua na perspectiva do ILF	77
FIGURA 12 -	Noções de avaliação basilares ao professor avaliador	81
FIGURA 13 -	Distribuição das publicações conforme regiões	101
FIGURA 14 -	Contexto e participantes da pesquisa	105
FIGURA 15 -	Panorama da pesquisa: natureza, epistemologia e metodologia	108
FIGURA 16 -	Documentos oficiais que regem o curso de letras	113
FIGURA 17 -	Avaliação: relações estabelecidas no Parecer CNE CES 941 – 2001	122
FIGURA 18 -	Avaliação e suas nuances na Resolução CNE/CP N.2/2015	134
FIGURA 19 -	Competências gerais e habilidades específicas dos graduados em Letras	141
FIGURA 20 -	Relação dos documentos que norteiam o curso de letras	143
FIGURA 21 -	Avaliação nos programas das disciplinas	146
FIGURA 22 -	Relação entre os documentos investigados e o contexto de formação docente inicial	148
FIGURA 23 -	Compreensão dos objetivos e critérios de avaliações	178
FIGURA 24 -	Papel do professor nas diferentes categorias de explicação	185
FIGURA 25 -	Crítérios de avaliação: o que afirmam, majoritariamente, os alunos e professores	190
FIGURA 26 -	Questionamentos colocados aos participantes	243
FIGURA 27 -	Meu lugar de escrita	256
FIGURA 28 -	Tese defendida a partir dos resultados da pesquisa	261
FIGURA 29 -	Uma janela para novas possibilidades	261

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AAC	Atividades Acadêmicas Curriculares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELTA	Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages
CES	Câmara de Educação Superior
CIL/DF	Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAPLE	Grupo de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas
ENEM	Exame Nacional o Ensino Médio
ENFOPLE	Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas
EPPLE	Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Brasília
ILF	Inglês como Língua Franca
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
LI	Língua Inglesa
LOLA	Learning Oriented Language Assessment
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PPP	Projeto Político Pedagógico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEEDF	Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TKT	Teaching Knowledge Test

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. UM BREVE PERCURSO DO ATO DE AVALIAR.....	27
2.1 A AVALIAÇÃO – ATO CONSTITUTIVO DA NATUREZA HUMANA	27
2.2 AVALIAÇÃO FORMAL – NO PRINCÍPIO ERAM OS EXAMES	31
2.3 A ESCOLA SIMULTÂNEA: A AVALIAÇÃO AO LONGO DAS PEDAGOGIAS DA MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE	33
2.3.1 A pedagogia tradicional.....	35
2.3.2 A Escola Nova	37
2.3.3 A Tecnologia Educacional	38
2.4 O QUE HERDAMOS DAS PEDAGOGIAS DOS SÉCULOS XVI AO XX?	42
3. QUESTÕES CONCEITUAIS SOBRE AVALIAÇÃO	45
3.1 AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA – FOCO EM DUAS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	45
3.2 CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS DAS DIFERENTES TIPIIFICAÇÕES DE AVALIAÇÃO	49
3.3 AVALIAÇÃO, PROVA, TESTE, EXAME E POSSIBILIDADES ALÉM: ESCLARECENDO CONCEITOS E TENSÕES.....	53
3.4 <i>FEEDBACK</i> E RUBRICAS – MECANISMOS EM PROL DE UMA AVALIAÇÃO TRANSPARENTE E ÉTICA	62
3.4.1 <i>Feedback</i> avaliativo	63
3.4.2 Rubricas	66
3.5 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LI PARA A AVALIAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	68
3.5.1 ‘Multiletramento crítico à brasileira’ e a formação docente para avaliação.....	70
3.5.2 Formação docente de LI para avaliação na perspectiva do ‘Inglês como língua franca’	74
3.6 ALINHAVANDO OS CONCEITOS	79
4. AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS.....	82
4.1 METODOLOGIA DE COLETA	82
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS	84
4.2.1 Letramento em avaliação.....	85

4.2.2 Análise Documental	88
4.2.3 Propostas e Práticas Avaliativas	90
4.2.4 Crenças/ Percepções/ Representações	93
4.2.5 Elaboração e análise de atividades avaliativas	96
4.2.6 Análise de avaliações.....	98
4.3 TENDÊNCIAS APONTADAS PELO LEVANTAMENTO.....	99
5. METODOLOGIA DE PESQUISA	102
5.1 SITUANDO A PESQUISA - CONTEXTO E PARTICIPANTES	103
5.2 O ESTUDO EM TELA: ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E NATUREZA DA PESQUISA	105
5.2.1 Tipologia mista: estudo de caso e pesquisa documental	109
5.2.1.1 Geração e coleta dos dados.....	111
5.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	113
5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS QUE PERMEIAM A PESQUISA EM TELA	115
6. ANÁLISE DOCUMENTAL - REPRESENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM O CURSO DE LETRAS	118
6.1 PARECER CES/CNE 492/2001 03/04/2001	118
6.1.1 Contornos dados à avaliação no Parecer CES/CNE 492/2001.....	120
6.2 RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2015.....	123
6.2.1 Síntese das nuances da avaliação na Resolução CNE/CP n.2/2015	132
6.3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS (PPC)	134
6.3.1 Como o termo avaliação está contemplado no texto do PPC	138
6.3.2 Pontos a destacar no PPC	142
6.4 PROGRAMAS (EMENTAS) E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS..	144
6.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO	148
7. REPRESENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO - O QUE DIZEM OS DISCENTES E DOCENTES	150
7.1 DA AVALIAÇÃO NO CURSO DE LETRAS	152
7.1.1 Conceito de avaliação.....	152
7.1.1.1 Conceito de avaliação - representações dos discentes.....	152
7.1.1.2 Conceito de avaliação: representações dos docentes.....	161
7.1.2 Dos instrumentos de avaliação no curso de Letras.....	167
7.1.2.1 O que dizem os discentes sobre os instrumentos vivenciados	167

7.1.2.2 Opinião dos discentes sobre os instrumentos vivenciados	170
7.1.2.3 O que dizem os docentes sobre os instrumentos de avaliação utilizados.....	174
7.1.3 Dos objetivos e critérios das atividades avaliativas.....	177
7.1.3.1 Da afirmação dos discentes acerca da compreensão dos objetivos e critérios	178
7.1.3.2 Dos critérios de avaliação: o que dizem os professores	186
7.1.4 Do <i>feedback</i> das avaliações	191
7.1.4.1 Das respostas dos alunos acerca do <i>feedback</i> recebido	191
7.1.4.2 Do <i>feedback</i> das avaliações: o que dizem os alunos	192
7.1.4.3 Do <i>feedback</i> das avaliações: o que dizem os professores.....	195
7.1.4.4 Da opinião dos alunos acerca do <i>feedback</i> das avaliações	197
7.2 DA AVALIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	201
7.2.1 Oportunidades de discussão sobre avaliação.....	201
7.2.1.1 Oportunidades de discussão sobre avaliação vivenciadas pelos alunos	201
7.2.1.2 Avaliação como tópico/tema/conteúdo nas disciplinas de LI	205
7.2.2 Contribuições (ou não) das discussões sobre avaliação para a formação docente	208
7.2.3 Lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas	214
7.2.3.1 O que dizem os alunos sobre o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas	214
7.2.3.2 O que dizem os docentes acerca do lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas	216
7.3 AVALIAÇÃO: COMENTÁRIOS E/OU SUGESTÕES DOS ALUNOS	220
7.4 CONTRIBUIÇÕES (OU NÃO) DOS DOCUMENTOS QUE REGEM O CURSO DE LETRAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	222
7.5 SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A AVALIAÇÃO OFERTADOS PELO CURSO DE LETRAS	227
7.6 OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO COM A AVALIAÇÃO NO CURSO DE LETRAS.....	234
7.7 CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DOS RESULTADOS DO ESTUDO	237
7.7.1 Alterações/ inclusões possíveis nos documentos institucionais a partir das análises apresentadas.....	238
7.7.2 Disciplina optativa que promova o letramento em avaliação.....	240
7.7.3 Propostas extracurriculares de formação para a avaliação	241
7.8 SÍNTESE DO CAPÍTULO	243

8. RETORNO AOS PARTICIPANTES	247
8.1 RETORNO DA ANÁLISE DOS DADOS PARA OS ALUNOS	247
8.2 RETORNO DA ANÁLISE DOS DADOS PARA OS PROFESSORES	251
8.3 NOTA PESSOAL SOBRE O RETORNO DA ANÁLISE DOS DADOS	255
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	256
REFERÊNCIAS	263
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DISCENTES.....	278
APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS FOCAIS.....	280
APÊNDICE C – AGENDAMENTO GRUPOS FOCAIS	282
APÊNDICE D – TCLE DOCENTES	283
APÊNDICE E – QUESTÕES GRUPOS FOCAIS	286
APÊNDICE F – TCLE ALUNOS	287
APÊNDICE G – AVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS (EMENTAS).....	290
APÊNDICE H – INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	292
APÊNDICE I – OPINIÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO/INSTRUMENTOS.....	301
APÊNDICE J - OPINIÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO/INSTRUMENTOS.....	303
APÊNDICE K - OPINIÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO/INSTRUMENTOS.....	304
APÊNDICE L - OPINIÃO DOS ALUNOS DO 4º ANO/INSTRUMENTOS	306
APÊNDICE M – COMPREENSÃO OBJETIVOS E CRITÉRIOS.....	307
APÊNDICE N – RESPOSTAS QUESTÃO 5	308
APÊNDICE O – APRESENTAÇÃO RESULTADOS ALUNOS	309
APÊNDICE P - APRESENTAÇÃO RESULTADOS PROFESSORES	320

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve início num repente, feito uma janela se abrindo a uma rajada de vento. Ao contrário do que a visão romantizada sugere, o processo, a partir de então, foi feito de alternâncias entre brisas e ventanias, sol morno e calor abafado, chuviscos e tempestades que, após aberta a primeira fresta, entraram janela adentro, durante a jornada da pesquisa.

Janelas sempre me encantaram, já foram pintadas, cantadas e descritas em verso e prosa. Amo abri-las aos primeiros raios de sol, matinal que sou. Amo também fechar as cortinas recolhendo-me ao aconchego da luz interna que me protege dos ruídos lá de fora. Os pingos da chuva na vidraça são para mim visão reconfortante e não há nada mais bucólico do que uma janela com floreiras carregadas de cor.

Nas construções sobrepõem-se em número às portas e, ao contrário da dupla função dessa última que se presta a chegadas e partidas, as janelas, a despeito de vez ou outra servir para saídas furtivas, tem a função primeira de permitir entradas: de vento, de luz, de chuva, de sons, de imagens e (por que não?) de ideias.

Por um tempo mantive minhas janelas fechadas a possibilidade do doutorado inclinando-me acadêmica e profissionalmente aos eixos do ensino e da extensão. Foi numa reunião com amigas de trabalho, regada a café e boa conversa, que me vi ‘convencida’ que chegara o momento de abrir as janelas, vencer a ansiedade confessa, causada pelo longo intervalo decorrido da finalização do Mestrado, e me candidatar ao processo de seleção do Doutorado que me trouxe até aqui.

Janelas abertas, fui conduzida neste estudo pelas mãos das Professoras Doutoras Josimayre Novelli e Luciana Cabrini Simões Calvo que, com carinho, confiança, conversas, sugestões e, claro, cafés deliciosos, tornaram o processo mais ameno. Benditas sejam elas!

Benditas sejam também todas as mãos amigas que me acalentaram, tanto nos momentos de tempestade, quanto nos de ventos brandos janela adentro! Benditas as mãos de minha mãe que, apesar da partida repentina logo no início desta caminhada, continuam, por uma janela aberta lá no céu, me sustentando e me guiando! Benditas as mãos de minha família, núcleo amoroso no qual, apesar de nossas diferenças, ninguém larga a mão de ninguém.

Boa leitura!

1. INTRODUÇÃO

Nesta seção introdutória discorro sobre como se deu a tomada de decisão pela investigação da avaliação na formação inicial do professor de língua inglesa (doravante LI), cujas motivações têm suas origens tanto em minhas experiências como aluna, quanto em minha trajetória de aprendizagem docente, ambas com grande peso na formação de minha identidade de profissional de LI, inquieta com o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Exponho também os objetivos e as justificativas para realização desta proposta de investigação em um curso de Letras de uma universidade pública norte-paranaense, estudo inserido na área da Linguística Aplicada (doravante LA), no campo da formação do docente de línguas.

Meu percurso escolar foi marcado por uma visão de avaliação como sinônimo de prova, sendo a modalidade somativa a única função que acreditava a avaliação se prestar, demonstrando se havia, ou não, atingido os objetivos de aprendizagem propostos (Claro que tais termos não faziam parte de meu repertório linguístico naquele tempo e essa consciência só seria despertada mais tarde!). Os períodos de prova sempre foram tensos para mim: dias de muito estudo antecedendo a avaliação e dias tensos quando, instrumento avaliativo prova em minha frente, tinha que demonstrar se havia aprendido o que fora ensinado. Sim, sempre fui a tal aluna estudiosa! Não confesso isso para me exaltar, muito ao contrário, gostaria de ter sido uma aluna mais descontraída, mas as provas...

O interesse pela aprendizagem da LI germinou ainda na adolescência em função do meu gosto musical e de meu interesse por filmes, grandes motivadores da busca pelo conhecimento linguístico que só seria formalizado através dos estudos quando, aluna da graduação em Biologia na Universidade Estadual de Maringá, matriculei-me no curso de inglês do Instituto de Línguas da mesma instituição.

A formação acadêmica em Biologia foi posta de lado após o final de um contrato de trabalho na área e minha atuação como professora de LI iniciou-se em 1993, quando tive a oportunidade de lecionar em uma escola de idiomas que estava iniciando suas atividades. À época, o conhecimento linguístico, preferencialmente de um nativo norte-americano ou britânico (Que não era meu caso!), era suficiente para atuação nessas instituições. Nessa escola, onde atuei por seis anos, iniciei minha aprendizagem docente. Apesar das sessões de ‘treinamento’ providas pela coordenação pedagógica, ao voltar meu olhar para aquele período, percebo que minha atuação se apoiava, majoritariamente, no que Lortie (1975) denomina ‘aprendizagem por observação’, pois grande parte do meu conhecimento era norteador pelo que

aprendera observando as práticas de meus professores dos cursos de LI que havia frequentado. Minha aprendizagem docente até então tinha uma base intuitiva e imitativa.

A atuação em escolas de línguas continuou em outra instituição onde trabalhei por dez anos, entre 2001 e 2011. Esse período em sala de aula possibilitou o desenvolvimento de minha aprendizagem docente pela experiência que, conforme Grossman (1990, p. 15, tradução minha), “oferece ao professor a possibilidade de testar o conhecimento adquirido em outras fontes no contexto de sala de aula”.¹ Durante esse período, além de obter os certificados internacionais CAE (*Certificate in Advanced English*)², (TKT) Teaching Knowledge Test-Module I e CEELT II (*Cambridge English Examination for English Language Teachers Level II*)³, voltei para a universidade. Movida pela necessidade intrínseca de aquisição de conhecimento formal na área em que atuava e pela motivação extrínseca de possibilidade de ampliação dos campos de atuação profissional, me graduei em Letras e, posteriormente, entrei para o Programa de Pós-graduação em Letras na mesma universidade pública onde concluíra o curso de Biologia.

Nesse sentido, tomando as quatro principais fontes que formam a base de conhecimento docente, apontadas por Shulman (1987): (1) conhecimento acerca do conteúdo das disciplinas; (2) conhecimento sobre os materiais e estruturas educacionais; (3) conhecimento formal e (4) conhecimento prático, o início de minha atuação profissional, baseou-se, primordialmente no conhecimento conteudístico. Ao longo dos dezesseis anos em que lecionei naqueles contextos, as demais categorias foram gradativamente tornando-se fontes de conhecimento, instruindo minha atuação e desenvolvimento profissional.

Em 2011, após concluído o Mestrado em Letras, iniciei minha carreira docente no ensino superior, no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, primeiramente como professora colaboradora e, após aprovada em concurso público, como professora assistente, a partir de junho de 2014. Nessa instituição leciono disciplinas de LI, cujos conteúdos preveem, além do aprimoramento linguístico, o desenvolvimento de atividades prático-pedagógicas voltadas para o ensino da LI.

Após essa breve cronologia de minha incursão profissional no campo do ensino e aprendizagem de LI, revelo ao leitor um pouco mais das circunstâncias que me trouxeram ao campo que me proponho a pesquisar.

¹ Todos os excertos traduzidos ao longo desta tese são de minha responsabilidade.

² Uma das qualificações Cambridge English que comprova nível C1 no CEFR.

³ TKT 1 e CEELT 2 são qualificações de ensino de inglês para professores. Informações adicionais, consultar: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/>

A realização deste trabalho foi motivada por fatores de natureza diversa. Primeiramente, trata-se de um interesse pessoal. Durante os anos de atuação docente em institutos de idiomas, o processo avaliativo, pautado majoritariamente pela aplicação de testes orais e escritos, passava pela orientação e crivo das coordenações pedagógicas, sendo esses instrumentos avaliativos preparados de forma padronizada e em conjunto com os demais professores, sendo aplicados para todas as turmas do mesmo curso/estágio. Esse processo avaliativo, não passível de adaptações ou mudanças conforme as peculiaridades dos alunos/grupos, era algo que me inquietava. O contato com textos de pesquisadores do campo de estudos da avaliação me permite hoje um olhar retrospectivo um pouco mais fundamentado sobre aquele processo de avaliação que realizávamos o qual era mais próximo do ato de examinar do que do de avaliar, conforme distingue Luckesi (2006), em uma entrevista concedida à Nova Escola. O modo como as escolas avaliam a aprendizagem dos alunos assemelha-se mais à aplicação de exames do que às avaliações voltadas para a aprendizagem, pondera o autor, para quem a avaliação distingue-se do ato de examinar, por ser diagnóstica, inclusiva e por sinalizar caminhos para melhoria da aprendizagem. Esclareço, contudo, que, decorridos dezoito anos de sua publicação, se faz necessário modalizar a fala do autor visto que em muitos contextos educacionais essas práticas não mais ocorrem, embora ainda persistam em alguns lugares.

Ainda durante os anos de atuação no contexto de escolas de idiomas, participei de treinamentos para tornar-me examinadora oral para os exames que fazem parte do Main Suite⁴ da Universidade de Cambridge, atividade que permitiu o contato com uma outra perspectiva sobre a avaliação no contexto de ensino e aprendizagem de LI, intensificando meu interesse por esse campo de pesquisa.

No contexto acadêmico, como professora formadora, questionamentos acerca da avaliação, até então latentes, vieram à tona: Como avaliar o desenvolvimento da proficiência dos alunos, sua capacidade de posicionamento crítico em variadas situações de interação social se as provas continuam sendo o instrumento avaliativo predominante nos contextos educacionais? Como avaliar os alunos de forma criteriosa e coerente, preparando-os para o

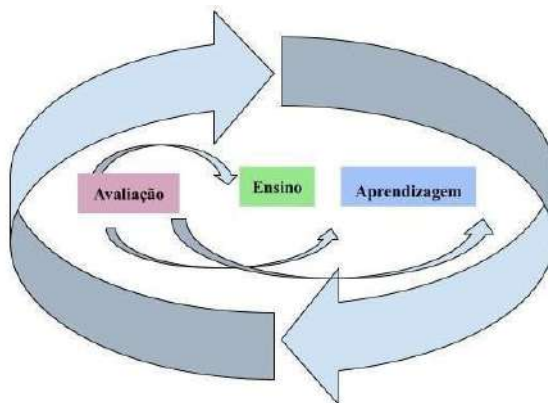
⁴ O Main Suite refere-se aos exames gerais de proficiência linguística para aprendizes de LI. Fui examinadora dos exames KET, PET, FCE e CAE, atualmente denominados A2 Key, B1 Preliminary, B2 First e C1 Advanced, respectivamente. Informações adicionais, consultar: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/>

futuro exercício da profissão? Como abordar o letramento⁵ em avaliação no contexto do Curso de Letras? Qual o papel e o lugar da avaliação no processo ensino e aprendizagem?

Em vista desses questionamentos, compartilho a compreensão de Scaramucci (2006); Furtoso (2011) e Batista (2022), que veem ensino, avaliação e aprendizagem como partes de um mesmo processo. Batista (2022. p. 22) pondera que esses três elementos “formam um processo uno e cíclico, no qual um elemento informa e é interdependente do outro. Apesar do processo ser um ciclo, ele nunca é o mesmo quando é reiniciado, algo sempre deve mudar e se reconfigurar”. Furtoso (2011) acrescenta que o lugar da avaliação nessa tríade se desloca na dependência dos objetivos a que ela se presta.

A Figura 1 traz uma representação gráfica desses três elementos da tríade como partes de um ciclo no qual o componente avaliação não tem um lugar fixo.

FIGURA 1 - A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



FONTE: A autora, adaptado de Scaramucci (2006); Furtoso (2011); Silva e Furtoso (2017); Batista (2022).

Além do lugar ocupado no processo ensino e aprendizagem, Furtoso (2011) também defende ser fundamental o acesso aos conhecimentos do papel das diferentes modalidades de avaliação (formativa, somativa e diagnóstica), bem como suas funções no processo de ensino e aprendizagem (diagnosticar, controlar e classificar). Aplicada em fases iniciais, a avaliação diagnóstica serve aos propósitos de verificação de pré-requisitos para novas aprendizagens, bem como possíveis dificuldades de aprendizagem e suas causas. A avaliação formativa, aplicada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, fornece ao professor e ao aluno dados para o aperfeiçoamento do processo, visto seu propósito de constatar se os objetivos estabelecidos inicialmente estão sendo alcançados por ambos. A avaliação somativa, aplicada ao final de uma etapa (unidade, semestre ou ano letivo), tem por função verificar resultados de

⁵ No decorrer da tese, letramento em avaliação e formação para/em avaliação são usados com o mesmo sentido.

aprendizagem conforme níveis de aproveitamento pré-estabelecidos. Importante também, reitera Furtoso (2011), que o professor reconheça que o processo avaliativo não se reduz à aplicação de provas, sendo essa uma das possibilidades de instrumento avaliativo, dentre outros.

Dando continuidade às motivações e inquietações que culminaram com a escolha da temática deste estudo, destaco a participação no Projeto de Extensão Proficiência em Língua Estrangeira, oferecido pelo Departamento de Letras na universidade pública aqui investigada. A elaboração, aplicação e correção de provas de proficiência leitora para discentes de programas de pós-graduação, objetivo do referido projeto, foi uma oportunidade de trabalhar com a avaliação em larga escala, além de motivação para iniciar meus estudos nessa área. Ainda no contexto de minha atuação na graduação, a participação na Oficina em Avaliação para Formadores de Professores, ofertada na modalidade online por docentes de uma universidade pública paranaense⁶, proporcionou trocas de experiências sobre a avaliação na formação docente inicial com professores de outras Instituições de Ensino Superior (doravante IES), além de ampliar as possibilidades de investigação na área da avaliação em LI.

Ademais, a própria atuação no curso de Letras alimentou meus questionamentos e reflexões sobre a avaliação como aspecto fundamental na formação docente, em especial no que diz respeito à forma como ela é abordada na formação profissional do futuro docente de LI.

Além dessas motivações intrínsecas, o acesso às pesquisas sobre a formação de professores de LI para a avaliação indica ainda haver lacunas a serem preenchidas por esta e por pesquisas futuras. Dentre esses estudos, destaco a investigação de Damacena-Dutra (2023) sobre o processo de construção de letramento em avaliação da habilidade de produção oral de docentes de LI em formação inicial, no contexto de uma disciplina específica sobre avaliação. Ao reconhecer o impacto de seu trabalho para o letramento em avaliação, a pesquisadora reforça a necessidade de novos estudos, em contextos distintos de formação inicial, para o letramento em avaliação na formação docente inicial, como novas oportunidades de “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” (Damacena-Dutra, 2023, p. 152). Saliento também o estudo de Brum-Barreto (2023), o qual promove e analisa uma ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação de docentes de espanhol como língua estrangeira (doravante LE), em formação inicial, desenvolvida no âmbito da disciplina de estágio obrigatório. A pesquisadora aponta, dentre outros aspectos, que o processo

⁶MORAES, I. T.; FURTOSO, V. A. B. Oficina de Avaliação para formadores de professores de inglês: promovendo letramento acadêmico. 2021. Evento online promovido pelo Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em parceria com a IES investigada.

de letramento em avaliação não deve(ria) limitar-se, ou iniciar, com o estágio de docência, recomendando a inclusão de um componente curricular voltado para o letramento em avaliação na formação inicial e a necessidade de letramento em avaliação dos professores formadores, aspectos que reitero e com os quais os dados desta pesquisa podem contribuir.

A avaliação é, segundo Quevedo-Camargo (2011), conteúdo a ser trabalhado e discutido na formação docente inicial (e continuada) de forma consistente, para que práticas intuitivas não sejam perpetuadas pelos alunos em formação em sua prática docente futura. Essa visão é compartilhada por Scaramucci (2006) que reitera que a tendência de professores em reproduzir práticas avaliativas vivenciadas durante o período escolar é justificada em parte pela falta de espaço para abordagem desse componente na formação inicial, o que contribui para que o instrumento prova ainda detenha lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (2019), aprender a avaliar é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores no século XXI. A oferta de iniciativas de letramento em avaliação em LI é uma das necessidades apontadas por Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) a serem supridas pelos cursos de formação docente inicial. Para as pesquisadoras, o objetivo de tornar o professor de LI letrado em avaliação consiste em levá-lo a saber “[...] por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações” (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 239).

Essa breve retomada dos eventos e motivações mais significativas na decisão pela carreira de docente de LI e pela realização deste estudo destacam o quanto a avaliação tem me inquietado, ao longo do tempo, nos diferentes contextos em que tenho atuado. Essas inquietações me fizeram voltar o olhar para a formação do docente de LI para a avaliação em um curso de Letras Habilitação Única: Inglês e Literaturas Correspondentes (doravante curso de Letras) de uma IES pública norte-paranaense, foco desta pesquisa.

Com base no exposto, este estudo tem por objetivo geral investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no contexto dessa IES, tendo como unidades de análise os documentos oficiais que regem o curso de Letras e as representações de docentes e discentes, expressas por meio da linguagem oral e/ou escrita. Para alcançar tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) analisar o modo como a avaliação está contemplada nos documentos que regem o curso de Letras na universidade investigada: Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) (Parecer CES/CNE 492/2001 e Resolução CNE/CP 02/2015), Projeto Pedagógico do curso de Letras (doravante PPC), Programas e Critérios de Avaliação das Disciplinas de Língua Inglesa; (2) investigar as

representações de discentes e docentes do curso de Letras sobre avaliação e (3) promover encaminhamentos relacionados à avaliação no contexto investigado. Tais objetivos específicos, por sua vez, geraram as perguntas de pesquisa que são apresentadas no Quadro 1, o qual traz um panorama do estudo.

QUADRO 1 - PANORAMA DA PESQUISA

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas geradas a partir dos objetivos	Instrumentos usados na geração de dados
Investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no contexto do curso de Letras de uma IES pública.	(i) analisar o modo como a avaliação está contemplada nos documentos que regem o Curso de Letras na IES investigada: Diretrizes Curriculares do MEC, PPC do Curso de Letras, Programas (Ementas) e critérios de avaliação das disciplinas de LI;	(i) Como a avaliação está representada nos documentos oficiais que regem o curso de Letras?	Documentos que regem o curso investigado (Parecer CES/CNE 492/2001, Resolução CNE/CP 02/2015; PPC do curso de Letras, Programas (Ementas) e critérios de avaliação das 18 disciplinas de LI que constam no currículo do curso)
	(ii) investigar as representações de discentes e docentes do Curso de Letras sobre avaliação;	(ii) Que representações são construídas pelos docentes e discentes acerca da avaliação no curso de Letras (forma como avaliam e são avaliados)? (iii) Que representações são construídas pelos docentes e discentes acerca da avaliação para formação docente (ensino e aprendizagem da avaliação como base de conhecimento)?	(ii) questionário aplicado aos alunos do curso de Letras Habilitação Única - Inglês; (iii) gravações das interações dos professores das disciplinas de LI e de cunho formativo do curso de Letras nos Grupos focais; (iv) Arquivos de texto com as transcrições das discussões geradas nos grupos focais através do aplicativo de transcrição de áudio <i>Transkriptor</i> .
	(iii) promover encaminhamentos relacionados à avaliação no contexto investigado.	(iv) Que encaminhamentos podem ser tomados a partir da análise dos dados gerados?	

FONTE: A autora.

A enunciação da tese a ser defendida neste estudo está pautada na premissa de que a

avaliação é elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem devendo, portanto, compor as bases de conhecimento do futuro docente de LI. Diante da constatação de que a avaliação em LI é abordada de forma bastante pontual e específica no curso em tela e, dada a configuração periférica desse componente, defendo a tese de que a formação para/em avaliação se configure de forma transversal e sistematizada no currículo do curso de Letras, em mais disciplinas e em atividades extracurriculares.

Na sequência deste capítulo introdutório, os demais capítulos estão organizados conforme segue: nos **capítulos 2 e 3**, abordo aspectos teóricos sobre avaliação, pertinentes tanto para a formação docente inicial em LI, quanto para a análise dos dados gerados neste estudo. Primeiramente, traço um percurso histórico do ato de avaliar e, capítulo seguinte, trago questões conceituais sobre avaliação; no **capítulo 4**, apresento um levantamento do Estado da Arte das pesquisas sobre avaliação em LI no contexto brasileiro; o **capítulo 5** trata dos aspectos metodológicos envolvidos na pesquisa; o **capítulo 6** é dedicado à análise dos documentos que regem o curso de Letras; no **capítulos 7**, analiso os dados gerados junto aos discentes e docentes e, a partir desses resultados, proponho encaminhamentos relacionados à avaliação para o contexto investigado; no **capítulo 8** trago as reações e impressões dos participantes ao retorno das análises dos dados; nas **Considerações Finais**, capítulo 9 retomo os objetivos da pesquisa, respondo suas perguntas, teço reflexões sobre o foco investigado e seus resultados e possíveis desdobramentos em estudos futuros.

2. UM BREVE PERCURSO DO ATO DE AVALIAR

Neste capítulo discorro sobre o ato de avaliar sob dois aspectos: (i) avaliação como conduta que nos constitui como seres humanos e (ii) avaliação formal, focalizando alguns eventos que, ao longo do tempo, exerceram e, ainda exercem, influência na avaliação educacional como hoje a conhecemos. Confesso que essa escolha dos aspectos que aqui abordo não foi fácil, dada a necessidade de encaixar a riqueza de informações que o campo da avaliação abrange aos limites do recorte deste estudo.

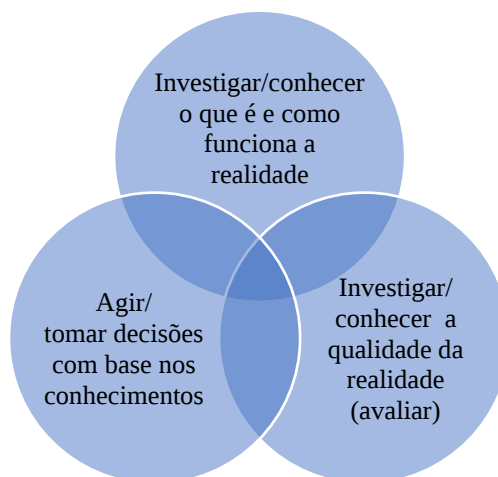
Assim, ainda que as leituras realizadas provoquem em mim a sensação de incompletude, a configuração que aqui apresento intenta traçar um breve percurso das origens desse ato que nos constitui e que, quando levado aos contextos avaliativos formais, causam tanto desconforto e angústia.

Início com uma discussão acerca do ato de avaliar, reconhecendo-o como prática universal do ser humano. Na sequência, abordo as origens da avaliação formal para, então, apresentar um panorama da avaliação em contextos educacionais em consonância com as pedagogias da Modernidade e Contemporaneidade.

2.1 A AVALIAÇÃO – ATO CONSTITUTIVO DA NATUREZA HUMANA

A presença de atividades avaliativas em diversas esferas de nossas vidas é inegável: bens de consumo, serviços, sabores, atributos físicos, comportamentos, desempenho escolar, atuação profissional, posicionamentos políticos, e um sem-número de situações que comporiam uma lista infindável de circunstâncias submetidas ao ato de avaliativo a todo tempo e em contextos vários, sejam eles reais ou virtuais. Os nossos sentidos, portanto, atribuem, a todo momento, a tudo que nos cerca, qualidades positivas e/ou negativas e as demais valorações intermediárias dentro desse intervalo. Quevedo-Camargo (2011, p. 104) faz referência a essa presença universal do ato de avaliar na prática cotidiana do ser humano como “onipresença da avaliação”. Esse ato tão abrangente, segundo Luckesi (2022, p.24), “nasce com a emergência do ser humano no Planeta Terra [...]”. A compreensão de como se processa esse ato cognitivo ancestral, onipresente e universal é o passo inicial para o entendimento da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2022), avaliar é um dos três atos cognitivos habituais que fazem parte da natureza humana, conforme ilustrado na figura que segue.

FIGURA 2 - ATOS COGNITIVOS UNIVERSAIS DO SER HUMANO



FONTE: A autora, adaptado de Luckesi (2022).

As três condutas cognitivas são representadas na Figura 2 por círculos que, apesar de separados, se inter-relacionam. Praticadas habitualmente, as condutas investigativas – conhecimento da realidade e conhecimento da qualidade da realidade – subsidiam as tomadas de decisão (o agir). Tudo à nossa volta é objeto de juízo de valor, sendo toda ação humana antecedida por uma avaliação, ato cognitivo praticado tanto de forma espontânea, cotidianamente, como também orientado metodologicamente.

[...] não há ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente, ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. A tudo aquilo que nos cerca – seja pela via do senso comum, seja pela investigação intencional – atribuímos uma qualidade à realidade que nos cerca, variando entre o positivo e o negativo (Luckesi, 2022, p. 25).

Partindo dessas considerações e tendo em mente que o papel da avaliação é investigar e revelar a qualidade da realidade, proponho ao meu leitor abrir um parêntese para exemplificar, por meio de uma ação habitual, que, mesmo sem nos atentarmos, a avaliação está presente em nossas práticas mais corriqueiras. Esclareço de antemão que, apesar do estranhamento que o exemplo possa causar, a cena descrita adiante é uma das tarefas que me ajuda a relaxar do trabalho intelectual do doutorado.

Transportamo-nos então para o contexto em questão: a feira livre aos sábados de manhã, com suas cores e sabores disponíveis à nossa escolha, não nos esqueçamos, escolhas são sempre precedidas de um ato avaliativo. Relembramos também que, conforme apontado por Luckesi (2022), do ponto de vista epistemológico, ao nos colocarmos diante de um objeto

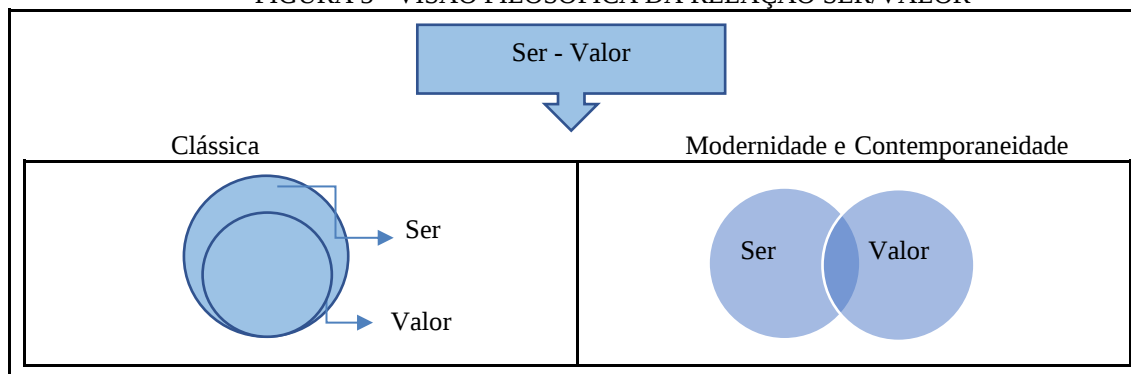
cuja qualidade queremos investigar (avaliar), nunca ocupamos uma posição de neutralidade. De volta ao nosso contexto, imaginemos que em nossa lista de compras um dos itens é ‘tomates para salada’. Ao nos colocarmos frente à banca desse fruto, não entrando no mérito de muitas vezes a espécie ser confundida com legumes, nos deparamos com uma fatura de exemplares com diferentes gradações de vermelho e de firmeza, indicando seu grau de madurez. Como sujeito do conhecimento atribuo qualidades aos tomates apropriados para uma salada saborosa, as quais não modificam a realidade – tomates são tomates, e continuam sendo mesmo quando coloco em minha sacola somente aqueles que o sentido da visão ajuíza com uma vermelhidão adequada e o sentido do tato com grau de maciez apropriada para uma boa salada.

Temos, pois, que ao parar diante dessa banca de tomates, realizo os passos de uma investigação avaliativa, conforme Luckesi (2022): tenho um objeto a ser avaliado (tomates); tenho uma imagem prototípica do tomate (fruto de coloração avermelhada que possui em seu interior pequenas sementes, seu formato pode ser ovalado ou arredondado, a depender do tipo, e seu sabor é levemente ácido), e tenho em mente um padrão de qualidade ao qual comparar os tomates para saladas - os quais diferem-se em vermelhidão e maciez dos destinados para o preparo de molhos.

A escolha, a tomada de decisão de selecionar uns e descartar outros tomates, está para além do ato de avaliar o qual encerra-se na atribuição de qualidade – coloração e maciez adequados para salada, sendo o agir (seleção dos frutos) pautado no conhecimento do objeto e na investigação da qualidade. Termina assim nossa incursão pela feira livre, fechando o parêntese aberto com a finalidade de abordar epistemologicamente a avaliação por meio de uma cena cotidiana.

Uma questão que para os propósitos desta pesquisa será apenas sinalizada é a origem dessa compreensão do ato de avaliar como um modo de atribuir valor à realidade por meio de uma metodologia investigativa. Segundo Luckesi (2022), esse entendimento da avaliação tem suas bases na relação entre realidade e valor e forma como tal relação tem sido abordada ao longo da história do pensamento filosófico, conforme ilustrado na Figura 3.

FIGURA 3 - VISÃO FILOSÓFICA DA RELAÇÃO SER/VALOR



FONTE: A autora, adaptado de Luckesi (2022).

A figura destaca duas compreensões fundamentais acerca da relação ser-valor: na visão clássica, vigente até o final do século XVIII, o valor (qualidade) é considerado constituinte da realidade (ser), sendo ambos, portanto, equivalentes. A visão filosófica da Modernidade e Contemporaneidade rompe com essa ideia, desvincilhando ‘valor’ da ‘realidade’: a qualidade (valor) é atribuída à realidade (ser) pelo ser humano. Não vamos aqui nos aprofundar na história do pensamento filosófico para o entendimento dessa transição, importa-nos, para os fins deste estudo, perceber que

[...] historicamente, transitamos do valor absoluto, como característica metafísica do ser (Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino) para o valor relativo às circunstâncias históricas e sociais onde se vive. Os critérios que nos possibilitam estabelecer o ‘valor válido’ deixam de ser metafísicos e passam a ser circunstanciais, fator que permite compreender como se processa metodologicamente a avaliação em educação. Do ponto de vista da educação formal [...] o valor válido estará definido dentro da cultura na qual vivemos, transformada em currículo escolar, plano de ensino e atividade pedagógica em sala de aula (Luckesi, 2022, p. 45).

A compreensão epistemológica da avaliação como um dos atos cognitivos universais dos seres humanos que consiste em investigar a qualidade (valor) de uma dada realidade com o objetivo de propiciar decisões que permitam a obtenção de resultados satisfatórios, bem como o entendimento desses valores atribuídos como circunstanciais são fundamentais ao entendimento da avaliação em educação.

2.2 AVALIAÇÃO FORMAL⁷ – NO PRINCÍPIO ERAM OS EXAMES

Apesar de mais recente que o ato cognitivo de avaliar, que surge sincronicamente com o gênero humano, a prática da avaliação formal é também bastante antiga. Sua crescente presença em diversas esferas da sociedade ao longo do tempo conferiu-lhe “força política, usada muitas vezes como instrumento de poder e estratégia de governo” (Dias Sobrinho, 2003, p.9).

Não cabe aos limites deste estudo investigar minuciosamente diferentes práticas avaliativas identificadas ao longo de uma linha do tempo imaginária no decorrer da história da avaliação. Outrossim, pontuo nessa linha imaginária alguns eventos significativos por serem considerados as primeiras modalidades de ‘avaliação’ formal e pela influência que exerceram, no decorrer do tempo, nas práticas avaliativas educacionais de uma forma geral e, mais especificamente, na avaliação em LI, dado o foco desta pesquisa na formação do docente de LI para a avaliação.

As evidências históricas mais antigas do uso de avaliações formais são os exames praticados na China Imperial com o intuito de selecionar os melhores candidatos para ocuparem cargos públicos na corte imperial chinesa (Sacristán, 2007; Luckesi, 2011; 2021; Quevedo-Camargo, 2014; Spolsky, 2017). Os autores apontam esse sistema de exames como o primeiro sob controle centralizador do estado, cujo interesse era testar, selecionar e classificar, dentre candidatos qualificados, os mais habilitados para fazerem parte da elite do governo chinês. Na Grécia Antiga, conforme Quevedo-Camargo (2014), os candidatos a funções públicas também tinham sua aptidão moral investigada para os cargos por meio de uma prática denominada *Docimasia*. O caráter seletivo e excludente dos exames em ambos os contextos ainda povoa, erroneamente, o imaginário das pessoas como principal função desses instrumentos de avaliação.

Apesar de originalmente não terem relação com a avaliação educacional, os exames praticados na China Imperial tiveram forte influência no campo sociopolítico e educacional. Spolsky (2017) contrapõe a tais exames o teste de Treviso que, no período medieval, era aplicado em escolas norte-italianas cujos estudantes eram avaliados por representantes externos ao contexto educacional, membros de uma espécie de conselho municipal que remunerava os mestres conforme o sucesso obtido pelos alunos. Esses testes fundamentavam-se, segundo o autor, no currículo escolar e os alunos eram classificados conforme seu domínio do currículo.

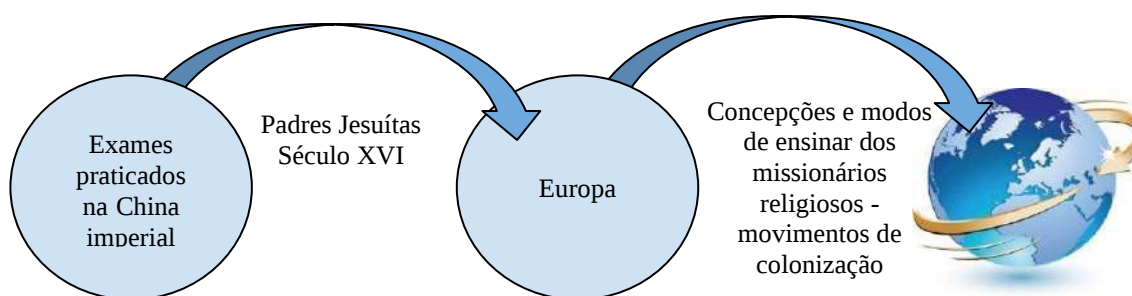
⁷ O termo ‘avaliação formal’ é usado ao longo do texto em oposição ao ato cognitivo de avaliar o qual, inerente ao ser humano, é praticado cotidianamente nas mais diversas situações.

Quando no século XVI os Jesuítas trouxeram a noção chinesa de exames para a Europa, eles a adaptaram à proposta de Treviso de controle do currículo: nas escolas cristãs clássicas dos séculos XVII e XVIII, o domínio curricular dos alunos era testado em intervalos regulares e seu progresso era determinado pelo sucesso nos testes (Spolsky, 2017, p. 376-377).

Durante os séculos XVI e XVII, os testes passaram a fazer parte das universidades europeias recém fundadas, espalhando-se de forma mais abrangente ao final do século XVII, especialmente na França e Prússia, conforme aponta O’Sullivan (2012). O autor pondera também acerca da adoção de exames como forma de seleção de candidatos para cargos públicos na Europa, sistema adotado inicialmente na França e Alemanha e, posteriormente, na Inglaterra. Segundo O’Sullivan (2012) e Spolsky (2017), os sistemas educacionais britânico e estadunidense também incorporaram a prática dos exames ao final do século XIX.

Essa expansão da prática dos exames como instrumento de avaliação deu-se principalmente por meio das missões religiosas católicas e protestantes: primeiramente trazidas da China para a Europa pelos Jesuítas e daí deslocando-se para o mundo com as missões que acompanharam os movimentos de colonização a partir dos séculos XV e XVI, chegando até nós, conforme ilustrado na Figura 4.

FIGURA 4 - EXPANSÃO DOS EXAMES DA CHINA IMPERIAL ATÉ OS DIAS ATUAIS



FONTE: A autora, adaptado de Spolsky (2017).

Ao traçar um panorama das diferentes pedagogias ao longo da história da educação, Manacorda (1982) reconhece estar no Antigo Egito as origens da avaliação formal em contextos educacionais. Para os limites desta proposta, concentro-me nas pedagogias que emergiram a partir da Modernidade, quando, segundo Luckesi (2011), a história pedagógica da avaliação teve seu início. Como o próprio Manacorda (1982, p. 14) pontua: “a arte de escrever não é diferente da arte de esculpir, que para Michelangelo consistia em suprimir o inútil e o excesso

ao redor da figura essencial oculta no mármore: também no escrever é preciso alcançar o essencial”.

2.3 A ESCOLA SIMULTÂNEA: A AVALIAÇÃO AO LONGO DAS PEDAGOGIAS DA MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE

Ao voltarmos o olhar para os ambientes educacionais, temos que a escola simultânea, na qual um professor ensina vários alunos, bem como as práticas de avaliação pautadas predominantemente no instrumento prova foram estruturadas nos séculos XVI e XVII com a emergência e início da consolidação da sociedade burguesa. Os vários caminhos percorridos pelas escolas dos países ocidentais que levaram à constituição de suas práticas pedagógicas e avaliativas atuais são fruto, portanto, de escolhas coletivas passadas e presentes as quais, por sua vez, são determinadas historicamente pelas sociedades onde se desenvolveram (Sacristán, 2007; Luckesi, 1992; 2021).

Diferentes percursos históricos acerca da evolução das diferentes pedagogias a partir da Modernidade são pauta de teóricos que discutem a evolução das práticas avaliativas educacionais. Manacorda (1982) traça um panorama da história da educação desde o Egito Antigo até o século XX, Sacristán (2007) faz uma breve síntese histórica da relação entre avaliação, escola e sociedade e Luckesi (1992; 2021) descreve a evolução da avaliação educacional a partir das pedagogias que se constituíram ao longo das Idades Moderna e Contemporânea, situando-as contextualmente e apontando alguns de seus principais representantes. Pautada nesse último autor, o quadro que segue resume alguns desses movimentos pedagógicos que se desenvolveram a partir da Modernidade, destacando alguns de seus representantes, contexto em que surgiram e principais características.

QUADRO 2 – PEDAGOGIAS CONSTITUÍDAS A PARTIR DA MODERNIDADE

Movimento Pedagógico	Principais Representantes	Contexto	Ponto central do movimento pedagógico
Pedagogias Tradicionais	Escola Jesuítica (Séc. XVI) Escola Comeniana (Séc. XVII) John Herbart (Fim do século XVIII – início do séc. XIX)	Consolidação da sociedade burguesa emergente, caracterizada, no início do período, pelo acúmulo primitivo de capital e, no séc. XVIII, pela emergência do capitalismo industrial.	Pedagogias centradas na transmissão do conteúdo e na pessoa do professor. Formação do sujeito pelo ensino.

Pedagogias Escolanovistas	Maria Montessori John Dewey (Fim do séc. XIX e primeira metade do séc. XX)	Sociedade burguesa já assentada – caracterizada pelo capitalismo financeiro.	Pautadas no aluno, nas diferenças individuais, na produção de conhecimento de forma espontânea – partindo das experiências concretas e individuais para as compreensões teóricas gerais.
Pedagogias Tecnicistas ou Tecnologia Educacional	Ralph Tyler Benjamin Bloom Norman Gronlund (Século XX)	Sociedade capitalista pautada no modelo eficientizante.	Os meios técnicos de transmissão e apreensão de conteúdo são o foco das pedagogias tecnicistas que são pautadas no princípio do rendimento.

FONTE: A autora, adaptado de Luckesi (1992; 2021).

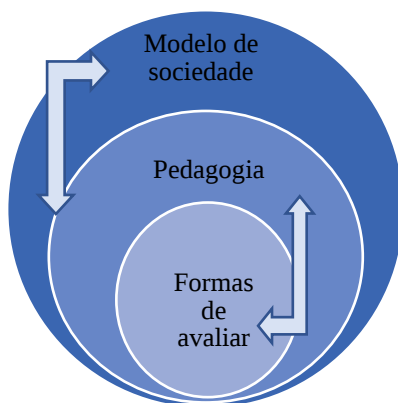
Pauto-me na divisão de Luckesi (1992; 2021) para abordar aspectos evolutivos pertinentes acerca das práticas avaliativas a partir do século XVI, primeiramente pelo legado que os movimentos por ele apontados deixaram em nosso sistema educacional e, também, pelo fato de um panorama mais minucioso não atender as necessidades da proposta em tela.

Conforme aponta Luckesi (2022), somos herdeiros de um modelo de sociedade que, organizada em função da economia do capital, tem na seletividade um poderoso instrumento de manutenção de segmentação das classes.

Os séculos XV e XVI foram marcados, economicamente, pelo mercantilismo, que gerou a acumulação primitiva do capital, como definiu Marx, criando as condições para a emergência do capitalismo industrial, no século XVIII, e, posteriormente, do capital financeiro, dentro do qual vivemos hoje. Modelo de sociedade com um imenso segmento social de excluídos (Luckesi, 2022, p. 107).

Evidencia-se, ao longo da história da educação, o fato da avaliação da aprendizagem, antes mesmo de receber tal nomenclatura, não ser uma prática pedagógica neutra. A Figura 5 ilustra essa relação entre as formas de avaliar, educação e sociedade, em que a avaliação está a serviço de uma pedagogia que, por sua vez, traduz e serve a um modelo de sociedade. O discurso pedagógico é, portanto, social e político pois, segundo Manacorda (2022, p.17), “de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições.”

FIGURA 5 - RELAÇÃO ENTRE OS CAMPOS DA AVALIAÇÃO E DA EDUCAÇÃO E OS MODELOS SOCIAIS



FONTE: A autora, adaptado de Manacorda (2022); Sacristán (2007).

Para mim, esses três elementos guardam entre si uma relação ecológica entre seres de uma mesma espécie. Resta, porém, a dúvida entre classificar tal relação como harmônica ou seu oposto, dado o fato de a escola e a avaliação terem, ao longo de sua história, estado sempre a serviço do modelo social em que se inserem. Nas seções que seguem abordo, em linhas gerais, como a avaliação da aprendizagem foi trabalhada nas escolas da Modernidade e Contemporaneidade.

2.3.1 A pedagogia tradicional

Nascidas no seio do modelo burguês de sociedade que se estabelecia à época, as três correntes pedagógicas tradicionais tratadas nesta seção, além de servirem a esse modelo de sociedade, têm em comum a ideia de formação do sujeito pelo ensino, educando-os por meio das crenças/posicionamentos de seus propositores: católica (Jesuítas), protestante (Comênio) e liberal (Herbart). Nessas propostas, a avaliação da aprendizagem, ainda não denominada desta forma, está “à serviço de subsidiar decisões educativas cujo objetivo era formar o ser humano sábio e moralmente correto” (Luckesi, 2021, p. 37)

Segundo Luckesi (1992; 2021; 2022), na pedagogia católico-jesuítica, estruturada no decorrer do século XVI, a avaliação era pautada em dois recursos: a Pauta do Professor, uma espécie de caderno no qual anotava-se o desempenho dos alunos no decorrer do processo, servindo como forma de acompanhar e reorientar a sua aprendizagem ao longo do ano e os exames escolares finais, cujo objetivo era confirmar a aprendizagem dos conteúdos ensinados. Aplicados uma vez ao final do ano letivo, por uma banca de professores independente, os

resultados obtidos nos exames eram confrontados, pela banca examinadora, com a Pauta do Professor para decidirem sobre a promoção ou não do aluno para o estágio de aprendizagem subsequente. Ainda segundo o autor, nas publicações supracitadas, os colégios da Ordem dos Jesuítas, espalhados pelo mundo por meio das missões religiosas, elaboraram um documento denominado *Ratio Studiorum*, com prescrições acerca do ato de ensinar no cotidiano das aulas, havendo um tópico específico sobre os exames orais e escritos, cujas prescrições ainda guiam muitas de nossas práticas avaliativas atuais. São exemplos de tais prescrições o modelo de bancas examinadoras para os processos de seleção para Mestrado e Doutorado, bem como a regra, comum em ambientes escolares, de não retomada da prova após sua conclusão e entrega ao professor, mesmo que, ao chegar à porta da sala, o aluno recorde a resposta de uma questão não resolvida.

Por sua vez, a pedagogia comeniana, concebida pelo bispo protestante John Amós Comênio, propunha uma escola eficiente na qual todos os alunos aprendessem, possibilitando o contato com a palavra de Deus por meio da leitura da Bíblia – sendo todos filhos de Deus, todos deveriam aprender a leitura de Sua palavra. Esse desejo de Comênio está expresso no título de uma de suas obras *Didática Magna*: “ou da arte universal de ensinar tudo a todos”, a qual contempla, dentre outras questões, a avaliação da aprendizagem.

Os exames também são instrumentos utilizados na pedagogia protestante como forma de avaliar os estudantes. Aplicados em múltiplos momentos ao longo do período escolar, os exames eram propostos, segundo Luckesi (2022, p. 81), “para ocorrer ao final de cada aula, de cada dia de aula, ao final de cada semana, de cada quinzena, de cada mês, de cada ano letivo”. Essa constância de exames tinha por objetivo, conforme a pedagogia em tela, motivar a aprendizagem dos alunos, porém, funcionava também como um recurso gerador de coação e medo – os alunos estudavam constantemente por serem coagidos por uma agenda de exames incessante. O alcance dos resultados almejados pelas escolas também era avaliado à época da pedagogia comeniana, pelo ‘escolarca’, sujeito eleito pelo poder público para elaborar e aplicar exames anuais a todos os estudantes de todas as escolas, aferindo se a eficiência esperada estava, ou não, sendo atingida.

Além dessas duas pedagogias de cunho religioso, destaca-se também a proposta de educação de caráter laico de John Herbart que objetivava a formação moral dos estudantes pelo estabelecimento de três pilares principais: governo das crianças, instrução e disciplina. Apesar de se posicionar crítica e negativamente ao uso dos exames escolares, não vendo uma função educativa em seu uso como ritual imposto coercitivamente, Herbart não os aboliu das práticas

educativas, desde que fossem usados para fins formação interna do aluno, conforme os valores moralmente corretos para viverem em sociedade. A disciplina era necessária e deveria ser despertada a partir do consentimento interno do aluno, não como uma imposição externa a ele.

2.3.2 A Escola Nova

Luckesi (1992; 2021) e Manacorda (1982; 2022) assinalam que, ao contrário da corrente pedagógica tradicional, centrada na figura do professor e na formação dos estudantes como cidadãos, as teorias pedagógicas da Escola Nova têm como foco a formação da subjetividade do aluno, o qual passa a ser a figura central do processo educativo, compreendido como ser em desenvolvimento, cuja autonomia e independência são o foco. O modo de ensinar, antes por um caminho metodológico dedutivo, passa a configurar-se pela lógica indutiva, ou seja, parte de experiências concretas para as compreensões teóricas gerais. Nesse novo cenário, a avaliação deixa de ser um recurso probatório e seletivo, passando a fazer parte do processo de ensinar e de aprender, subsidiando decisões em prol da formação e desenvolvimento dos alunos. Nessa corrente destacam-se dois expoentes: a italiana Maria Montessori e o americano John Dewey, cujas propostas trataremos em linhas bem gerais.

A proposta pedagógica de Montessori, conforme aponta Luckesi (1992; 2021), é centrada na ação como meio de formação do indivíduo, o qual participa ativamente de seu processo de aprendizagem que se dá de dentro para fora, avançando em complexidade conforme seu ritmo. Manacorda (2022, p. 379) refere-se ao trabalho de Montessori como “psicologia pedagógica”, dadas suas “observações científicas do comportamento infantil”, público com quem desenvolveu seu trabalho, serem pautadas na psicologia, área que, à época, consolidava-se como ciência.

O pensador americano John Dewey, descrito por Manacorda (2022) como máximo teórico da escola ativa e progressista, do *learning by doing*, caracteriza-se por sua percepção do papel social da escola. Importava para Dewey a aprendizagem e o consequente desenvolvimento do pensamento reflexivo e de habilidades necessárias para a vida em uma sociedade democrática. Segundo Luckesi (1992, 2022), o cerne de sua proposta pedagógica era a experiência como subsídio para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes.

No que tange à avaliação da aprendizagem, Luckesi (1992; 2022) aponta quatro pontos que diferenciam o processo avaliativo nas pedagogias escolanovistas das práticas dos exames das pedagogias tradicionais: (i) para os escolanovistas a avaliação tem por função verificar a

qualidade da aprendizagem dos estudantes, subsidiando as decisões de professores e alunos ao longo do processo formativo; (ii) a avaliação é elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, no qual exames com propósitos seletivos de aprovação e reprovação perdem sua função; (iii) a avaliação, bem como as (re)orientações do processo de ensino e aprendizagem, conforme os objetivos de ensino previamente estabelecidos, são responsabilidades do professor, não mais a cargo de uma figura externa ao ambiente escolar; (iv) aspectos psicológicos dos alunos passam a ser considerados no processo avaliativo, reflexo da influência da Psicologia como área científica em expansão à época. Os propósitos inovadores da avaliação no âmbito escolanovista são assim sintetizados Luckesi (2022, p. 270):

A avaliação da aprendizagem foi delimitada e posta em função de subsidiar o atendimento, o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes, no processo de formação de suas capacidades, interesses e modos de agir; posta, pois, em função da formação dos estudantes pela atividade livre e construtiva. No que se refere à prática intraescolar, a avaliação da aprendizagem na compreensão da Escola Nova expressa um modo satisfatório do uso da avaliação na vida escolar, à medida que coloca essa prática no seu devido lugar de subsidiária do processo ensino-aprendizagem.

O percurso histórico pelas pedagogias que emergiram a partir da Modernidade encerra-se com a Tecnologia Educacional, suas origens, influências, principais expoentes e contribuições para o campo da avaliação.

2.3.3 A Tecnologia Educacional

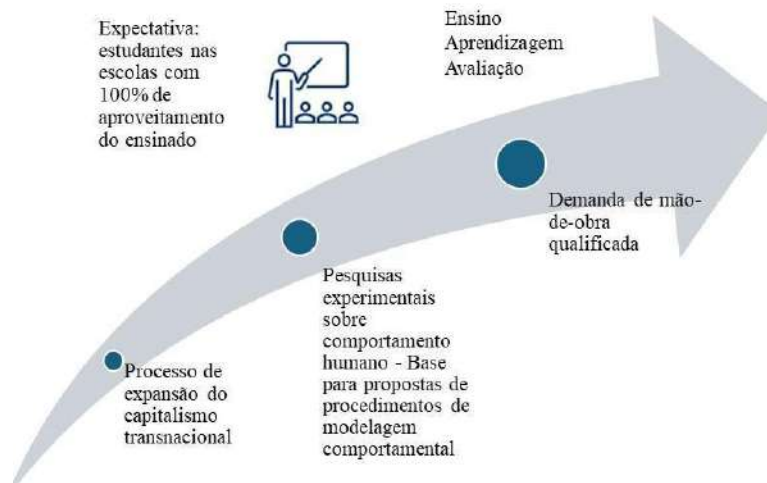
Avançando para a Contemporaneidade, o século XX viu emergir no campo do ensino e aprendizagem a Tecnologia Educacional, movimento pedagógico que objetivava garantir a eficiência nas atividades de ensino a fim de obter os resultados previamente planejados, reflexo do modelo das sociedades capitalistas ocidentais que naquele período primavam pela eficiência nos meios de produção. Ao buscar as origens desse movimento, Luckesi (1992; 2022) aponta a influência do cartesianismo de Descartes e sua racionalização do todo pelas partes e do método Taylorista de gestão do trabalho, que busca extrair dos trabalhadores a máxima eficiência/produktividade. Porém, destaca ser “na teoria de aprendizagem behaviorista, na teoria dos sistemas como compreensão orgânica do real e na cibernética como teoria do controle da comunicação” que o movimento encontra seus principais fundamentos (Luckesi, 2022, p. 275). A exemplo da sociedade e dos meios de produção que cada vez mais investiam no aumento da

produtividade, a proposta da Tecnologia Educacional visava eficiência, objetividade e produtividade na aprendizagem dos estudantes.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu com o trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 23).

A Figura 6 ilustra o contexto no qual a Tecnologia Educacional originou-se: num momento marcado, por um lado, pela expansão do capitalismo transnacional que demandava mão-de-obra cada vez mais qualificada e, por outro lado, no campo científico, pelas pesquisas sobre comportamento humano na área da psicologia servindo como fundamento para as propostas de modelagem comportamental, influenciaram o campo da educação e, consequentemente, nos estudos sobre avaliação, em prol de um aumento de aproveitamento na aprendizagem, em conformidade com as demandas da sociedade da época.

FIGURA 6 - CONTEXTO DE SURGIMENTO DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL



Fonte: A autora, adaptado de Luckesi (2022).

Nessa busca pela obtenção de resultados de forma eficiente, a partir da segunda metade do século XX, especialmente no contexto estadunidense, a avaliação educacional passou a ser foco de pesquisadores, criando-se muitos modelos de avaliação que, apesar de não serem voltados especificamente para a avaliação individual dos alunos, foram também aplicados à área de ensino e aprendizagem. Interessante mencionar a visão perspicaz de

Popham (1983) sobre esse *boom* nas pesquisas apontado por ele como decorrente de um interesse governamental em saber se os recursos financeiros federais alocados à educação estavam trazendo o retorno esperado.

Nas três primeiras décadas do século XX, grande parte das pesquisas sobre o sistema educacional tiveram como foco a investigação da eficiência das escolas e/ou dos professores com base em testes de desempenho dos alunos, consequência das ideias de sistematização, padronização e eficiência, preconizadas pelo modelo Taylorista de gerenciamento que marcava a sociedade norte americana à época.

Os quinze anos seguintes (1930-1945) são denominados de período Tyleriano, dada a grande influência de Ralph Tyler no campo da educação, da avaliação educacional e dos testes, levando-o ao reconhecimento como ‘pai da avaliação’ por ter sido ele a cunhar a expressão ‘avaliação da aprendizagem’ em oposição aos exames, até então práticas dominantes no cenário educacional.

Na proposta do educador norte-americano, a avaliação da aprendizagem passa a integrar o processo de ensino, ambos pautados em um planejamento inicial, no qual deve constar tanto os conteúdos a serem ensinados, como a qualidade das condutas a serem alcançadas pelos alunos. A proposta de avaliação da aprendizagem em Tyler, segundo Luckesi (2021, p. 290), permite “controlar se os estudantes adquiriram, ou não, de modo eficiente os conhecimentos e habilidades ensinados. A investigação avaliativa revela a conquista, ou não, dos resultados desejados”. Os resultados da avaliação indicarão, portanto, a qualidade da aprendizagem dos alunos, base na qual as decisões do professor devem ser pautadas, com vistas ao alcance dos resultados estabelecidos no planejamento inicial. Luckesi (2021) também aponta as principais características da avaliação da aprendizagem na obra de Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (1973): (i) os procedimentos avaliativos investigam a medida em que os objetivos de aprendizagem traçados nos planejamento de ensino estão sendo (ou não) alcançados; (ii) as práticas avaliativas devem ocorrer em mais de um momento no decorrer do processo de ensino a fim de averiguar as mudanças de condutas dos alunos (medidas antes e depois); (iii) múltiplos instrumentos de avaliação, além dos testes escritos, devem ser utilizados.

Luckesi (2021) destaca também as contribuições da obra de outro teórico norte-americano, Benjamin Bloom, para o campo da avaliação da aprendizagem. Na obra *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*, escrita colaborativamente com outros autores, traduzida e publicada no Brasil em 1983, o autor define aspectos teóricos e práticos

sobre a avaliação da aprendizagem escolar, com vistas a subsidiar o professor a aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Bloom inova em sua proposta de uma concepção pedagógica pautada no desenvolvimento dos alunos por meio da aquisição de domínios de comportamentos previamente estabelecidos. Para o teórico, a maioria dos alunos tem condições de dominar os conteúdos ensinados, sendo tarefa do professor encontrar os meios de capacitá-los para tal. Seu pensamento fundamenta-se nas pesquisas da Psicologia da Aprendizagem que enfatizam a importância do tempo e da metodologia para obtenção de resultados satisfatórios de aprendizagem, bem como na compreensão de Tyler sobre a necessidade de planejamento e execução do currículo escolar no qual estejam definidos previamente objetivos comportamentais a serem atingidos ao final de um procedimento de ensino.

Na perspectiva de aprendizagem para o domínio de Bloom, a coleta de dados acerca da aprendizagem por meio de procedimentos avaliativos deve ocorrer de forma sistemática: enquanto processo, verificando as transformações que ocorrem nos estudantes ao longo da construção da aprendizagem e ao final de um processo, verificando o grau de mudança ocorrida em cada aluno ao final de uma determinada aprendizagem.

As adjetivações “diagnóstica”, “formativa” e “somativa”, para os usos que o professor/gestor da ação faz dos resultados apontados pela investigação avaliativa foram cunhados por Bloom, o qual as propõe como subsidiárias na construção da aprendizagem para o domínio. A avaliação realizada com objetivo *diagnóstico* investiga tanto a qualidade do desempenho do estudante diante de situações novas de ensino e aprendizagem, como também possíveis causas de dificuldades ao longo da instrução em andamento. A denominação *formativa* sugere a possibilidade de intervenções durante a formação, subsidiando decisões a favor da aprendizagem do aluno. Esses dois conceitos são muito próximos diferenciando-se no seguinte aspecto, conforme pontua Luckesi (2021, p. 314): “a avaliação diagnóstica, enquanto identifica a situação inicial do estudante, atua em separado da avaliação formativa, e, enquanto atua no decorrer de uma ação de ensino e aprendizagem, age em paralelo e articulada com ela.” A avaliação *somativa*, por seu turno, investiga os resultados obtidos pelo aluno ao final de um processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bloom et al. (1983, p. 22) sua meta principal é “atribuir notas ou dar certificados aos alunos, julgar a eficiência do professor e comparar programas.” A importância da avaliação somativa para o processo educativo está no *feedback* oferecido acerca da extensão dos resultados parciais ou finais de um processo de ensino e

aprendizagem, não subsidiando correções no processo, função essa atribuída aos usos diagnóstico e formativo.

Por fim, Luckesi (1992; 2021) destaca a contribuição de Norman Gronlund, cujas publicações versam sobre o papel dos testes de aproveitamento escolar na aprendizagem. Assim como os demais autores da tecnologia educacional, as proposições de Gronlund apontam para a utilização das medidas avaliativas para além dos propósitos de aprovação/reprovação, servindo de apoio e reforço das atividades instrucionais em prol da melhoria da aprendizagem. Na obra, *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*, tradução publicada no Brasil em 1974, o teórico afirma que, além de verificar a qualidade da aprendizagem dos alunos, os testes também devem servir de motivação para que eles invistam em sua aprendizagem. Luckesi (2022) destaca as visões de Bloom e Gronlund acerca dos testes de aproveitamento escolar: Enquanto para o primeiro eles tinham potencial para melhorarem a motivação e autocompreensão dos estudantes, aumentando a retenção dos conteúdos ensinados, para Gronlund, os testes deveriam estar pautados em alguns princípios para que fossem usados de forma eficiente, em prol da aprendizagem. De acordo com o pesquisador, tais princípios implicavam em: (i) consonância entre os resultados medidos pelos testes e os objetivos instrucionais; (ii) os testes deveriam medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem; (iii) variedade e adequação dos itens dos instrumentos de coleta aos conteúdos e aos resultados de aprendizagem que se pretendia qualificar; (iv) adequação dos instrumentos de coleta ao conteúdo avaliado; (v) os resultados produzidos pelos instrumentos de coleta de dados deveriam ser fidedignos (semelhantes quando o instrumento é aplicado em grupos de alunos com o mesmo perfil).

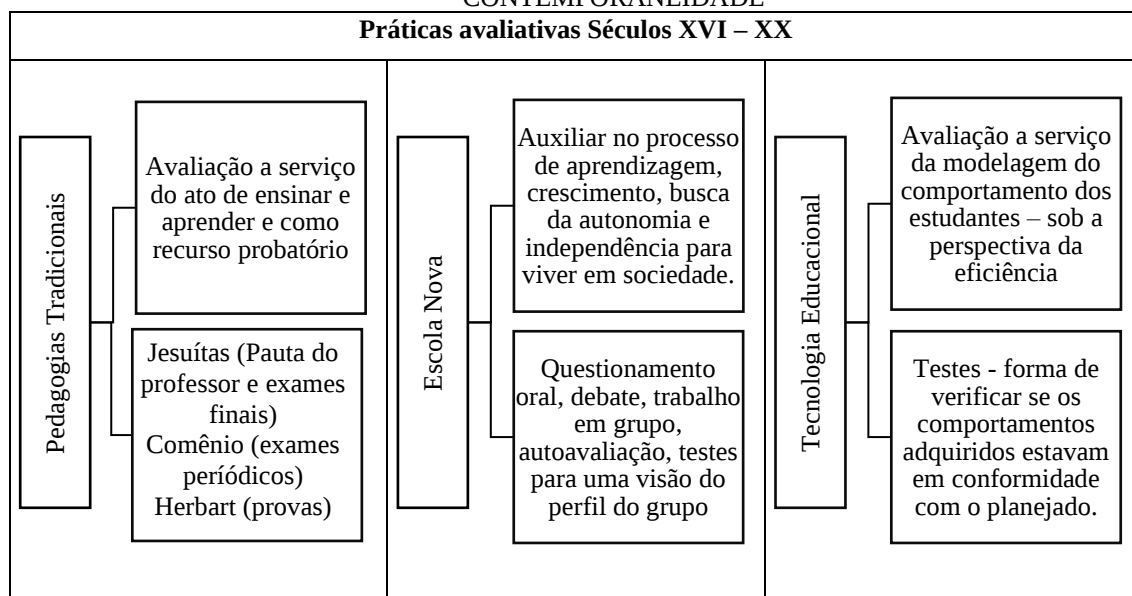
A avaliação no contexto da Tecnologia Educacional, segundo Luckesi (2021, p. 343), “se apresenta como um recurso subsidiário à busca da eficiência.” Depreende-se daí que o fio que une as proposições dos três teóricos representantes do movimento é a utilização dos resultados das atividades avaliativas para a conquista de objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos.

2.4 O QUE HERDAMOS DAS PEDAGOGIAS DOS SÉCULOS XVI AO XX?

Essa incursão pelas proposições de avaliação da aprendizagem, segundo os movimentos pedagógicos que emergiram a partir da Modernidade, nos permite traçar um “inventário” de seu legado. Uso o termo entre aspas em analogia a sua função contábil e legal

de documento que formaliza a transferência de bens para uma pessoa falecida a seus herdeiros. Enfatizo que o tratamento histórico dado aos movimentos pedagógicos que surgiram ao longo dos séculos XVI a XX tem mais um propósito didático do que o estabelecimento de uma sucessão cronológica, haja vista a sequência temporal adotada não implicar na substituição de um movimento pelo subsequente, numa morte metafórica, sendo suas características totalmente eliminadas dos contextos escolares. Outrossim, temos que, em cada um dos três movimentos, a avaliação foi operacionalizada de uma forma diferente, correspondendo a sua proposta pedagógica, a qual, por sua vez, foi construída social e historicamente. O Quadro 3 traz uma visão sintética das propostas avaliativas e da forma como foram praticadas em cada movimento pedagógico desde o século XVI até o século XX.

QUADRO 3 - PROPOSTAS AVALIATIVAS NAS PEDAGOGIAS DA MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE



FONTE: A autora, adaptado de Luckesi (2021).

A visão sintética das proposições e instrumentalização das práticas avaliativas na educação, esboçadas no quadro acima, nos permite alguns apontamentos. (i) As pedagogias tradicionais nos deixaram de herança a prática dos exames/provas, ainda hoje instrumentos avaliativos predominantes. Porém a jesuítica pauta do professor, recurso de acompanhamento do desenvolvimento do aluno perdeu-se no tempo, ou seja, herdamos daquela pedagogia o que havia de recurso probatório, mas não seu recurso de acompanhamento da aprendizagem do aluno. Luckesi (2011, p. 36) aponta que no Brasil, “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”. Outro ponto interessante a se destacar é que a pedagogia Comeniana, no século

XVII, já propunha a avaliação do sistema escolar por uma figura representante do poder público, o Escolarca, hoje representado no sistema educacional brasileiro por índices como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) cujos dados apontados subsidiam a criação de políticas públicas para a área da educação no Brasil. (ii) Com relação à Escola Nova, salienta-se o posicionamento da avaliação como integrante do processo de ensino e aprendizagem, subsidiando não só as decisões do professor, como também as do aluno ao longo do processo de formação. Destacam-se também as formas de operacionalização das práticas avaliativas propostas pela Escola Nova, as quais perduram em nossos contextos educacionais, cumprindo sua função de auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Porém, ao final do processo educacional, o foco dos envolvidos (pais, alunos, professores, escola, estado) continua sendo no uso dos resultados das avaliações para a promoção, ou não, do estudante, ou seja, o uso seletivo dos resultados se mantém. (iii) As contribuições dos teóricos da Tecnologia Educacional não estão na possibilidade de efficientização do ensino pela modelagem comportamental, outrossim, o ‘batismo’ da expressão ‘avaliação da aprendizagem’ por Tyler trouxe para o centro a aprendizagem do aluno, estando a avaliação ao seu serviço.

Esse breve inventário acerca da herança deixada pelas pedagogias da Modernidade e Contemporaneidade aponta ainda como fator determinante da dificuldade do sistema educacional em romper com a pedagogia dos exames, assumindo na prática a ‘avaliação da aprendizagem’, a relação sociedade-escola-avaliação. Notas, provas e exames ainda operam como mecanismos de controle e seletividade imprescindíveis para a manutenção de nosso modelo social.

3. QUESTÕES CONCEITUAIS SOBRE AVALIAÇÃO

A formação do professor para avaliação envolve a apropriação de um conjunto de saberes a serem construídos durante e para além da formação docente inicial. Convicta de que as questões conceituais aqui apresentadas não contemplarão todas as minúcias envolvidas no campo da avaliação educacional, a seleção dos tópicos abordados parte dos seguintes questionamentos: (1) Quais dimensões da avaliação podem fazer parte da vida acadêmica e profissional do docente de LI na sua formação inicial (e continuada)?; (2) Em que está pautada a nomenclatura que tipifica a avaliação?; (3) Avaliação, teste, prova, exame – por que tanta confusão entre esses termos? Por que não conseguimos nos desvencilhar da ‘pedagogia dos exames’ se há outros instrumentos que podem fornecer dados acerca da aprendizagem?; (4) Será que os alunos têm conhecimento dos critérios segundo os quais são avaliados? (5) Como paradigmas mais contemporâneos implicam na formação do docente de LI para avaliação?

A partir dessas indagações, abordo ao longo desta seção os seguintes conceitos: (1) Avaliação interna e externa – foco em duas dimensões da avaliação educacional; (2) Contornos epistemológicos das diferentes tipificações de avaliação; (3) Avaliação, prova, teste, exame e possibilidades além: esclarecendo conceitos e tensões; (4) *Feedback* e rubricas – mecanismos em prol de uma avaliação transparente e ética; (5) Formação do docente de LI para avaliação na contemporaneidade.

Enfatizo que as indagações que guiaram a elaboração da seção que segue também foram ponto de partida para o estudo de caso e análise documental a que me proponho, de modo a oferecer subsídios teóricos para a análise dos dados nas seções subsequentes deste estudo.

3.1 AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA – FOCO EM DUAS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Antes de focalizar nas duas dimensões da avaliação propostas no título da seção, volto o olhar para a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (Brasil, 2018), documento que define as aprendizagens a serem trabalhadas na Educação Básica, nas escolas brasileiras. Apesar de não ser documento em análise neste estudo, importa mencionar o que nele consta sobre avaliação.

A Implementação da BNCC em 2018 prevê o ensino de LI, compulsoriamente, a partir do sexto ano do ensino fundamental II, pautado no desenvolvimento de competências divididas em cinco eixos - oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural.

A concepção de avaliação que consta desse documento, referência nacional para a formulação dos currículos das escolas do Distrito Federal, dos estados e municípios, dentre outras políticas e ações com as quais contribui, pressupõe, guardadas as peculiaridades contextuais,

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 17).

Sendo o documento referência nacional, é fundamental que as questões nele apresentadas, dentre elas a avaliação, pautem também os conteúdos a serem abordados nos cursos de formação docente inicial, contexto em que os futuros professores terão contato com os conhecimentos necessários para sua futura atuação.

A compreensão da complexidade da avaliação para o sistema educacional, para além das paredes da sala de aula, no qual professores e alunos atuam para a produção de uma aprendizagem satisfatória, também é retratada por Luckesi (2012) que afirma ser o educador em sala de aula

[...] a primeira instância do sistema. Se o estudante fracassa em sua aprendizagem, o educador terá responsabilidade nesse resultado, pois são duas esferas atuando para produzir um único resultado. E daí para frente todas as outras instâncias estão implicadas – escola, complexo de escolas, município, Estado, Federação, com todas suas determinações, sejam elas legais, institucionais, administrativas, de pessoal... Então, em educação, não há como fugir da prática da avaliação em todos os níveis: da aprendizagem do estudante às políticas públicas do País [...] (Luckesi, 2012, p. 23).

Alvarse *et al.* (2017) reiteram que, além da avaliação com foco na aprendizagem dos alunos, realizada pelos docentes em sala de aula (avaliação interna), há que se dar atenção também para o conhecimento das avaliações externas (ou em larga escala) cujo foco é ampliado, para além do rendimento do aluno, no desempenho do sistema de ensino em níveis municipais, estaduais e nacional.

Ao discutir os (possíveis) efeitos retroativos dos resultados da avaliação, em estudo acerca do contexto educacional brasileiro, Quevedo-Camargo (2023) destaca a importância do letramento em avaliação para a formação do docente de LI, haja vista o impacto da avaliação, interna e externa, tanto no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem quanto no monitoramento do sistema educacional. A autora enfatiza a importância do conhecimento dessas dimensões de avaliação para a formação docente, os quais devem estar alinhados à BNCC, documento que norteia o sistema educacional do país.

Portanto, é fundamental atentar para uma necessidade de ‘traduzir’ o que está posto na BNCC em algo factível para os professores em sala de aula, tanto no que concerne aos eixos a serem trabalhados, quanto na forma de articulá-los com as avaliações internas e com a interpretação dos dados fornecidos pelas avaliações em larga escala, conforme pondera Quevedo-Camargo (2023).

Estabelecida a diferença conceitual primeira entre avaliação interna e externa, retomo o conceito de avaliação com o qual esta pesquisa se alinha, bem como uma descrição em linhas gerais das avaliações em larga escala com as quais os docentes de LI em formação devem (ou deveriam) familiarizar-se, seja por serem a ela submetidos durante a formação, seja pela possibilidade de aplicá-las futuramente, caso atuem nos ensinos fundamental e médio, devendo, em ambos os casos, ter conhecimento de seus propósitos.

A cultura da **avaliação de sala de aula**⁸ concebida como sinônimo de exame, por sua característica probatória, classificatória e excludente nas pedagogias tradicionais, das quais muitos de nós somos frutos, sofreu transformações gradativas ao longo das Pedagogias da Modernidade até o batismo do termo ‘Avaliação da Aprendizagem’ cunhado por Ralph Tyler (1930), o qual coloca a avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, integrando-a ao processo de ensino e aprendizagem. Em sala de aula, segundo Quevedo-Camargo (2023), avalia-se **a aprendizagem** do aluno, avalia-se **para a aprendizagem** e **como forma de aprendizagem**, perspectiva com a qual corroboro. Esta pesquisa também está pautada nos estudos de Scaramucci (2006); Furtoso (2011); Luckesi (2019); Batista (2022), dentre outros teóricos que assumem a avaliação em sala de aula como elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, realizada por meio de diferentes e variados instrumentos, sendo seus resultados usados para (re)orientar tanto a atividade docente quanto a de aprendizagem dos alunos. Na próxima seção, as diferentes tipificações de avaliação de sala de aula são abordadas mais pormenorizadamente.

A **dimensão externa da avaliação educacional** tem seu marco inicial com a implementação de projetos governamentais de controle dos investimentos públicos nas políticas sociais, particularmente na educação, nos anos finais da década de 1980 e início da década seguinte (Luckesi, 2012; Alavarse *et al.*, 2017).

A difusão de iniciativas de políticas avaliativas em todos os âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais tem sido marca forte desse período e são apresentadas com o objetivo de coletar, produzir e difundir dados e

⁸ Esta e as demais expressões em negrito ao longo do capítulo são grifos da autora para destacar os conceitos abordados.

informações que possibilitem uma análise mais acurada da realidade educacional e das dificuldades existentes. Também, as que subsidiem a elaboração de políticas e ações educacionais pelos vários níveis da gestão da educação, desde o mais macro, como o governo federal, até o mais micro, como a gestão das escolas (Alavarse *et al.*, 2017, p. 1356).

O Quadro 4 apresenta as avaliações (externas) em larga escala em vigência atualmente, no contexto educacional brasileiro (ensino básico e superior), as quais são organizadas, elaboradas e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

QUADRO 4 - AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Avaliação Externa	Características
SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) implantado em 1990	Conjunto de avaliações aplicadas na rede pública e em amostras da rede privada de ensino pautadas nos seguintes objetivos: • realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores interferentes na aprendizagem dos estudantes; • permitir que as escolas e redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação ofertada aos estudantes; • oferecer subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais. As matrizes de referência das avaliações do SAEB estão sendo adaptadas de modo a se alinharem às competências e habilidades, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implantada em 2018 – Ciências da Natureza, Ciências Humanas; Linguagens/ Língua Portuguesa; Matemática.
ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – instituído em 1998	Quando de sua implantação, o ENEM objetivava avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica. Em 2009, após aperfeiçoamento da metodologia, o exame passou a ser usado como forma de acesso à educação superior. Em 2010, a LI passou a fazer parte do exame. As provas são compostas de 180 questões objetivas que envolvem as quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. Os alunos são avaliados também por meio do desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo.
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), implantado em 2004	O exame faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem por objetivo avaliar os seguintes aspectos: • O rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos; • o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional; • o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

FONTE: A autora, adaptado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>.

Os dados levantados por essas avaliações em larga escala são insumos que, aliados a outras informações, servem como indicadores da qualidade da educação básica e superior no

contexto brasileiro. Tais resultados, porém, não podem ser vistos isoladamente, mas sim articulados pelos professores com aqueles por eles obtidos em seus contextos de sala de aula.

Conhecer e diferenciar o objetivo desses diferentes níveis de avaliação tem importância para o docente em formação que pode usá-los como recurso pedagógico em sua prática futura e, também, para que possa orientar seus alunos para os propósitos e a necessidade de realizarem com responsabilidade as avaliações propostas sejam elas as de sala de aula, ou as avaliações externas.

Apesar de não ser o foco deste estudo, é importante destacar também os exames de proficiência em larga escala de LI. Reconhecidos e aceitos ao redor do mundo como forma de comprovar o conhecimento no idioma, os certificados internacionais de proficiência em inglês são requisitos para o ingresso em cursos no exterior, para concorrer a bolsas de estudos e/ou a vagas de emprego. Dentre esses exames destacam-se: TOEFL⁹ (*Test of English as a Foreign Language*), IELTS¹⁰ (*International English Language Testing System*), TOEIC¹¹ (*Test of English for International Communication*) e as Certificações da Universidade de Cambridge¹².

Esses exames variam tanto nas modalidades e duração das provas, quanto no custo e validade dos certificados. Seu destaque aqui dá-se em função de sua importância para formação docente de LI, tanto no que tange ao aperfeiçoamento de sua proficiência linguística e às possibilidades de mobilidade acadêmica, quanto às possibilidades de atuação profissional futura em centros aplicadores desses exames.

3.2 CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS DAS DIFERENTES TIPIIFICAÇÕES DE AVALIAÇÃO

Início esta seção recuperando, de forma ilustrada, a posição itinerante ocupada pela avaliação no processo de ensino e aprendizagem, já apresentada na introdução desta tese.

⁹ Informações adicionais em: TOEFL Test Takers (ets.org)

¹⁰ Informações adicionais em: IELTS | Welcome to IELTS

¹¹ Informações adicionais em: <https://www.ets.org/toeic.html>

¹² Informações adicionais em: <https://www.cambridgeenglish.org/>

FIGURA 7 - POSIÇÃO ITINERANTE DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



FONTE: A autora.

Cientes de que o que o professor ensina não é, via de regra, o que o aluno aprende, a avaliação é o elemento que norteará professores e alunos ao longo do caminho, indicando a necessidade, ou não, de retomada de conteúdos já ensinados e/ou a possibilidade de avançar para o próximo tópico, conforme os resultados que aponta. Daí a importância dos dados levantados por tais atividades para o funcionamento do processo.

De forma análoga ao que ocorre na fisiologia humana quando, diante de um desequilíbrio nas funções corporais, os sistemas de nosso corpo executam uma série de respostas para que o equilíbrio seja retomado, a avaliação serve também como elemento que retroalimenta o ensino e a aprendizagem, indicando o que pode ser feito para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos a contento e não de forma parcial.

Temos, portanto, que esse elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem é itinerante, serve de ‘bússola’ para professores e alunos por guiar suas práticas, daí decorrendo a importância de seu papel de elemento (re)orientador do processo de ensino e aprendizagem e as diferentes funções que realiza em seu decorrer, recebendo diferentes nomenclaturas por conta disso.

Dentre as tipificações da avaliação, destaco a proposição de Benjamin Bloom (1913-1999), o qual distingue três momentos diferentes de uma ação sobre a qual incidem os atos avaliativos: 1. a **Avaliação diagnóstica** faz uma leitura da realidade antes da ação de ensinar; 2. a **Avaliação formativa** se dá ao longo do processo e em sucessivos momentos, permitindo ao professor (re)configurar seu plano de ação, conforme os resultados apontados; e 3. a **Avaliação somativa**, comprometida com o resultado final. Diferentes autores do campo da avaliação em LI fazem referência a essa nomenclatura em seus estudos (Furtoso, 2008; 2011; Mottier Lopez, 2015; Green, 2018; Boas; Nobre 2020; Batista, 2021, dentre outros).

Segundo Green (2018), há dois propósitos principais em avaliar os alunos, decorrendo daí denominações distintas: **avaliação formativa** (ou para aprendizagem) cujos dados fornecidos permitem aperfeiçoamento da aprendizagem visto que, ao averiguar o progresso dos

alunos por meio da avaliação, o professor pode decidir por fornecer-lhes uma ajuda extra, por meio de diferentes formas de explicar o conteúdo ou pela adoção de materiais alternativos ou optar por atividades mais desafiadoras, quando os dados apontam que eles estão prontos para tal. O autor também pondera sobre a necessidade de aquilatar o quanto os estudantes aprenderam acerca do conteúdo ensinado ao final de uma etapa/ uma unidade de conteúdo/ um curso/ uma série escolar. Denominada de **somativa ou da aprendizagem**, os dados revelados por essa avaliação indicam o quanto o aluno aprendeu ao final da etapa em questão, atribuindo-lhes notas ou conceitos reportados aos demais envolvidos no processo – pais, direção da escola e autoridades educacionais.

Ao abordar os objetivos dessas duas tipologias, Mottier Lopez (2015) afirma que enquanto a **avaliação formativa** visa apoiar a progressão da aprendizagem, a **avaliação somativa** foca na certificação da aquisição de conhecimentos, na hierarquização e classificação dos estudantes. Nesse ponto, discordo do autor ao entender objetivo da modalidade/função somativa da avaliação para além da classificação, pois a avaliação somativa também valida a avaliação formativa. Assim como não há um produto final sem passarmos por um processo, também não vislumbro uma jornada sem um destino. Daí considerar reducionista a visão da função somativa da avaliação como classificatória e hierarquizante em sua essência.

Furtoso (2008; 2011) e Batista (2021) adicionam também a importância da **função diagnóstica** às duas anteriores. Aplicada em fases iniciais (de um curso/série/e/ou conteúdo), a denominação dessa modalidade dá-se em razão de seu propósito de investigar se os alunos possuem conhecimento dos pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, servindo também de diagnóstico para possíveis dificuldades de aprendizagem e suas causas. Ademais, a avaliação diagnóstica auxilia na identificação de habilidades e conhecimentos a serem retomados antes de avançar em novos tópicos. Quanto à função formativa da avaliação, os autores acrescentam que, além do *feedback* fornecido sobre os avanços e dificuldades do aluno em prol de sua superação, essa modalidade também determina se os objetivos de aprendizagem propostos foram (ou não) atingidos. À função somativa, os autores enfatizam a classificação dos alunos conforme os níveis de aproveitamento atingidos, promovendo-os (ou não) para a próxima etapa.

Importante ressaltar que, embora as nomenclaturas/tipificações da avaliação encontradas na literatura especializada sejam diversas, há um ponto crucial acerca da avaliação que é sua função de “[...] investigar a qualidade da realidade, revelando-a [...]” (Luckesi, 2022, p. 167). Quando uma atividade avaliativa é aplicada em uma dada sala de aula, investiga-se a

qualidade da aprendizagem (e, conseqüentemente, do ensino) sendo os resultados apontados reveladores (espera-se) da realidade que ali opera. Cabe ao professor tomar decisões com base nesses resultados com vistas a promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ao abordar as diferentes tipificações de avaliação em educação, Luckesi (2022) sinaliza sobre a importância de entendermos “[...] o contorno epistemológico dessas denominações [...]” (Luckesi, 2022, p. 167). O Quadro 5 traz essas diferentes denominações da avaliação com as quais nos deparamos em contextos de ensino e na literatura especializada, agrupados conforme suas bases epistemológicas.

QUADRO 5 – TIPIFICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE DIFERENTES BASES EPISTEMOLÓGICAS

Base para as tipificações	Momento da ação	Dimensão do tempo	Uso dos resultados	Filosofia que pauta o projeto pedagógico	Sujeito que pratica a avaliação
Diferentes tipificações	Diagnóstica Formativa Somativa	Processual e Contínua	Diagnóstico Probatório Seletivo	Emancipatória Dialética Dialógica Mediadora	Heteroavaliação Autoavaliação Avaliação opinativa

FONTE: A autora, adaptado de Luckesi (2022).

Assim, as tipificações de avaliação **Diagnóstica, Formativa e Somativa** assentam-se no momento em que a investigação avaliativa ocorre, conforme exposto previamente nesta seção. No cotidiano escolar e em muitos documentos oficiais é comum nos depararmos com os termos avaliação **Processual** e **Contínua**, escolha terminológica pautada no fluxo de tempo em que a ação ocorre, ou seja, pressupõe-se o acompanhamento da qualidade dos resultados da ação (ensino) admitindo ambos (ação e avaliação) como processuais e contínuos. Luckesi (2022, p. 174) apresenta algumas ressalvas quanto ao uso desses termos ao afirmar que

O movimento da realidade é processual e contínuo, mas seu conhecimento se dá de forma descontínua e sucessiva, desde que este incide sobre segmentos temporais da ação. [...] Enquanto o conhecimento se realiza, o tempo e a realidade continuam a se movimentar, desde que, para proceder o ato de investigar, tomamos a realidade em ‘um momento’ seu, tendo em vista revelá-la.

Para o autor, ao invés dos termos avaliação processual e contínua, melhor seria usar um termo descritivo “avaliação dos resultados de uma ação em momentos sucessivos” (Luckesi, 2022, p. 174).

Os termos **Diagnóstico, Probatório e Seletivo** pautam-se no uso que o professor faz dos resultados obtidos na avaliação. O uso diagnóstico dos resultados pressupõe ação ainda em

curso, podendo o professor tomar decisões no sentido de melhorar a aprendizagem. O uso dos resultados, por sua vez, é usado para fins de aprovação/reprovação e seleção assume a ação como encerrada.

Emancipatória, Dialética, Dialógica e Mediadora são adjetivações por vezes associadas à avaliação, que também não pertencem ao ato de avaliar propriamente dito, como pondera Luckesi (2022), mas sim, ao projeto pedagógico definido filosoficamente com tais conotações e posto em prática conforme essas características. A avaliação, enquanto investigação da qualidade da realidade, subsidiará as decisões, essas sim baseadas em orientações filosóficas emancipatórias, dialéticas, dialógicas ou mediadoras, conforme o que está posto no projeto pedagógico.

A tipificação das investigações avaliativas, conforme apontado no Quadro 5, pode basear-se também nos sujeitos que a praticam, daí as denominações **heteroavaliação** (exercida geralmente pelo professor, ou outro sujeito que não aquele que está sendo avaliado), **autoavaliação** (exercida pelo sujeito da aprendizagem) e **avaliação opinativa** (os sujeitos que participam da ação opinam sobre a qualidade da realidade investigada baseados em seus julgamentos e percepções).

Dois pontos merecem destaque no fechamento desta seção: (a) os atos avaliativos envolvem “[...] planejar a investigação avaliativa, coletar os dados da realidade e qualificá-la, tendo por base um padrão de qualidade, encerrando-se aí” (Luckesi, 2022, p. 187); (b) as diferentes denominações/tipificações aqui abordadas têm por base diversos critérios. Essas diferentes denominações ou modalidades de avaliação, contudo, não se alicerçam na compreensão do conceito epistemológico do ato de avaliar, o qual encerra-se em si mesmo.

3.3 AVALIAÇÃO, PROVA, TESTE, EXAME E POSSIBILIDADES ALÉM: ESCLARECENDO CONCEITOS E TENSÕES

Esta seção divide-se em duas partes: inicialmente trato algumas questões conceituais relevantes para a formação do docente de LI para a avaliação para, na sequência, discutir algumas possibilidades avaliativas para além das provas.

Ciente que as definições e/ou traduções dicionarizadas de termos tão específicos não abarcam toda gama de significados que eles contemplam, atrevo-me a fazer uso dessa ferramenta. Justifico essa escolha pelo fato de grande parte dos estudos sobre a temática da avaliação em LI que compõem as referências desta pesquisa serem publicações tanto em língua

portuguesa quanto em LI e, sendo este texto escrito na língua materna, a escolha tradutória é o ponto inicial tanto para a ponte entre as leituras em ambas as línguas, como para esta escrita.

Isso posto, abro esta seção apresentando o resultado da busca pela tradução e definição das quatro primeiras palavras que constam deste subtítulo (avaliação, prova, teste e exame) em um dicionário bilíngue inglês-português, para, na sequência, trazer a visão de alguns teóricos do campo de estudos da avaliação em LI sobre esses conceitos.

No dicionário pesquisado, os termos *exam* e *test* são apresentados como sinônimos, ambos traduzidos para língua portuguesa como: prova, teste ou exame, sendo a busca inversa também verdadeira. Quanto à definição, o termo *test* é conceituado como “um modo de descobrir, por meio de questões ou atividades práticas, o que alguém conhece, ou consegue fazer ou como alguma coisa é” (Test, 2024). *Exam*, por sua vez, é definido como “um teste dos conhecimentos ou habilidades de um aluno acerca de um conteúdo específico” (Exam, 2024). À palavra *Assessment* são atribuídos os seguintes sentidos: ato de julgar ou decidir a quantidade, valor, qualidade ou importância de algo; ato de julgar; tomada de decisão, sendo o termo traduzido como avaliação. Observa-se que, tanto em língua portuguesa, como na LI, os vocábulos ‘prova’, ‘teste’ e ‘exame’ são intercambiáveis quando usados em contexto educacional, conforme apontado no dicionário.

Ampliando a busca pelos termos na literatura especializada no campo da avaliação no ensino de línguas, Coombe (2018, p. 10) define avaliação como “[...] um processo sistemático de atribuição de valor a dados e informações coletadas acerca do conhecimento e habilidade linguística dos alunos, com vistas a melhorar sua aprendizagem e desenvolvimento na língua”. Essa atribuição de valores, segundo a autora, permite inferências acerca das habilidades linguísticas do aluno, podendo realizar-se por meio de diferentes instrumentos, dentre os quais estão os testes, por ela definidos como:

uma série de tarefas ou atividades elaboradas e aplicadas com o objetivo de obter amostras de performance que serão avaliadas por meio de atribuição de notas/conceitos, fornecendo aos indivíduos que estão sendo avaliados (bem como aos avaliadores) um *feedback* acerca de suas habilidades e/ou conhecimentos (Coombe, 2018, p. 40).

Para a autora, no contexto de sala de aula, os testes são geralmente aplicados com o objetivo de verificar o aproveitamento dos alunos acerca dos conteúdos ensinados. As definições apresentadas por Coombe (2018) são mais abrangentes por sua contextualização no

âmbito educacional, apontando a avaliação como processual e os testes como uma das possibilidades de instrumentos avaliativos dentre outras.

Outros autores que discutem a avaliação no âmbito educacional também colocam o termo ‘avaliação’ como um conceito mais amplo (termo guarda-chuva) que abrange várias possibilidades de instrumentos avaliativos, dentre eles os testes/provas (Brown, 2004; Bachman; Damböck, 2017; Boas; Nobre, 2020). Esses autores enfatizam que, apesar de serem termos erroneamente intercambiáveis em muitas situações, ‘avaliação’ e ‘teste/prova/exame’ não são sinônimos.

Brown (2004, p. 3) define os testes como “[...] método de medida da habilidade, conhecimento ou performance de um indivíduo em um certo domínio”. McNamara (2004, p. 765) acrescenta à definição de Brown (2004) o fato de os dados gerados por meio da aplicação de testes poderem levar a “[...] inferências sobre a qualidade da performance esperada do avaliado fora das condições de teste ou para inferir sua posição/classificação em relação a um domínio de conhecimento ou habilidades relevantes”. O autor complementa ainda que, dada a função social dos testes de língua como forma de controle de acesso a contextos como os de ensino superior nacional e internacional, de imigração e de mobilidade profissional, dentre outros, a responsabilidade ética dos envolvidos na elaboração e aplicação de testes de língua certificativos é um desafio a ser enfrentado.

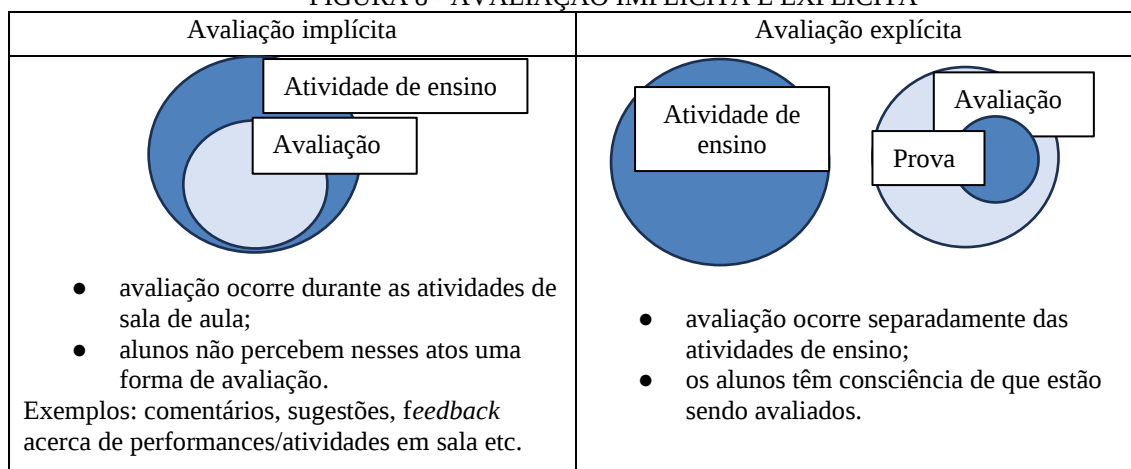
Apesar de compreender a importância de abordar os testes de LI em contextos certificativos e os conceitos a eles relacionados, para os propósitos deste estudo limito-me aos testes usados como instrumento avaliativo em contextos pedagógicos internos à sala de aula.

Boas e Nobre (2020) pontuam que a função primeira da avaliação em sala de aula é verificar se os objetivos de aprendizagem propostos estão sendo atingidos e que os dados revelados pelas avaliações guiam as decisões dos professores, não havendo como separar ensino e avaliação. Para os autores, apesar de os testes serem instrumentos avaliativos úteis, os dados por eles fornecidos não são os mais confiáveis e abrangentes acerca do progresso dos alunos, não devendo a avaliação em sala de aula pautar-se exclusivamente neles.

Segundo Bachman e Damböck (2017, p. 37), “[...] entender o ‘porquê’ se está avaliando é o ponto de partida para que os resultados da avaliação em LI sejam positivos para alunos, professores e demais partes envolvidas no processo”. Os autores complementam que a avaliação em sala de aula deve ser cíclica e contínua, podendo ocorrer de duas formas: (i) implícita, como parte das atividades de ensino, sem que os alunos percebam que estão sendo avaliados; (ii) explícita, quando ocorre separadamente das atividades de ensino, sendo os alunos

informados sobre sua realização. Em ambos os casos, pressupõe-se planejamento prévio, de modo a evitar confundir as avaliações implícitas como atividades não planejadas, decididas no momento da ação. Conforme as próprias autoras ponderam, o ponto de partida é saber o porquê de uma ou outra forma de avaliar. A diferença entre esses dois conceitos de avaliação em sala de aula é ilustrada na figura abaixo, a qual também demonstra a posição ocupada pela prova (teste/exame) como um dos instrumentos possíveis contido no conjunto mais abrangente denominado avaliação.

FIGURA 8 - AVALIAÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA



Fonte: A autora, adaptado de Bachman e Damböck (2017).

Interessante a analogia de Hoffman (2005, p. 53) entre teste - atribuição de notas - avaliação:

[...] conceber e nomear o ‘fazer testes’, o ‘dar notas’, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.

Essa analogia ilustra a visão reducionista de avaliação que procurei desmistificar com a diferenciação entre os conceitos aqui apresentados. Para além da confusão entre conceitos, está a dificuldade em escapar da pedagogia dos exames, pois para muitos alunos (e professores) o momento da avaliação continua sendo o momento da prova, sendo os demais instrumentos e elementos que a integram relegados a um segundo plano, ou até mesmo desconsiderados.

Uma transição abrupta e forçada nesse panorama ocorreu entre os anos 2020 e 2021, quando a ameaça do vírus da Covid-19 afastou professores e alunos da sala de aula, onde a avaliação em LI ocorria, geral e principalmente, por meio de provas orais e escritas. Dentre as

tantas lacunas da educação escancaradas pela realidade imposta pelo vírus, emergiram a necessidade de letramento digital e letramento em avaliação para que os professores pudessem atender as demandas que o vírus impusera. Nesse ínterim, professores viram-se diante da necessidade de recorrer a diferentes instrumentos de avaliação que se adequassem ao ambiente virtual, substituindo, emergencialmente, o espaço físico da sala de aula (Quevedo-Camargo, 2023; Santos; Kersch, 2023).

A experiência educacional do contexto pandêmico foi um processo árduo que refletiu em nossa forma de ensinar, aprender e avaliar. No que tange à avaliação, novos instrumentos foram incorporados ao *roll* de possibilidades avaliativas, por meio de diferentes plataformas com as quais os professores tiveram que lidar, mesmo sem ter o domínio das tecnologias digitais: escrita colaborativa (*Google Docs*), Murais Digitais (*Padlet*), Infográficos e mapas mentais (*Canva*), construção de websites (*Google sites*), dentre outras possibilidades, são alguns dos exemplos que passaram a fazer parte do cotidiano daquela nova sala de aula. Não tomem minha percepção do momento como infantil ou fantasiosa, acreditando que todos os alunos, vivendo no “Fantástico Mundo de Bobby”¹³, num passe de mágica, conseguiram acesso a computadores e internet ilimitada para que todas essas possibilidades funcionassem. Essa foi outra lacuna escancarada em meio ao caos! Fato é que a pandemia forçou a utilização de outras possibilidades de avaliação para além das provas.

Novos tempos, novas demandas: necessidade de novas práticas de ensino e mudanças no processo de avaliação. Findo o período pandêmico, não é possível voltar ao ponto onde estávamos quando tudo começou, a demanda agora, conforme apontam Santos e Kersch (2023, p. 24) é “[...] superar a visão tradicional do espaço escolar como fornecedor de informação/ conteúdo e repensar as escolas [...]”, pois é nela que o conhecimento é construído por meio da interação com o outro. Ora, se o espaço escolar é o *locus* onde dá-se a aprendizagem, a construção de conhecimento, por meio da socialização, mudanças na visão tradicional de ensino e aprendizagem, implicam em mudanças na visão tradicional de avaliação.

Retomando seu papel como elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação também é um processo, não podendo ocorrer apenas por meio de um único instrumento cujos resultados fornecidos sejam usados para fins exclusivamente somativos ao final de uma etapa de ensino.

¹³O fantástico Mundo de Bobby é uma animação de sucesso que foi exibida pelo canal Fox na década de 1990. O protagonista da série, Bobby Generic, era um menino para o qual a imaginação não tinha limites. Ele vivia em um mundo particular onde era o rei das brincadeiras.

[...] a avaliação não pode ser homogênea, uma vez que ela anda lado a lado do processo de ensino-aprendizagem e guia o trabalho do(a) professor(a). Assim como o ensino-aprendizagem é considerado um **processo**, (grifo das autoras) a avaliação precisa, de fato, ser vista, compreendida e exercida de tal maneira (Santos e Kersch, 2023, p. 29).

Se a avaliação deve ser compreendida como meio e não como fim, quanto maior a variedade de técnicas e instrumentos de avaliação usados para obtenção de dados acerca da aprendizagem dos alunos, maior a qualidade das informações fornecidas ao professor para (re)condução de seu trabalho e orientação da aprendizagem dos alunos, avaliando-os assim para a aprendizagem. A questão que fica é: Como conduzir esse processo?

Amaral (2008) e Furtoso (2008) apontam alguns questionamentos, interdependentes entre si, que podem servir de guia para o professor rumo ao exercício de uma prática avaliativa para a aprendizagem: (1) O que avaliar (o que os alunos precisam saber)?; (2) Como avaliar (que instrumentos usar para coletar dados acerca da aprendizagem dos alunos)?; (3) Para que/quando avaliar?; (4) Para quem (a quem interessa) avaliar?; (5) Quem deve avaliar?

[...] não há como pensar em instrumentos sem se ter clareza da finalidade das atividades que serão acompanhadas, de quando elas acontecerão e qual a relevância dessa sistematização de dados para a prática pedagógica do professor e para a aprendizagem do aluno (Amaral, 2008, p. 136).

Saber **quando e para que** avaliar são questões intimamente relacionadas, pois diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa), com suas diferentes funções e propósitos são aplicadas em momentos distintos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Ao ponderar sobre **o que** avaliar, Furtoso (2008) aponta a necessidade de coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado, a consciência acerca das concepções de ensino e aprendizagem, bem como da visão de língua, linguagem, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira que permeiam a prática docente. A decisão sobre **quem deve avaliar** – se o professor apenas, ou se esse papel deve ser compartilhado com os alunos – deve ser tomada em consonância com suas concepções do que é ensinar, aprender e avaliar, não podendo essa responsabilidade ser compartilhada inadvertidamente.

Posto que o papel da avaliação é subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, sendo dele parte integrante, a avaliação para além das provas nos leva à diferentes possibilidades de **como** avaliar os alunos a partir de outras técnicas e instrumentos (Amaral, 2008; Furtoso, 2008, Vogt; Froehlich, 2018).

Embora a classificação dessas diferentes técnicas e instrumentos de avaliação possam variar, a forma como coletamos/geramos os dados é, geralmente, a base para sua nomenclatura. As técnicas de avaliação de sala de aula mais comumente encontradas na literatura especializada estão representadas no Quadro 6, o qual também exemplifica dentro de cada um desses métodos de coleta exemplos de instrumentos avaliativos (procedimentos ou recursos) que podem ser usados para tal.

QUADRO 6 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Técnicas	Instrumentos de avaliação
Observação	Lista de controle ou categorias; ficha; cadernos ou formulários; escala de classificação.
Inquirição	Questionário; entrevista; debate.
Testagem	Prova oral; Prova escrita (dissertativa, objetiva); testes padronizados.
Autoavaliação	Lista de verificação; grade de avaliação (holística, analítica); escala de classificação.

FONTE: A autora, adaptado de Furtoso (2008); Saito (2021)).

Ao abordar alternativas às avaliações tradicionais, Vogt e Froehlich (2018) complementam o quadro apresentado por Furtoso (2008) incluindo, além da Observação pelo professor e da Autoavaliação, a Avaliação por pares e o Portfólio, como métodos de coleta de dados acerca da aprendizagem dos alunos. Furtoso (2008) classifica o portfólio como instrumento de coleta para promover a autoavaliação, ideia com a qual coaduno.

Uma questão adicional a ser colocada diz respeito ao julgamento subjetivo que essas avaliações alternativas podem sugerir. Professores observam seus alunos, constantemente, em sala de aula, mas como fazer dessa observação uma prática avaliativa sistemática e imparcial? Segundo Vogt e Froehlich (2018), o registro contínuo e sistemático das observações do professor, documentando o progresso do aluno é o que faz da observação uma atividade avaliativa. A escolha de aspectos a serem avaliados, dada a impossibilidade de avaliar todos os pormenores de sua performance, e a coleta sistemática de informações conferem a essa técnica validade e confiabilidade. Outro aspecto importante é a escolha de critérios a serem usados para avaliação do aspecto selecionado. A observação do professor, portanto, não se refere ao registro tardio de uma lembrança remota ao final de uma etapa de ensino de como os alunos X, Y e Z se desenvolveram para então atribuir-lhes uma nota aleatória e acriteriosamente, daí a necessidade de elaboração de instrumentos adequados para registro dos aspectos que se quer observar.

A autoavaliação e a avaliação por pares são técnicas que objetivam maior envolvimento dos alunos em sua aprendizagem: “A autoavaliação consiste na apreciação de si próprio a respeito de suas limitações, conquistas e resultados ainda a serem alcançados” (Franco; Furtoso, 2021, p. 10). No meu ponto de vista, o grande dilema é saber como os alunos lidarão com a autonomia que lhes é conferida, podendo a avaliação não condizer com o progresso alcançado. Essencial que os alunos saibam usar os instrumentos escolhidos para avaliar a si e os pares e que os critérios usados para avaliar e dar o *feedback* dessas avaliações sejam esclarecidos.

O papel do professor é o de auxiliar o aluno na autorreflexão e nos passos a serem seguidos, de modo a não encararem essa tarefa como uma forma facilitada de atribuição de notas. Para Miquelante *et al.* (2017, p. 283), as atividades de autoavaliação “vão ao encontro da avaliação diagnóstica, por permitirem ao estudante se “enxergar” nesse processo e por ajudar o professor a direcionar as atividades futuras e a delimitar os conteúdos a serem trabalhados”.

Na técnica da avaliação por pares, os alunos avaliam a qualidade do trabalho uns dos outros com base em critérios previamente estabelecidos, oferecendo *feedback* acerca das atividades avaliadas. Wiliam (2014) enfatiza que, quando usada para fins formativos, a avaliação por pares envolve os alunos auxiliando uns aos outros em prol da aprendizagem, beneficiando tanto os alunos que estão sendo avaliados quanto os que fornecem o *feedback* avaliativo. Ao avaliar uma atividade, o aluno consegue vislumbrar o que ela representa e o que é necessário para melhorá-la, internalizando os critérios de qualidade nela implicados, aumentando assim suas chances de bom desempenho em tarefas semelhantes futuras.

Independentemente das técnicas ou instrumentos avaliativos definidos, publicações no campo da avaliação em LI (Vogt; Froehlich, 2018; Coombe, 2018; Boas; Nobre, 2020, dentre outros) enfatizam seu foco holístico, ou seja, a apreciação dada à evolução da competência comunicativa do aluno (performance) e do desenvolvimento das habilidades de uso da língua de forma global. Segundo Vogt e Froehlich (2018, p.148), “avaliações alternativas têm foco holístico, são centradas no aluno, levando em consideração mais elementos que um teste/prova na coleta de evidências acerca de seu progresso e performance”. Isso se deve à tendência na utilização dos instrumentos provas/ testes para avaliar **a aprendizagem**, ao final de uma etapa de ensino, enquanto as avaliações alternativas voltam-se a avaliação **para a aprendizagem**, permitindo ao professor retomar conteúdos ensinados, revisar as aulas dadas e reavaliar os alunos (Vogt; Froehlich, 2018; Boas; Nobre, 2020). Reitero, contudo, que não é o instrumento que define a função avaliativa (formativa/ somativa) e sim a forma como este instrumento é

desenvolvido e como seus resultados são utilizados. É perfeitamente possível uma apresentação oral, por exemplo, ser usada para fins somativos quando o que importa é somente o produto final e não o processo.

Essa seção teve por objetivo apresentar algumas técnicas e instrumentos de avaliação como formas alternativas às provas. Ao apontar essas possibilidades, ciente de muitas outras existentes, enfatizo que a prova não é uma vilã a ser abolida dos contextos escolares, outrossim que avaliar os alunos com base em um único instrumento pode não ser uma prática justa. Importante ressaltar também que o uso dos instrumentos e técnicas exemplificados nesta seção, sem o estabelecimento de critérios de avaliação claros e compartilhados com os alunos, sem dar-lhes *feedback* sobre seu desempenho e sem que os dados revelados (re)orientem as práticas do professor e a aprendizagem do aluno, não lhes atribuem qualidade de avaliação formativa, somente por serem diferentes das provas tradicionais. Encerro a seção com o Quadro 7, o qual resgata e sintetiza as questões norteadoras das práticas avaliativas de sala de aula aqui apresentadas.

QUADRO 7 - QUESTÕES NORTEADORAS DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE SALA DE AULA

O que?	Quando e para que?	Como?
Dados relevantes, definidos no planejamento de ensino Coerência entre o que está sendo avaliado e o que foi ensinado.	Qual o momento certo para a avaliação em questão? Qual é o propósito da avaliação? Com que função a atividade avaliativa está relacionada?	Técnica e Instrumentos adequados: (1) para coletar os dados necessários para configurar as aprendizagens do aluno; (2) em nível de dificuldade, na linguagem e em clareza do que se quer comunicar; (3) aos conteúdos planejados e realizados no processo de ensino.

FONTE: A autora, adaptado de Saito (2021).

Enfatizo por meio das questões apresentadas no quadro que: (i) sendo parte do processo de ensino e aprendizagem não há como desvencilhar a avaliação desse binômio; (ii) é necessário ter em mente que os critérios de avaliação devem estar conectados aos objetivos traçados no planejamento para a etapa de ensino em questão; (iii) a avaliação deve estar em consonância com os objetivos de ensino e com a forma como tais objetivos foram postos em

prática; (iv) ambos (plano de ensino e plano de avaliação) devem contemplar o que está posto na proposta curricular oficial.

3.4 FEEDBACK E RUBRICAS – MECANISMOS EM PROL DE UMA AVALIAÇÃO TRANSPARENTE E ÉTICA

Processo avaliativo coerente com a forma de ensinar e aprender, elaboração de atividades avaliativas condizentes com o uso real da língua, enunciados claros, elaboração de critérios que atenuem o caráter subjetivo da avaliação, *feedback*, são alguns dos atributos que conferem qualidade à coleta de informações sobre o progresso do aprendizado dos alunos, independentemente do instrumento avaliativo usado.

Partindo do pressuposto que o ato de avaliar é um ato de caráter ético, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) afirmam que, dentre os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente de LI, está o saber avaliar com qualidade, sob uma perspectiva ética. As autoras enfatizam o papel da ética na avaliação de línguas adicionais por meio da

observância à nove princípios fundamentais da prática avaliativa como guia para que a ética e a justiça possam ser traduzidas em ações concretas quando da elaboração de instrumentos avaliativos a serem utilizados nas salas de aula (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p.19).

O Quadro 8 reproduz o criado pelas pesquisadoras, no qual, para cada um dos princípios, são elaboradas questões reflexivas que contribuem para uma conduta ética e justa na condução de processos avaliativos em contextos educacionais.

QUADRO 8 - REFLEXÕES A PARTIR DOS PRINCÍPIOS PARA UMA AVALIAÇÃO ÉTICA	
Princípios	Reflexão
Construto	Está claro qual o construto a ser avaliado pelo instrumento? Foram definidas as formas para operacionalizá-lo? Foi definido como essa operacionalização será mensurada?
Validade	O instrumento apresenta validade? Ele verifica aquilo para que foi elaborado e me oferece os dados de que preciso?
Confiabilidade	O instrumento é confiável? A aplicação do instrumento foi confiável? Houve algum tipo de ‘contaminação’ de algum fator externo ou inerente aos alunos? Posso confiar que os resultados que obtive refletem o desempenho real dos alunos?
Praticidade ¹⁴	O instrumento é prático? Há custo? Terei problemas para utilizá-lo? Os alunos têm acesso ao que será necessário?

¹⁴ A autora fez uma atualização terminológica da tradução da palavra *practicality*, passando a adotar o termo **Praticabilidade** (Avaliação & Línguas/ Profa. Gladys Quevedo, 2024).

Autenticidade	O instrumento propõe tarefas ou atividades bem próximas da realidade do aluno? São relevantes e significativas para eles? Possibilitam o agir social, mesmo nas formas mais simples?
Efeito retroativo	O instrumento tem potencial para causar efeito retroativo ou impacto positivo na aprendizagem ou na forma de estudar dos alunos? Há um plano para o fornecimento de <i>feedback</i> aos alunos?
Transparência	Os alunos foram informados sobre os critérios de avaliação? No caso de avaliação do desempenho, foi elaborada uma rubrica? Os alunos tiveram acesso a ele antes de fazerem a atividade avaliativa? Os alunos colaboraram para sua elaboração?
Equidade	Há algo no instrumento (uma palavra, um texto, uma imagem) que reforce algum estereótipo ou preconceito? Foram levadas em consideração as demandas apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais?
Imparcialidade	Há alguma tendenciosidade? Algum aspecto do instrumento ou da interpretação do professor favorece algum aluno em especial? O método de correção e de interpretação dos resultados foi planejado de modo a ser justo e confiável?

FONTE: Reproduzido de Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021, p. 19).

Dentre os aspectos elencados pelas autoras, nesta seção, aborda-se o *feedback*, dado seu potencial impacto tanto no processo de ensino como no da aprendizagem, e as rubricas, por fornecerem parâmetros segundo os quais uma atividade avaliativa é apreciada, sendo o conhecimento do funcionamento e aplicação de ambos os mecanismos necessários para a formação do professor avaliador.

3.4.1 *Feedback* avaliativo

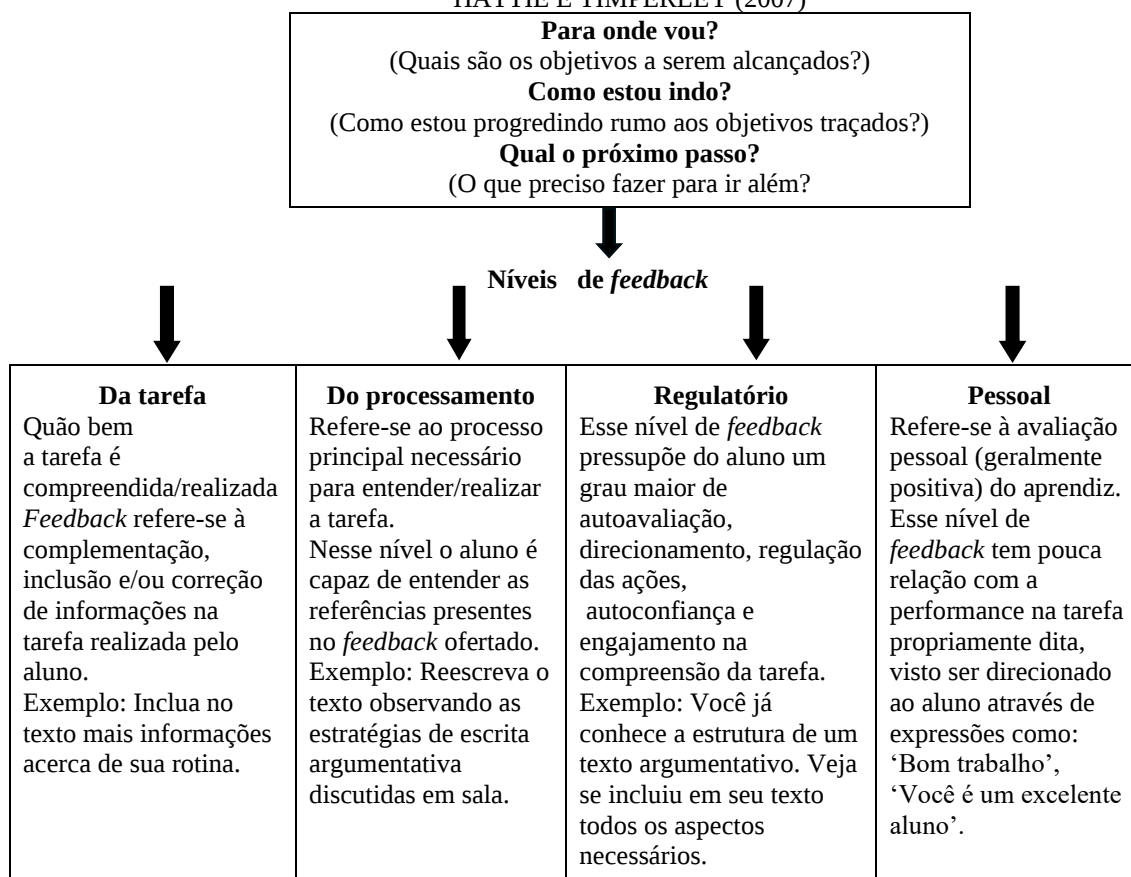
Excellent!, Very Good!, Well done!, Pay attention to the use of verb tenses! [...] são algumas das expressões com as quais já me deparei enquanto aluna e que já reproduzi em minha docência em LI ao retornar atividades avaliativas aos alunos. À época não tinha claro o conceito de *feedback*, confundindo-o por vezes com o retorno da avaliação no tempo devido, acompanhada da nota atribuída e de uma expressão cujo intuito motivacional não cumpria seu verdadeiro papel de incentivar o aluno rumo ao cumprimento de objetivos de aprendizagem.

Essa breve introdução não tem por intento desmerecer o nível de *feedback* denominado ‘pessoal’ no modelo de Hattie e Timperley (2007), mas esclarecer de antemão sua baixa efetividade como mecanismo aliado de uma avaliação formativa, em prol da aprendizagem do aluno. Para ser efetivo, com vistas à melhoria da aprendizagem, o *feedback* deve fornecer, ao mesmo tempo, um parecer encorajador e útil – importante, abrangente e significativo – beneficiando tanto alunos quanto professores.

Para Hattie e Timperley (2007), *feedback* consiste em uma informação provida por um agente sobre aspectos da performance ou compreensão de alguém. Segundo os autores, o papel de agente que provê *feedback* não é exclusivo dos professores, pois eles não são os únicos a encorajarem e fornecerem informações corretivas, os pais também o fazem, os colegas podem propor estratégias alternativas, um livro pode ser a fonte de informações para esclarecer ideias e os próprios alunos podem procurar respostas para avaliar o grau de correção de uma atividade realizada. O *feedback* deve estar alinhado aos objetivos de aprendizagem propostos para que o progresso dos alunos seja assegurado, sendo seu principal objetivo “reduzir as discrepâncias entre o entendimento e a performance atuais e um objetivo a ser alcançado” (Hattie; Timperley, 2007, p. 86).

Para reduzir essas discrepâncias entre a compreensão/performance atual e a almejada, os autores propõem um modelo pautado na resposta a três perguntas, com vistas à melhoria da aprendizagem. O modelo discrimina também quatro níveis de *feedback*: da tarefa, do processamento, o regulatório e o pessoal, conforme ilustrado na Figura 9, a seguir.

FIGURA 9 - MODELO DE *FEEDBACK* PARA APRIMORAMENTO DA APRENDIZAGEM, CONFORME HATTIE E TIMPERLEY (2007)



FONTE: A autora, adaptado de Hattie e Timperley (2007, p. 87).

Enfatiza-se, portanto, que o papel do *feedback* não é o de julgar o desempenho do aluno, mas sim o de auxiliá-lo no processo de aprendizagem, devendo para tal ser significativo, ter propósitos definidos, ser claro e adequado ao nível e conhecimento prévio dos alunos, capacitando-os a refletirem sobre e agirem em prol de sua aprendizagem.

Segundo Vogt e Froehlich (2018), para que seja efetivo, o *feedback* deve seguir alguns princípios, dentre os quais: ser individualizado; adequado à idade e nível do aluno; conter critérios claros; fazer referência à resposta do aluno à tarefa avaliada; deixar claro qual o objetivo da tarefa e o porquê foi (ou não) alcançado; equilibrar *feedback* positivo e negativo (pontos de destaque e pontos a serem melhorados, esses acompanhados de orientações acerca da “performance” esperada); ao dar *feedback* coletivo, não apontar autoria; fomentar a reflexão e discussão, entre alunos e professores, acerca dos apontamentos feitos e recebidos.

Independentemente da forma como é fornecido (oralmente, por escrito, presencialmente ou *online*), o *feedback* é ferramenta importante para construção da aprendizagem e para a formação do docente em LI. Ao reconhecer nessa prática um mecanismo que impacta tanto o professor avaliador quanto o aluno avaliado, volta-se o olhar para possibilidades de avaliações éticas e justas. Corroborando o que é posto por Zocaratto e Quevedo-Camargo (2023, p. 51):

A partir do entendimento de que o *feedback* funciona como um catalisador de mudanças rumo ao alcance dos objetivos de aprendizagem, os aprendizes passam a ter condições reais de reduzir as lacunas existentes entre o que se sabe e não se sabe, para agir com vistas ao que é necessário saber.

Destaco também, dentro de uma visão de avaliação para a aprendizagem, a noção de *feedback* como *feedforward* (Carless, 2003; 2007; Hamp-Lyons, 2017). Além de ser um mecanismo para que o aluno entenda sua performance nas atividades avaliativas, o *feedback*, segundo os autores, também pode promover a aprendizagem. Um bom *feedback* guia os alunos sobre o que é possível mudar em sua performance avaliativa para melhorá-la, com vistas a aplicações em futuras atividades avaliativas a ela semelhantes, bem como em novas tarefas avaliativas e em novos contextos de aprendizagem. Essa possibilidade de expansão do *feedback* recebido para outras situações de interação pode ter, segundo Hamp-Lyons (2017) um impacto para a vida.

Batista (2022) vê no *feedback* como *feedforward* um dos pilares de sustentação da avaliação orientada para a aprendizagem de línguas, pois é por meio dele que os alunos podem perceber seus pontos fortes, o que precisam melhorar e como podem fazê-lo.

3.4.2 Rubricas

Um processo avaliativo ético e justo baseia-se na transparência, princípio segundo o qual, conforme Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), alunos (e demais atores envolvidos no processo) deve(ria)m ser informados sobre os parâmetros nos quais a avaliação está pautada: conteúdos, processo avaliativo, instrumentos, atribuição de notas, divulgação de resultados, decisões tomadas a partir dos dados coletados no processo.

Nesse sentido, as rubricas de avaliação funcionam como ferramentas indicativas das expectativas específicas para uma determinada tarefa avaliativa. Frequentemente apresentadas em formato de tabela, essas ferramentas pedagógicas são usadas tanto pelos professores (para avaliar) quanto pelos alunos (para entenderem como serão avaliados e para planejarem as tarefas avaliativas). Elaboradas pelos professores, ou colaborativamente com os alunos, seu propósito é melhorar a aprendizagem, uma vez que contém critérios de avaliação e definições de qualidade para esses critérios.

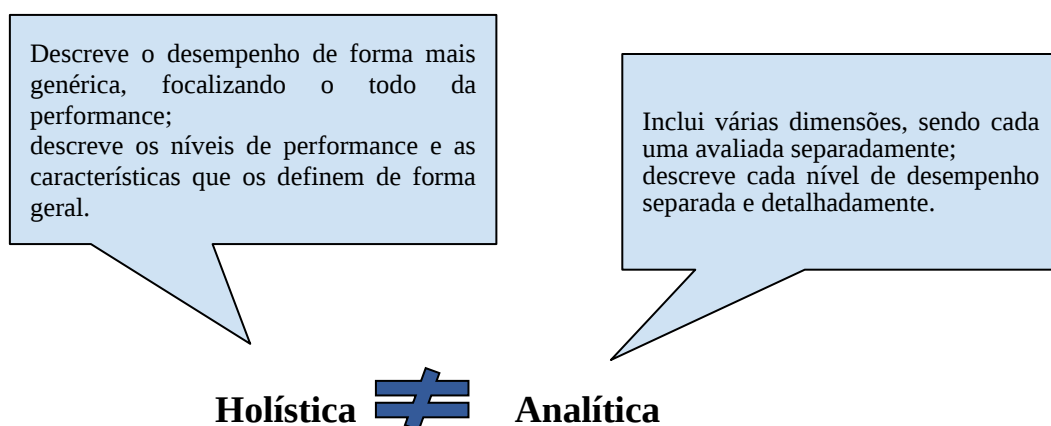
Para além da elaboração, aplicação, correção e divulgação de notas de um dado instrumento avaliativo, as rubricas implicam no estabelecimento e compartilhamento dos critérios usados para avaliar o(s) construto(s) em questão, de modo a averiguar se os objetivos de aprendizagem estabelecidos no planejamento foram (ou não) alcançados, contribuindo assim para uma avaliação voltada para a aprendizagem. Para tanto, sua utilização é

[...] um recurso pedagógico que ajuda a caracterizar/descrever o desempenho do estudante, de modo a conferir maior validade e confiabilidade ao processo de avaliação, ao mesmo tempo que serve de parâmetro para que os estudantes saibam onde e quando ainda precisam melhorar para atingir o objetivo de aprendizagem previamente definido (Furtoso, no prelo).

Quanto aos elementos que a constituem, as rubricas incluem: (1) critérios segundo os quais uma dada performance é avaliada; (2) níveis de qualidade para cada critério, os quais podem ser apresentados em valores numéricos ou descritivos; (3) descritores da qualidade esperada para cada um dos níveis estabelecidos.

Rubricas podem ser somente descritivas ou apresentarem também pontuações para cada critério criado. Elaboradas tendo como ponto de partida o instrumento avaliativo escolhido, as rubricas podem assumir duas dimensões: holística e analítica, as quais diferenciam-se conforme ilustrado na Figura 10.

FIGURA 10 - RUBRICAS HOLÍSTICAS E ANALÍTICAS



FONTE: A autora, adaptado de Boas e Nobre (2020).

Enfatizo que a elaboração da rubrica pressupõe algumas decisões: (i) escolha do instrumento adequado ao construto que se quer avaliar; (ii) decisão pela dimensão da rubrica adequada ao propósito da atividade avaliativa (holística/ analítica/ exclusivamente descritiva/descriptiva com atribuição de pontuação para cada nível); (iii) definição dos critérios segundo os quais as respostas dos alunos serão avaliadas; (iv) opção pela quantidade de níveis de desempenho a serem incluídos (em geral de três a sete) com descrições claras das diferenças entre eles. Segundo McKay (2006, p. 314), “boas rubricas refletem o(s) construto(s) a ser(em) avaliado(s) e são criadas por professores familiarizados com o currículo, como o conteúdo curricular é ensinado e com as características dos alunos em questão”.

Ao concluir esta seção destaco alguns pontos: (i) a importância das rubricas e do *feedback* avaliativo para um processo avaliativo ético e democrático; (ii) “as rubricas são ferramentas úteis que auxiliam no processo de *feedback* para *feedforward*” (Moraes, 2021)¹⁵; (iii) há websites específicos para elaboração de rubricas que podem auxiliar na otimização do tempo do professor, dentre eles o próprio Google Classroom oferece essa possibilidade; (iv) rubricas podem ser elaboradas por professores e alunos colaborativamente; (v) “rubricas variam conforme as características da atividade/tarefa/exercício/questão” (Moraes, 2021)¹⁶.

¹⁵ MORAES, I. T. Criação de Rubricas. I Encontro de Avaliação em Perspectiva. Evento na modalidade a distância (Slides compartilhados pelas autora).

¹⁶ Moraes, ref. 10.

3.5 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LI PARA A AVALIAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Vivemos num mundo globalizado, complexo, múltiplo, marcado por uma variedade de fluxos que ocorrem numa rapidez sem precedentes. Apesar de ser uma descrição contextual *cliché*, esse é o pano de fundo para as reflexões que proponho nesta seção.

Ao abordar as responsabilidades profissionais dos docentes do século XXI, Souza (2011) aponta-nos caminhos: (i) mantermo-nos na lógica da educação tradicional, descontextualizada, estruturada linearmente, na qual os participantes têm papéis pré-estabelecidos, ou (ii) dialogarmos com a complexidade do mundo rizomático¹⁷ (novas formas de se relacionar/ se comunicar, de aprender e ensinar, de ler e escrever, dentre outros aspectos), assumindo a responsabilidade ética em interpretá-la assim como os riscos que daí advém.

Believing that taking the second road may make all the difference, I invite my dearest gentle reader to follow me.... (não resisti à essas possibilidades de intertextualidade com Robert Frost *'The road not taken'* e Shonda Rhimes *'Bridgerton'*).

Voltando ao cenário inicialmente descrito, convido o leitor a uma reflexão, a partir das informações trazidas no Quadro 9, sobre a importância, para a formação dos docentes de LI, da compreensão/conscientização do construto de língua que permeia suas práticas em sala de aula. De antemão, esclareço que as considerações aqui traçadas não têm por objetivo tratar diferentes concepções de língua à exaustão, (abordá-las ao longo da história da Linguística extrapolaria o foco a que me proponho!), outrossim, discutir a importância dessa relação teoria-prática docente, mais especificamente, práticas avaliativas.

QUADRO 9 - LÍNGUA COMO SISTEMA X LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL

Teoria de língua	Princípios instrucionais	Práticas de ensino
Língua como sistema	ensino de formas e estruturas ainda não adquiridas.	definições, classificações, regras, generalizações trazidas por meio de textos usados como pretexto.
Língua como prática social	ensino da língua em uso/ de forma contextualizada.	uso de textos autênticos publicados na mídia de circulação social.

FONTE: Traduzido de Dellagnelo e Moritz (2021, p. 109)

¹⁷ Metáfora da complexidade em que vivemos na contemporaneidade, que os filósofos franceses Deleuze e Guattari chamaram de rizoma, em alusão ao tipo de vegetal cuja ausência de forma específica torna difícil o entendimento de sua estrutura (Souza, 2011)

Em linhas bastante gerais, podemos dizer que conceber a língua como um sistema *a priori* é entendê-la como uma sequência de signos que interagem conjuntamente dentro de um sintagma para produção de sentido, desprezando seu uso e sua dimensão sócio-histórica de produção. O ensino da língua, nessa perspectiva, tem como foco suas regras e formas linguísticas, esperando do aprendiz o domínio de estruturas (regras e formas). Em oposição, na concepção da língua como prática social, compreende-se a língua como dinâmica e situada nas práticas de interação entre os falantes. O ensino e a aprendizagem têm como foco o uso de forma contextualizada e para propósitos comunicativos diversos.

A partir dessa diferenciação, bastante simplista confesso, retomo a reflexão proposta no início da seção e compartilho com o leitor algumas ponderações:

- (i) O ponto de partida para ensinar uma língua está no entendimento da concepção de língua que (deve) alicerçar as práticas em sala de aula. Conforme Dellagnelo e Moritz (2021, p. 113), “concepções de língua geralmente andam de mãos dadas com as concepções de ensino e aprendizagem de línguas, construtos esses que definem as práticas pedagógicas e guiam as percepções dos professores acerca do que é ou não apropriado”.
- (ii) A linearidade apontada no Quadro 9 entre teoria de língua/princípios instrucionais/práticas de ensino (a prática avaliativa faz parte desse processo, não nos esqueçamos disso!) é ‘ilustrativa’ e nos ajuda a entender essa relação, mas nem sempre ocorre no cotidiano da sala de aula. Segundo Dellagnelo e Moritz (2021), é frequente a falta de coerência entre as práticas dos docentes e a concepção de língua por eles declarada, sem que percebam essa divergência.
- (iii) A dissonância apontada pelas autoras talvez explique porque os exemplos (extremos) do predomínio do ensino da forma sobre o uso ainda são trazidos, inúmeras vezes, pelos alunos nos contextos de formação docente inicial, em seus relatos de experiência sobre as famosas aulas sobre o verbo *to be*, vivenciadas repetidas vezes ao longo da vida escolar.

Esse predomínio de pressupostos estruturalistas e positivistas no ensino e, mais notadamente na avaliação, não é apenas um dado empírico (Martinez, 2014; Dellagnelo; Moritz, 2021; Haus; Schmichek, 2022; Haus, 2024, dentre outros). Haus (2024, p. 112) afirma que a “avaliação é uma das principais ferramentas de preservação e continuidade da visão estruturalista/moderna/colonial de língua”, enfatizando que nas atividades avaliativas testemunhamos exemplos que corroboram essa asserção, dentre eles: (i) foco na precisão tendo o falante nativo como parâmetro de correção; (ii) imposição de normas hegemônicas e monolíticas da língua, desconsiderando o repertório do aluno e (iii) ‘penalização’ do estudante por misturar a língua materna e a língua que está aprendendo.

Dentre as teorias contemporâneas que podem servir de base para uma formação para a avaliação que prime pela aprendizagem, que inclua, compreenda e acolha os alunos (Duboc, 2019; Haus; Schmichek, 2022), destaco os multiletramentos e o inglês como língua franca (ILF). A escolha dessas perspectivas pauta-se em dois pontos principais: (i) nas contribuições das pesquisas sobre esses temas tanto para a LA quanto para o campos do ensino e aprendizagem de línguas e da formação dos professores de línguas; (ii) por essas perspectivas estarem inseridas na versão final da BNCC (Brasil, 2018), documento que, apesar de não ser o foco deste estudo a ele se relaciona na medida que os professores em formação no curso investigado terão como uma das possibilidades de atuação a docência nos ensinos fundamental e médio, regidos por esse documento.

3.5.1 ‘Multiletramento crítico à brasileira’ e a formação docente para avaliação

Muito já foi debatido, interpretado e ressignificado sobre ‘multiletramentos’ e sua influência na educação desde que o termo foi cunhado pelo *New London Group*¹⁸, nos anos 1990, uma década marcada por eventos políticos, sociais e tecnológicos transformadores. Segundo Cope e Kalantzis (2015), o prefixo “multi” do termo refere-se, de um lado, às múltiplas formas representacionais possibilitadas pelas novas mídias digitais e, de outro, à multiplicidade de significações construídas em contextos sociais e culturais diversos. Ao trazerem essa multiplicidade para a sala de aula, os autores ponderam sobre as novas formas de aprender pautadas na busca e produção de conhecimento e não mais no consumo de conhecimentos preestabelecidos.

Para Duboc (2015) e Fernandes (2021), o multiletramento deve ser entendido a partir das ontologias e epistemologias da contemporaneidade. Duboc (2015, p. 667) aborda as acepções de conhecimento e sujeito a partir da ruptura entre os modelos de sociedade tipográfica e pós-tipográfica, afirmando que “as novas formas de ser, conhecer e agir do sujeito contemporâneo se fundamentam na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação em lugar da centralidade e da norma na construção do saber sob o paradigma da modernidade.” A autora associa a acepção convencional de conhecimento e sujeito ao modelo liberal-positivista de educação, na qual uma verdade universal e acabada é transmitida

¹⁸ In September 1994, a small group of people—mostly professional colleagues and friends who had worked with one another over the years—met for a week in the small town of New London, New Hampshire, to consider the future of literacy teaching; to discuss what would need to be taught in a rapidly changing near future, and how this should be taught. (Cope; Kalantzis, 2000, p. 3)

a um sujeito passivo que a recebe do professor e a devolve em momentos avaliativos conforme os modelos estipulados pela escola. A acepção pós-moderna, por seu turno, tenta romper com essa ideia, entendendo o conhecimento como construção sociocultural.

Uma pedagogia de multiletramentos não pode estar desvincilhada das dimensões ontológica e epistemológica, por elas servirem de base ao docente na decisão acerca das práticas a desenvolver, pautadas em “quem são seus alunos, seus contextos sócio-culturais de origem e suas necessidades e interesses” (Fernandes, 2021, p. 65). Para Duboc (2015), ao dar visibilidade para a diferença e para a subjetividade, e não somente para a pluralidade de novas tecnologias resultantes do fenômeno da globalização, uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva.

Há que se cuidar, no entanto, com a associação equivocada entre multiletramentos e tecnologia digital como termos sinônimos (Duboc; Souza, 2021; Duboc, 2021; Haus, 2024; dentre outros). Para Duboc (2021), o multiletramento é um fenômeno social antigo, chamado de ‘cilada metonímica’ (Duboc, 2021, p. 77) a tomada das tecnologias digitais (uma das partes) pelos multiletramentos (o todo).

O multiletramento é, de fato, um fenômeno social independente das tecnologias digitais. A multimodalidade, por sua vez, a qual é constitutiva de práticas de multiletramento, está presente na comunicação humana e nos processos de construção de significado há tempos. Consequentemente, o multiletramento é um fenômeno antigo e não necessariamente um fenômeno digital (Duboc, 2021, p. 78).

A afirmação, segundo a autora, não é uma negação da influência das novas tecnologias, mas um convite a se pensar no multiletramento e nas multimodalidades como uma experiência para além do digital.

Frente à multiplicidade de sentidos e modos semióticos característicos das sociedades pós-tipográficas, coaduno com Duboc (2015, p. 669) ao refletir “acerca das mudanças conceituais quanto ao entendimento que temos sobre linguagem, texto, leitura, escrita e autoria como pré-condição para a revisão de formas de ensinar e avaliar em contextos educacionais.” Com base em Duboc (2015) e Haus (2024), trago resumidamente, no Quadro 10, os reflexos das mudanças de paradigmas nas noções de linguagem, conhecimento, texto, leitura, escrita e autoria.

QUADRO 10 - SOCIEDADE TIPOGRÁFICA E PÓS TIPOGRÁFICA: MUDANÇAS CONCEITUAIS

Sociedade tipográfica	Sociedade pós-tipográfica
língua = código	língua = prática social
privilégio da linguagem escrita	Multimodalidade
texto linear/estável/sequencial	texto não linear/multidirecional
sentido pronto no texto	sentido dá-se na relação leitor-texto
leitor passivo	leitor - autor – protagonista
autoria individual/ linguística/normativa/ privada	autoria colaborativa/ híbrida/multissemiótica/pública
conhecimento centralizado	conhecimento compartilhado
aprendizagem por modelos/ normatividade	aprendizagem sem modelos/ experimentação
Homogeneização	complexidade/heterogeneidade

FONTE: A autora, adaptado de Duboc (2015) e Haus (2024).

Ressalto que a configuração do Quadro 10 não indica substituição dos elementos da primeira coluna pelos da segunda, mas sim, maior visibilidade alcançada por esses na sociedade pós-tipográfica, agregando à lida com a linguagem escrita, antes dominante, textos multimodais. A relevância das categorias apresentadas no Quadro 10 para os estudos da linguagem e para a formação docente está em apontarem, numa leitura mais atenta, para a necessidade de pensar no ensino/avaliação/aprendizagem de LI (não necessariamente nessa ordem, como já enfatizado diversas vezes neste texto) a partir dessas multimodalidades que emergiram na sociedade pós-tipográfica.

Em termos práticos, que implicações tais mudanças conceituais trazem para o professor de línguas? A visibilidade das categorias elencadas à direita traz a necessidade de pensar o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, para além do trabalho com conteúdos linguístico-discursivos. O aluno hoje participa ativamente desses novos usos da linguagem, o que requer um ensino de línguas que dê conta tanto da análise das especificidades de seu objeto de estudo (no caso a língua portuguesa ou uma língua estrangeira) quanto do desenvolvimento de estratégias e habilidades que capacitem o aluno a desempenhar tarefas multimodais (Duboc, 2015, p. 675).

Dentre as contribuições das discussões postas pelo multiletramentos para a formação docente em LI para avaliação destaco: (i) atividades avaliativas (colaborativas) em consonância com usos da língua em situações comunicativas correntes no mundo multissemiótico; (ii) necessidade de legitimar/incluir as múltiplas semioses ou modalidades disponíveis nas mídias digitais e/ou práticas desenvolvidas em espaços não escolares; (iii) importância da participação do aluno em um processo avaliativo compartilhado, colaborativo, situado e negociado; (iv)

inclusão de práticas que priorizem o desempenho de tarefas multimodais com o uso de modos semióticos variados; (v) visão dos multiletramentos para além do domínio digital - práticas avaliativas mais horizontais e situadas usando ou não as novas tecnologias.

Ao trazer como título da seção “Multiletramento crítico à brasileira” refiro-me à necessidade de olhar para essa perspectiva teórica com um olhar crítico, contextualizado e situado, sendo o letramento crítico a base para os demais multi letramentos em demanda na contemporaneidade. Quanto à necessária abordagem contextualizada, coaduno com Duboc (2015) acerca do trabalho com as múltiplas semioses ou modalidades com vistas a uma formação de “sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem” (Duboc, 2015, p. 685).

Sobre abordar o conhecimento sob a perspectiva do letramento crítico, dado os limites deste estudo não comportarem maior aprofundamento, compartilho a definição de Souza (2011, p. 296) que afirma:

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como estou lendo, como estou construindo o significado ... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: Por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, minhas interpretações?

Assim, creio essencial para a formação do docente em LI um trabalho com as múltiplas semioses ou modalidades, fundamentada no letramento crítico, a meu ver, basilar para que os alunos (em formação docente inicial e seus futuros alunos) assumam a postura de *ler se lendo*, entendendo que a língua, enquanto prática social, é permeada por ideologias e relações de poder, e a produção de conhecimentos e significados é responsabilidade tanto de professores quanto dos alunos, ambos agentes nesse processo.

Exemplifico essa necessidade de ‘leitura’ do mundo e de seus textos sob a perspectiva do letramento crítico por meio da menção feita na BNCC (Brasil, 2018) aos multiletramentos, como sendo uma das implicações de o documento tratar a LI em seu status como língua franca. Segundo consta no texto, essa implicação “diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação[...]” (Brasil, 2018, p. 242). Apesar de, numa leitura superficial, reconhecermos a presença dos multiletramentos (inclusive em destaque) no corpo do texto, um olhar crítico e mais aprofundado permite-nos inferir um entendimento das práticas dos multiletramentos limitado

às tecnologias digitais (sem mencionar outros aspectos do documento cuja análise está fora deste escopo!)

Ciente de não vivermos em *Lalaland*¹⁹, onde contextos educacionais e domésticos são adequadamente estruturados e providos com uma variedade de novas tecnologias que deem aos alunos condições necessárias para a promoção da aprendizagem, uma opção é o aceite ao convite aos professores feito por Duboc (2021, p. 80) para uma “compreensão das experiências de multimodalidade e multiletramento para além do domínio da tecnologia.” Haus (2024) complementa essa ideia acerca de contextos nos quais não há acesso à tecnologia, dentre outras tantas questões conflituosas que fazem parte da realidade educacional brasileira, com base na noção de *make do technique* (gambiarra foi a escolha tradutória de Haus, 2024 para o termo) proposta por Windle *et al.* (2017). Ao lidarem com as contradições entre currículo, políticas públicas, recursos e as visões de educação e educação linguística priorizadas nos documentos e as suas próprias (sua identidade de professor de LI), o professor de LI pode “agir pelas brechas” (Duboc, 2012)²⁰, fazendo o que está a seu alcance. Essa é a realidade à brasileira!

Conforme as considerações traçadas até aqui, seria um contrassenso encerrar esta seção com uma lista de sugestões com vistas à formação docente para avaliação. Concluo reiterando que, ao não operar sob a lógica da linearidade e da normatividade, abordar a formação do docente de LI para avaliação sob a perspectiva dos multiletramentos não capacitará nossos futuros docentes avaliadores com concepções fixas, estáticas e homogêneas de avaliação.

3.5.2 Formação docente de LI para avaliação na perspectiva do ‘Inglês como língua franca’

Início esta seção retomando a importância da relação entre a compreensão de língua e as práticas docentes, incluindo-se as avaliativas, novamente reitero, fazendo uma ponte com o que está posto para a LI a esse respeito na BNCC (Brasil, 2018). O texto do documento prevê uma perspectiva de educação linguística de caráter formativo que vê no acesso aos saberes linguísticos propiciados pelo estudo da LI oportunidades de engajamento, participação,

¹⁹ be/live in la la land: to think that things that are completely impossible might happen, rather than understanding how things really are. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/la-la-land>

²⁰ Brechas, segundo Duboc (2012, p. 94) são oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos encontros com a diferença, com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes.

agenciamento crítico, exercício da cidadania, ampliação das possibilidades de interação e mobilidade, dentre outras possibilidades. Conforme consta no documento, o tratamento dado ao componente “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-lo em seu status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241).

A menção ao *status* de língua priorizado nesse documento, o qual é referência para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para educação básica no Brasil, dá-se pela necessária atenção, nos cursos de formação docente em Letras, para as concepções de língua que o embasam e que rege um dos (possíveis) futuros contextos de atuação dos docentes em formação. Sem nos atermos à uma análise da forma como o ILF é abordado na BNCC (Brasil, 2018), o que extrapola o âmbito deste estudo, prossigo com uma caracterização dessa perspectiva de língua.

Início essa caracterização a partir da proposta de Jenkins (2015) de categorização dos estudos do campo do ILF em três fases - ILF1, ILF2 e ILF3. Conforme ilustrado no Quadro 11 a seguir, há uma mudança no entendimento do ILF nos estudos desenvolvidos em cada uma das fases.

QUADRO 11 - A DEFINIÇÃO DO ILF AO LONGO DAS FASES DA PESQUISA, CONFORME JENKINS (2015)

	ILF1	ILF2	ILF3
Como o ILF é definido nas pesquisas em cada fase	Variedade do inglês usada no contato entre falantes de diferentes línguas maternas (geralmente não incluindo falantes nativos).	Inglês como uma língua de contato entre falantes de diferentes línguas maternas.	“Comunicação multilíngue - inglês é uma opção de língua de contato, mas não é necessariamente a única.” (Jenkins, 2015)

FONTE: A autora, adaptado de Haus (2024, p. 167).

Observa-se ao longo das três fases uma mudança no entendimento do ILF: inicialmente visto como uma variedade de inglês, passando para uma segunda fase em que o inglês era visto como “a” língua de contato, para a fase atual em que o inglês é uma opção, não a única.

Publicações recentes, no contexto brasileiro, trazem indícios de um tipo diferente de ILF (Gimenez; El Kadri; Calvo, 2018; Galor; Haus, 2019; Albuquerque; Haus, 2020; Duboc; Siqueira, 2020, dentre outros) “alinhado com as premissas do pensamento decolonial, da translinguagem e das pedagogias críticas, trazendo nossas realidades locais para o centro do debate” (Haus, 2024, p. 167). Esse movimento denominado por Duboc e Siqueira (2020) de

‘ILF feito no Brasil’ é uma tentativa de expandir o conceito (sim, propositalmente ainda não o trouxe!) enfatizando a natureza política e crítica da LI e o processo de ensino e aprendizagem dessa língua no contexto brasileiro.

Como definir ILF na contemporaneidade? Como avaliar nessa perspectiva? Figueiredo e Siqueira (2021) definem o ILF a partir de seus três elementos, os quais são elencados no Quadro 12.

QUADRO 12 - ILF A PARTIR DE SEUS TRÊS ELEMENTOS

Entendimento de Língua	Entendimento de Língua franca	Visão crítica do Inglês
Prática social de construção e negociação de significados; Diferentes e variados modos semióticos para além da linguagem verbal (comunicação oral, escrita, imagens em movimento e estáticas, cores, sons outros além da fala, gestos, dentre outros) mobilizados para construção e negociação de significados.	Língua usada na interação entre falantes de diferentes línguas/culturas; Essas interações podem envolver somente falantes não nativos da língua ou misturar falantes não nativos e nativos; A língua franca não limita-se à oralidade, ocorrendo também em situações de produção escrita.	O inglês aparece aqui não somente por sua proeminência no mundo globalizado, mas pelas dimensões com que essa expansão internacional vem desafiando noções antes tidas como verdades inquestionáveis: (i) idealização do falante nativo; (ii) língua não é mais vista como pertencente a um país; (iii) associação entre língua, cultura e território; (iv) predominância de falantes não nativos sobre os nativos; (v) o inglês é hoje moldado muitas vezes pelas práticas dos falantes não nativos; (vi) o inglês é modificado e sofre resistências de forma local.

FONTE: A autora, adaptado de Figueiredo e Siqueira (2021).

A partir dessas leituras, meu entendimento de ILF pauta-se em Figueiredo e Siqueira (2021) e Haus (2024), os quais o definem como: (i) um fenômeno que está ocorrendo ao redor do mundo, o qual é caracterizado pelo uso da LI para comunicação entre falantes; (ii) uma área de pesquisa dentro dos estudos da linguagem; (iii) uma atitude a partir da qual agimos, nos relacionamos e construímos sentido nas interações que envolvem a LI; (iv) o ILF feito no Brasil e a translanguagem caminham juntos. Nessa concepção, com a qual coaduno, a língua é vista como uma prática social e situada, sendo o ato de ‘linguajar’ caracterizado pela construção de sentidos entre falantes em que os interlocutores negociam entre si por meio de seus diversos repertórios (linguísticos, semióticos, modos, identidades e culturas). Interessante destacar a associação de Canagarajah (2017) entre o prefixo ‘trans’ de translanguagem e a palavra transcender. Para o autor, ‘translinguar’ transcende a visão de línguas como entidades

autônomas; o foco nos recursos verbais; a divisão entre texto e contexto e as ideologias e políticas linguísticas monolíngues.

Shohamy (2019), teórica proeminente no campo do ILF ressalta a importância de uma visão de língua pautada em diversidades e na desconstrução do modelo de correção e precisão que tem como referência um falante nativo específico. Ilustro essa visão de língua por meio da Figura 11.

FIGURA 11 - CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA NA PERSPECTIVA DO ILF



FONTE: A autora, adaptado de Shohamy (2019)

A nuvem de palavras representada na Figura 11 foi criada a partir do que Shohamy (2019) aponta como características da língua tanto na perspectiva do ILF como de outros construtos como translinguagem, bilinguismo, multilinguismo, hibridismo e multimodalidade. Essas características estão resumidas no Quadro 13, o qual subdivide-se em três aspectos: adjetivações que caracterizam como a língua é nessas perspectivas, os usos da língua e como ela se manifesta.

QUADRO 13 - CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA NA PERSPECTIVA DO ILF

Língua é:	Língua é usada para:	Língua se manifesta por:
dinâmica, diversa, fluida, voz, som, ritmo, entonação, código, ícone, negociada, responsiva, mediada, em constante evolução, não limitada à fronteiras fixas, resultado de fusões e variedades híbridas e não nativas;	construir sentidos, comunicar, criar (ou evitar) contatos;	por multimodalidades – para além das palavras/do dizer, por imagens, sinais, música, roupas, dentre outros ‘linguajares’.

FONTE: A autora, adaptado de Shohamy (2019)

Essa visão de língua, traz implicações para as noções de competência e conhecimento linguístico, conforme aponta a autora:

Competência linguística é percebida hoje como multilingual, multimodal, códigos, dialetos e modalidades que existem harmoniosamente. Conhecimento linguístico geralmente implica em transitar entre diferentes habilidades e línguas: falar em uma língua, ler em outra, discutir em uma terceira e geralmente alternar códigos (Shohamy, 2019, p. 275).

Apesar de reconhecido como construto a ser incorporado nas práticas de ensino e uso da língua, o ILF ainda não é reconhecido como critério válido para os testes de proficiência linguística em larga escala, ainda pautados na variedade de falantes nativos específicos segundo Shohamy (2019).

Esse movimento do modelo de um falante nativo específico como “o inglês” a ser imitado em direção à aceitação de variações linguísticas requer, segundo Shohamy (2019), um árduo trabalho de convencimento. “Convencer o público em geral sobre a existência do ILF já é controverso, o que dirá a pauta do ILF nos testes e avaliações e a necessidade de elaborar testes voltados para usuários do ILF” (Shohamy, 2019, p. 283).

As implicações dessa descentralização em um falante nativo específico também são discutidas por Harding e McNamara (2018) que trazem para o debate a dificuldade em remodelar os testes em larga escala existentes para os propósitos do ILF. Segundo os autores, o que parece mais factível, ao menos a curto prazo, é que o ILF funcione como um adicional em contextos de avaliação de língua onde espera-se do participante habilidades/competências relativas ao uso do ILF.

Pautada nesse breve percurso das pesquisas em ILF, no entendimento de língua, ILF e LI nessa perspectiva, e sua influência nas avaliações em larga escala, reitero: (i) o ILF não é uma variedade de inglês a ser ensinada e, não o sendo, devemos pensar em práticas informadas pela perspectiva do ILF; (ii) falar em ensino/avaliação de ILF, conforme a crítica de Souza (2019, p. 248), seria “transformar uma prática que varia de acordo com os usuários e o contexto em um modelo a ser reproduzido. É pegar algo que surge de baixo para cima e transformá-lo em um modelo que vai ser reproduzido de cima para baixo”.

Isso posto, acredito que a formação docente para atitudes avaliativas mais contemporâneas, na perspectiva do ILF, implica em discussões/abordagem de: (i) avaliação relacionada na perspectiva dos multiletramentos, letramento crítico, ILF (feito no Brasil),

trazendo para o professor em formação inicial um suporte teórico sob uma visão decolonial²¹ e situada; (ii) conscientização intercultural e conscientização crítica da LI; (iii) questionamento de atividades avaliativas pautadas em um viés estrutural em contraponto com atividades pautadas em práticas situadas de uso da língua, mobilizando o letramento crítico dos alunos em formação; (iv) professores formadores devem (riam) trabalhar o repertório comunicativo dos alunos “incluindo sua habilidade de explorar, expandir e selecionar diferentes registros e modos, enquanto leem contextos criticamente, estando abertos e tolerantes com a diversidade e as diferenças.” (Haus; Schmicheck, 2022, p. 771); (v) os instrumentos avaliativos usados tanto para avaliar os alunos em formação, quanto nas atividades/ disciplinas que discutem a formação para a avaliação deve(ria)m refletir tais objetivos, sendo, portanto, práticos, interativos, colaborativos e contextualizados, com vistas à aprendizagem; (vi) importância da negociação das práticas avaliativas, dos critérios de avaliação, de *feedback* consistente (*feedback* não é devolutiva de nota!) são aspectos consistentes com essa perspectiva de LI em evolução, fluida, heterogênea, multimodal.

Encerro a seção com as considerações de Albuquerque e Haus (2020), acerca do binarismo falante nativo x não nativo, na perspectiva do ILF. Para os autores, ao voltar o olhar para o ‘local’ e suas contingências, observa-se um movimento de empoderamento dos falantes não nativos de LI os quais se comunicam “com seus recursos e estratégias de negociação, e o foco na fluidez, na diferença e na translinguagem” (Albuquerque; Haus, 2020, p. 190).

3.6 ALINHAVANDO OS CONCEITOS

Este capítulo propôs-se a abordar alguns conceitos importantes para a formação do professor avaliador em LI a partir de cinco questionamentos: (i) Quais dimensões da avaliação podem fazer parte da vida acadêmica e profissional do docente de LI na sua formação inicial (e continuada)?; (ii) Em que está pautada a nomenclatura que tipifica a avaliação?; (iii) Avaliação, teste, prova, exame – por que tanta confusão entre esses termos? Por que não conseguimos nos desvencilhar da ‘pedagogia dos exames’ se há outros instrumentos que podem fornecer dados acerca da aprendizagem?; (iv) Será que os alunos têm conhecimento dos critérios segundo os

²¹ A formação de professores e o ensino da LI sob essa perspectiva, com a qual coaduno, “muito mais do que difundir apenas um ensino tecnicista e de caráter utilitário que almeja, entre outras coisas, o aprendizado do inglês para viajar, fazer um intercâmbio ou se inserir no mercado de trabalho e arrumar um emprego que pague melhor, tem um caráter político, ao promover o questionamento, o pensamento crítico e o trabalho com a heterogeneidade humana, seja esta linguística, cultural, social, política, étnica, racial, sexual ou de gênero.” (Pardo, 2019, p. 218).

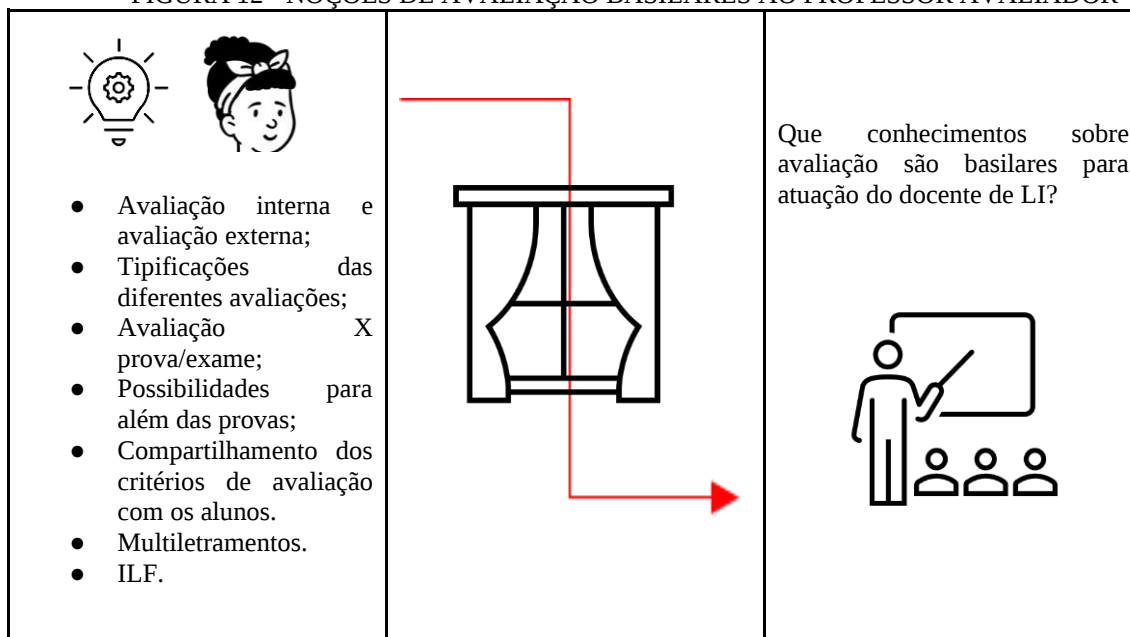
quais são avaliados? (v) Como paradigmas mais contemporâneos implicam na formação do docente de LI para avaliação?

Encerro esta seção explicitando ao leitor que, ao refletir sobre esses cinco questionamentos norteadores na escolha dos conceitos aqui abordados, me coloquei, figurativamente, do lado de fora de uma sala de aula observando-a, como professora formadora, janela adentro, indagando quais aspectos do conhecimento sobre avaliação deveriam fazer parte das competências avaliativas daquele professor fictício que observava e que era, ao mesmo tempo, representativo de todos professores de LI em formação inicial, que ali atuarão, e em constante formação a partir de então. Essa imagem é ilustrada na Figura 12.

Reitero que os conceitos não foram aqui trazidos com a pretensão de serem tratados à exaustão, mesmo porque tal abordagem não iria ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Ao voltar olhar para a avaliação educacional em suas dimensões interna e externa, para os contornos epistemológicos nos quais as diferentes tipificações da avaliação se pautam, ao tentar desatrelar o conceito de avaliação do conceito de prova/exame/teste, vislumbrando diferentes possibilidades avaliativas para além deles, ao tratar da importância do *feedback* e das rubricas relacionando-os com o estabelecimento de critérios utilizados nas avaliações, ao abordar as perspectivas dos multiletramentos e do ILF, volto o olhar para importantes aspectos a serem abordados na formação docente inicial (e continuada) do professor de LI, dentro de uma concepção de avaliação como subsidiária do processo de ensino e aprendizagem e dele parte integrante. Sendo a janela representativa da lente pela qual observo a sala de aula, os aspectos selecionados e o enfoque dado nesta seção são representativos de conceitos basilares que, na visão desta pesquisadora, devem ser abordados na formação inicial do docente de LI para a avaliação.

As análises dos dados coletados nesta pesquisa, em seções subsequentes, podem ser reveladoras da medida em que alguns desses conhecimentos são (ou não) abordados no contexto investigado.

FIGURA 12 - NOÇÕES DE AVALIAÇÃO BASILARES AO PROFESSOR AVALIADOR



FONTE: A autora.

Após essa abordagem de aspectos conceituais, cuja compreensão considero basilar para a formação inicial do docente de LI, trago no próximo capítulo um panorama do estado da arte das pesquisas no campo da avaliação na formação de desse idioma.

4. AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS

Trago, nesta seção, um panorama do estado da arte das pesquisas no campo da avaliação em LI. Para ilustrar a construção dessa etapa da pesquisa, retomo a metáfora da janela, usada na apresentação deste estudo, para confessar, sem exageros, os sentimentos que marcaram o processo.

Senti-me olhando janela afora observando uma paisagem de dia nublado, que me fez querer ficar quietinha num canto, frente ao medo de não saber minhas escolhas lexicais levariam a um mapeamento verossímil das pesquisas sobre avaliação em LI na formação docente inicial e/ou se minha pesquisa, de fato, traria alguma contribuição para a área da LA. Conforme as nuvens dispersaram-se, isso levou um tempo, pude ver que quantos fossem os termos escolhidos, tantas seriam as possibilidades de pesquisas encontradas e que meu levantamento bibliográfico traria um recorte do cenário, sendo a visualização da paisagem em sua totalidade tarefa inexequível.

Assim, realizei um levantamento das pesquisas sobre avaliação na formação inicial do professor de línguas, na área de LA, publicadas entre 2011 e 2021, no contexto brasileiro, a fim de verificar como o tema vem sendo abordado nas pesquisas realizadas no panorama nacional. As buscas foram feitas em dois momentos distintos, com a utilização de palavras-chave também diferentes, nas seguintes bases de dados: Portal de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico e Portal Scielo. Na sequência, explico como as publicações foram coletadas e apresento uma tabela com o quantitativo de textos encontrados, os quais serão analisados em etapa subsequente.

4.1 METODOLOGIA DE COLETA

O primeiro levantamento foi realizado no mês de julho de 2021, com as palavras-chave “avaliação” AND “formação de professores de inglês”, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A grande área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes, área de Linguística Aplicada e as áreas de concentração Linguística Aplicada, Língua materna e línguas estrangeiras e práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas foram os filtros selecionados para a busca que resultou em 231 trabalhos, entre teses e dissertações, dos quais quatro foram escolhidos por seus títulos dialogarem com a proposta aqui apresentada.

As mesmas palavras-chave foram usadas para localização de trabalhos científicos publicados na ferramenta Google Acadêmico, entre 2011 e 2021, excluindo-se os campos citações e patentes. Foram obtidas nessa busca 20 publicações, das quais seis foram selecionadas por apresentarem em seus títulos relação com a temática apresentada. Da busca no portal Scielo, obtive três resultados dos quais um foi escolhido, seguindo o parâmetro da relação do título com a temática do estudo como critério de inclusão/exclusão dos estudos.

Em março de 2022, um novo levantamento foi realizado nos mesmos portais, mantendo os filtros e critérios para exclusão de textos, conforme feito na busca anterior. Apenas as palavras-chave foram modificadas pelos termos “Avaliação” AND “formação de professores de línguas”, na tentativa de localizar um número mais expressivo de trabalhos dentro do parâmetro temático estipulado.

No Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes foram obtidos 31 trabalhos, dos quais nove foram selecionados para uma leitura mais detalhada. Na ferramenta Google Acadêmico foram pesquisadas 55 páginas com 10 publicações cada uma. Do total de 550 títulos analisados, nove foram selecionados por terem em seus títulos relação com a temática aqui proposta. A busca no portal Scielo resultou em cinco trabalhos, dos quais nenhum apresentava em seus títulos relação com o foco pesquisado.

Dos nove artigos selecionados, três foram excluídos pelos critérios que seguem: uma das publicações não apresentava o texto na íntegra; outra tinha como foco da pesquisa a avaliação em língua portuguesa na formação docente e um dos estudos abordava a avaliação educacional.

Enfatizo que a utilização do título como primeiro parâmetro de seleção das pesquisas aqui apresentadas deu-se em função de sua esperada correspondência com o conteúdo do texto. Isso posto, apresento no Quadro 14 o quantitativo dos trabalhos encontrados nos dois levantamentos, mapeados por autoria e categoria, em ordem cronológica de publicação no período de 2011 e 2021.

QUADRO 14 - TOTAL DE TRABALHOS POR CATEGORIA E DATA DE PUBLICAÇÃO

Categorias	Trabalhos encontrados
Artigos científicos (13)	Lucena (2011); Punhagui e Souza (2011); Quevedo-Camargo (2011); Domingues e Furtoso (2012); Batista (2014); Consolo e Silva (2014); Eluf e Sandes (2014); Villas Boas e Soares (2016); Ferreira (2019); Mattos e Pascoal (2019); Tonelli e Quevedo-Camargo (2019); Quevedo-Camargo (2020); Damacena e Quevedo-Camargo (2021).

Dissertações de Mestrado (10)	Braga (2013); Alves (2014); Almeida (2015); Ferreira (2015); Santos (2017); Ismail (2019); Oliveira (2019); Rodrigues (2019); Nascimento (2021); Sousa (2021).
Teses de Doutorado (3)	Quevedo-Camargo (2011); Soares (2014); Zocaratto (2018).

FONTE: A autora.

Na próxima seção, apresento os resultados obtidos a partir da leitura na íntegra dos textos levantados nas fontes indicadas.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TEXTOS SELECIONADOS

As publicações selecionadas nos sítios de busca foram submetidas a uma leitura na íntegra e uma planilha com os seguintes elementos foi preenchida para cada um dos textos coletados: foco da pesquisa, objetivos (geral e específicos), referencial teórico utilizado, metodologia (natureza da pesquisa, contexto investigado, participantes e instrumentos de geração de dados), resultados alcançados, conclusão/encaminhamentos e referências não mapeadas (obtidas pela busca nos referenciais teóricos de cada texto por publicações cujos títulos remetessem à avaliação e formação do professor de línguas).

Dessa busca nas referências dos textos mapeados foram selecionados oitenta e sete títulos, dentre os quais três foram incluídos manualmente neste mapeamento pelo foco dado à avaliação na formação do docente de Letras e por terem sido publicados no contexto brasileiro entre 2011 e 2021. A exclusão dos demais textos pautou-se nos seguintes parâmetros: publicações nacionais ou internacionais anteriores ao intervalo de tempo proposto neste levantamento, estudos de autoria estrangeira, e/ou pesquisas que não se enquadram no foco aqui delimitado.

O Quadro 15 traz esses três textos não mapeados por autoria e categoria, em ordem cronológica de publicação.

QUADRO 15 - TEXTOS NÃO MAPEADOS POR CATEGORIA E DATA DE PUBLICAÇÃO

Categoria	Trabalhos não mapeados
Dissertação de mestrado	Barbosa (2011)
Artigos	Felice (2011); Barbosa (2012)

FONTE: A autora.

As vinte e nove publicações coletadas foram classificadas em seis categorias oriundas da leitura dos textos, evidenciando os focos investigados, a saber: letramento em avaliação, análise documental, propostas e práticas avaliativas, crenças/percepções/representações, elaboração e análise de atividades avaliativas e análise de avaliações, conforme apresentado no quadro a seguir.

QUADRO 16 - ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS DE ACORDO COM OS FOCOS INVESTIGADOS

Focos investigativos	Trabalhos
Letramento em avaliação	Barbosa (2011; 2012) Soares (2014); Villas Boas e Soares (2016); Zocaratto (2018); Ismail (2019); Tonelli e Quevedo-Camargo (2019).
Análise documental	Quevedo-Camargo (2020); Sousa (2021); Nascimento (2021).
Propostas e práticas avaliativas	Quevedo-Camargo (2011a; 2011b); Domingues e Furtoso (2012); Consolo e Silva (2014); Rodrigues (2019); Ferreira (2019); Sousa (2021); Nascimento (2021).
Crenças/percepções/representações	Lucena (2011); Batista (2014); Alves (2014); Almeida (2015); Ferreira (2015); Santos (2017); Damacena e Quevedo-Camargo (2021).
Elaboração e análise de atividades avaliativas	Felice (2011); Eluf e Sandes (2014); Mattos e Pascoal (2019).
Análise de avaliações	Punhagui e Souza (2011) Braga (2013); Oliveira (2019).

FONTE: A autora.

Na sequência discuto cada um desses focos, os estudos neles contemplados, seus objetivos, tipologia de pesquisa, contexto investigado, metodologia e resultados alcançados.

4.2.1 Letramento em avaliação

Nesta categoria foram encontrados trabalhos que analisam as aprendizagens sobre avaliação em cursos de licenciatura (Barbosa, 2011; 2012; Villas Boas; Soares, 2016), aprendizagem da avaliação em diferentes níveis - para as aprendizagens, institucional e em larga escala (Soares, 2014; Zocaratto, 2018), letramento em avaliação em contextos de formação continuada (Ismail, 2019) e letramento em avaliação no ensino de línguas para crianças (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2019).

Quanto à metodologia, as sete pesquisas aqui elencadas são de natureza qualitativa, variando em suas tipologias/ bases para interpretação dos dados: os estudos de Barbosa (2011; 2012), Villas Boas e Soares (2016) e Tonelli e Quevedo-Camargo (2019), são de cunho

interpretativista, o estudo de Ismail (2019) configura-se como estudo de caso de natureza interventiva e natureza qualitativa interpretativista, com a análise dos dados pautada no Interacionismo Sociodiscursivo, a investigação de Soares (2014) tem suas análises fundamentadas no materialismo histórico-dialético e Zocaratto (2018) empreende uma pesquisa de cunho etnográfico.

No que se refere ao contexto investigado, cinco pesquisas foram realizadas em cursos de graduação em Letras, sendo uma delas em um Curso de Letras Espanhol (Zocaratto, 2018) e quatro abrangendo mais que um Curso de formação de professores, investigando o Letramento em avaliação nas graduações em Letras e Matemática (Barbosa 2011; 2012) e Letras, Pedagogia e Matemática (Soares, 2014; Villas Boas; Soares, 2016). Nessas pesquisas, os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários com alunos e professores (Barbosa, 2011; 2012), alunos, coordenadores de curso e professores das disciplinas de cunho formativo atuantes nos cursos envolvidos (Soares, 2014; Villas Boas; Soares, 2016, Zocaratto, 2018), além de análise documental (Barbosa, 2011), observação das aulas (Soares, 2014; Villas Boas; Soares, 2016) e observação participante com notas de campo e análise documental (Zocaratto, 2018). Os dados da pesquisa de Ismail (2019) foram gerados no contexto de um centro de idiomas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), tendo como participantes os professores que integraram uma oficina de letramento em avaliação ofertada pelo pesquisador. Os dados foram coletados por meio da resposta dos participantes a questionários, entrevistas semiestruturadas, relato reflexivo, observações nas oficinas e análise documental. Tonelli e Quevedo-Camargo (2019), por sua vez, tiveram participantes de dois contextos distintos: um curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Inglês para Crianças em uma IES pública paranaense, na modalidade EAD, e em um evento bianual sediado na mesma instituição, gerando os dados para sua pesquisa através de questionário *online*.

De modo geral, as sete pesquisas elencadas nesta categoria indicam lacunas na aprendizagem da avaliação na formação docente. Os professores em formação, participantes da pesquisa de Barbosa (2011; 2012), relatam sua insegurança para o exercício do papel de avaliadores, sendo sua prática apoiada nos modelos de professores que tiveram ao longo de sua formação como alunos (simetria invertida). Tal despreparo é apontado pela ausência da abordagem dessa temática nas disciplinas do curso de formação docente. Soares (2014) e Villas Boas e Soares (2016) apontam para a falta de atenção ao tema nos currículos dos três cursos investigados; falta de carga horária específica para abordagem desse conhecimento que acaba sendo trabalhado de maneira superficial nas disciplinas de cunho formativo; ênfase na avaliação

da aprendizagem em detrimento da avaliação institucional e em larga escala, não havendo aprofundamento, nem interlocução entre os três níveis; instrumentos de avaliação tradicionais (provas, seminários e trabalhos); trabalho com a avaliação é feito de forma individualizada, conforme interesses e percepções dos docentes ministrantes das disciplinas; entendimento da avaliação como prerrogativa das disciplinas da área da educação e não de todos os cursos de formação. O estudo de Zocaratto (2018) acrescenta a esses dados o fato de a integração entre os três níveis de avaliação não estar contemplada nos documentos que regem o Curso de Letras Espanhol pesquisado onde não se observa uma sistematização teórica na abordagem da avaliação que também é, naquele contexto, limitada ao nível da avaliação das aprendizagens. Por seu turno, a pesquisa de Ismail (2019) evidenciou a contribuição das oficinas em avaliação para maiores esclarecimentos sobre a função formativa da avaliação, concepções de língua e formas de avaliar em um contexto marcado por um discurso favorável à função formativa da avaliação, no qual o processo de letramento já se encontrava em andamento. A grande maioria dos participantes da pesquisa de Tonelli e Quevedo-Camargo (2019) consideram que não sabem ou sabem pouco sobre os quatro conhecimentos colocados pelas pesquisadoras como fundamentais para o trabalho com a avaliação no contexto de línguas estrangeiras para crianças de forma integrada ao processo de ensino aprendizagem, indicando a necessidade urgente de trabalhar essa temática na formação docente inicial e continuada.

Apesar de apontarem algumas lacunas no letramento em avaliação nos contextos investigados, as pesquisas aqui elencadas também apresentam alguns avanços, a saber: (i) Ao abordar o letramento em avaliação nos Cursos de Matemática e Letras (Barbosa, 2011; 2012), Matemática, Letras e Pedagogia (Soares, 2014; Villas Boas; Soares, 2016) e Letras-Espanhol (Zocaratto, 2019), os pesquisadores chamam a atenção para a importância do tratamento desse tema na formação de docentes de várias áreas, principalmente nas licenciaturas. (ii) As oficinas em avaliação, contexto de geração dos dados da pesquisa de Ismail (2019), além de possibilitarem suas investigações, também são oportunidades para reflexões, aprendizagem sobre a avaliação e ressignificação das práticas avaliativas. (iii) Tonelli e Quevedo-Camargo (2019) destacam o letramento em avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças, público cujas especificidades e nível de maturidade cognitiva precisam ser levados em consideração no processo ensino-avaliação-aprendizagem.

4.2.2 Análise Documental

Nesta categoria foram classificados três estudos (Quevedo-Camargo, 2020; Nascimento, 2021; Sousa, 2021), nos quais a análise documental é (ou não) o foco principal, como nas pesquisas de Nascimento (2021) e Sousa (2021) nas quais a operacionalização de diferentes propostas de atividades avaliativas tem como ponto de partida a análise documental²². Quevedo-Camargo (2020) investigou a presença do tema ‘avaliação’ nos sítios eletrônicos dos cursos de licenciatura em Letras - Línguas Estrangeiras Modernas e pós-graduações afins de 50 universidades federais brasileiras; Nascimento (2021) realizou uma pesquisa exploratória dos documentos que regem o contexto de sua pesquisa, a fim de identificar a possibilidade de operacionalização do ciclo da Avaliação Orientada para Aprendizagem. A análise documental também é o ponto de partida para o estudo de Sousa (2021), cujo objetivo é caracterizar o ensino e avaliação da oralidade em LI, conforme consta nos documentos da Secretaria Estadual da Educação do Distrito Federal (SEEDF), para então propor um trabalho com Sequências Didáticas (doravante SDs) para desenvolvimento da oralidade, tendo suporte, assim como o trabalho de Nascimento (2021), os pressupostos da abordagem teórico-metodológica da Avaliação Orientada para Aprendizagem (Learning-Oriented Language Assessment - LOLA).

Quanto à metodologia, Quevedo-Camargo (2020) desenvolveu uma pesquisa exploratória de natureza documental por meio do método misto, quanti-qualitativo de coleta e análise de dados. A pesquisadora investigou os Projetos Pedagógicos (PPCs), currículos e ementas de disciplinas nos sítios eletrônicos dos Cursos de Letras - Licenciaturas em Línguas Estrangeiras Modernas (doravante LEM) - e dos Programas de Pós-graduação afins de cinquenta universidades federais brasileiras. As pesquisas de Nascimento (2021) e Sousa (2021) enquadram-se no paradigma qualitativo-interpretativista e, apesar de trazerem propostas para os contextos investigados, têm objetivos predominantemente exploratórios. Desenvolvida no contexto do primeiro ano do ensino médio (1º ano EMI-CA) de um Instituto Federal situado na capital do país, Nascimento (2021) empreendeu uma pesquisa teórica com aporte bibliográfico e suporte documental, analisando os seguintes documentos, por sua relevância para o contexto em questão: plano do curso relativo ao 1º ano EMI-CA do IFB; Regulamento do Ensino Médio Integrado (REMI); Resolução 21/2014 que autoriza a oferta do curso técnico

²² As pesquisas de Nascimento (2021) e Sousa (2021) também estarão na próxima categoria: Propostas Avaliativas.

integrado ao ensino médio; plano de Curso EMI-CA e a matriz de referência do PAS, nos quais investigou-se a presença do tema ‘avaliação’. O contexto de pesquisa de Sousa (2021) foi um dos centros de línguas que compõem o quadro das unidades de ensino da SEEDF, gerando os dados a partir da análise dos seguintes documentos: Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a); Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b); Diretrizes Pedagógicas dos Centros de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019); Documentos produzidos pelo CIL pesquisado e relativos ao Ciclo 1 do CE: Proposta Pedagógica da escola, Programação Semestral, Calendário do 1º semestre de 2021 e o Manual didático adotado (livros do aluno e de atividades).

Quanto aos resultados alcançados pelas pesquisas aqui elencadas, o trabalho de Quevedo-Camargo (2020) aponta que dos 141 cursos ofertados pelas IES investigadas, 17 oferecem disciplinas específicas de Avaliação em LEM e que a menção ao tema ‘avaliação’ aparece em ementas de 33 cursos, havendo casos em que um mesmo curso apresenta as duas possibilidades. A pesquisa nos sítios eletrônicos também demonstrou que do total investigado, quatro cursos não trazem informações nos sítios eletrônicos e 39 não disponibilizam suas ementas. Quanto aos programas de pós-graduação, nas 50 IES foram identificados 32 relacionados à LEM. Desse total, somente quatro ofertam disciplinas específicas sobre Avaliação em LEM e em cinco deles o tema é mencionado na ementa de outra disciplina. A pesquisa também aponta que em nenhum desses programas há, simultaneamente, disciplina específica sobre avaliação em LEM e a presença do tema inserido em outra disciplina; 11 cursos não disponibilizam suas ementas e dois deles não trazem nenhuma informação em seus sítios eletrônicos.

A avaliação no contexto de línguas adicionais requer conhecimentos específicos sobre ensino e aprendizagem de línguas e sobre avaliação, conforme Quevedo-Camargo (2020) pondera em suas considerações finais, ao retomar Inbar-Lourie (2008). Assim, o baixo percentual de cursos de Licenciatura em LEM (12%) que ofertam disciplinas específicas sobre avaliação e a presença do tema avaliação em outras disciplinas (geralmente oferecidas por departamentos não relacionados à LEM, contemplando, portanto, outras temáticas, também importantes) são dados preocupantes que podem sugerir aos alunos/futuros docentes que, não tendo destaque em sua formação, esse seja um conhecimento acerca do qual pouco se precisa saber.

A pergunta de pesquisa lançada por Nascimento (2021) é respondida pela pesquisadora que consegue incluir, em nível de planejamento no contexto investigado, o ciclo da avaliação

orientada para aprendizagem harmonizando as avaliações formativa e somativa. Os dados levantados da análise documental realizada por Sousa (2021) apontaram que o ensino e a avaliação da oralidade em LI nos Centros Interescolares de Línguas do DF estão previstos e são priorizados pelos documentos oficiais analisados; os quais também apontam que o contexto cumpre os objetivos de aprendizagem previstos para o ciclo investigado, onde o diálogo é gênero discursivo prevalente. A partir dessa análise documental, a pesquisadora fez uma proposta de trabalho com SDs, com o suporte da LOLA (em nível de planejamento) como forma de desenvolver a oralidade dos alunos daquele contexto.

Os três trabalhos elencados nesta categoria convergem em alguns pontos e divergem em outros. Aproximam-se pelo ensino público como contexto de geração de dados, apesar de distinguirem-se quanto aos níveis de ensino investigados: IES públicas, Ensino Médio de um Instituto Federal e um Instituto de Idiomas da rede pública de ensino. O ponto de partida de todas para o levantamento dos dados analisados é a pesquisa documental. Porém, ressalta-se que Nascimento (2021) e Sousa (2021) vão um pouco além, trazendo propostas de trabalho, como explicitado anteriormente, enquanto o trabalho de Quevedo-Camargo (2020) apresenta um mapeamento sobre a oferta de disciplinas específicas (ou não) que abordem o tema avaliação na formação de professores de LEM. Os três estudos aqui apresentados apontam alguns caminhos necessários e urgentes: a necessidade de espaço dedicado ao Letramento em Avaliação em cursos de graduação em Licenciaturas em LEM e de pós-graduação afins; a importância de um olhar crítico para os documentos que normatizam os contextos educacionais e quais são as propostas ali apresentadas (ou não) para o trabalho com a avaliação da e para aprendizagem.

4.2.3 Propostas e Práticas Avaliativas

Oito pesquisas foram classificadas na categoria de propostas avaliativas, destacando-se, porém, que uma das publicações de Quevedo-Camargo é um recorte de sua tese de doutorado, ambos publicados no ano de 2011 e que as pesquisas de Nascimento (2021) e Sousa (2021) configuram-se também como análise documental, além de propostas avaliativas, conforme explicitado na seção anterior.

Com relação aos objetivos, Quevedo-Camargo (2011a; 2011b) e Consolo e Silva (2014) investigaram a avaliação e certificação do docente de LI. Quevedo-Camargo (2011a; 2011b) traz uma proposta de ação para a avaliação do futuro docente de LI ao longo da formação

inicial e continuada, enquanto Consolo e Silva (2014) apresentam justificativas para um exame de proficiência linguístico-comunicativo-pedagógico voltado aos professores de línguas estrangeiras atuantes no cenário brasileiro, relatando ações para implementação desse exame em nível nacional. A proposta de Domingues e Furtoso (2012) é de uma planilha para registro das avaliações de forma sistematizada para acompanhamento do aprendizado do aluno por todos os participantes envolvidos no contexto educacional, partindo de reflexões acerca da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Rodrigues (2019) analisa como se deu a implementação de um novo modelo avaliativo no contexto de um instituto de línguas da rede pública, partindo de reflexões e discussões sobre avaliação e da investigação das características da avaliação formativa presentes nas práticas dos docentes daquele contexto. Ferreira (2019) apresenta um protocolo de refino de correção para questões abertas como estratégia de desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas. As propostas avaliativas elaboradas por Nascimento (2021) e Sousa (2021), como explicitado na categoria anterior, partem de uma análise documental. Nascimento (2021) propõe a operacionalização da Avaliação Orientada para Aprendizagem, tendo como base um modelo de planejamento bimestral (não operacionalizado), de acordo com o qual os alunos seriam avaliados nos âmbitos somativo e formativo. Sousa (2021), por sua vez, apresenta um trabalho com sequências didáticas para o desenvolvimento e avaliação da oralidade em LI, pautando sua pesquisa a partir da caracterização do ensino e avaliação da habilidade oral conforme consta nos documentos analisados. A metodologia de ambas as pesquisas, os instrumentos para geração dos dados e os resultados alcançados já foram abordados na seção anterior.

Em relação à metodologia, as pesquisas classificadas neste grupo são de natureza qualitativa, variando em suas modalidades e instrumentos de geração de dados. Consolo e Silva (2014) e Ferreira (2019) realizaram um estudo descritivo, os primeiros acerca do percurso do ENAPLE (Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas) no desenvolvimento do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) enquanto a segunda pesquisadora descreve sua proposta para um protocolo de refino de correção, a partir de uma discussão teórica sobre as potencialidades do exercício de avaliação por pares e controle de discrepância de resultados na formação docente inicial e continuada. Domingues e Furtoso (2012) desenvolveram uma pesquisa-ação em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental 2 em uma escola da rede pública paranaense. Para a geração dos dados, foi feito um levantamento dos instrumentos de avaliação de LI e das formas de registro de desempenho utilizadas pelos professores de LI, além da resposta dos docentes de LI a questionários e

entrevistas. Rodrigues (2019) descreve sua pesquisa como um estudo de caso interpretativista, de natureza aplicada. O estudo foi realizado em um Centro Interescolar de Línguas (rede de escolas públicas dedicadas ao ensino de línguas para alunos matriculados na Educação Básica da rede pública) e os dados foram gerados por meio de análise documental e entrevista com dois professores de espanhol atuantes no contexto. Os trabalhos de Quevedo-Camargo (2011a; 2011b) são de cunho sócio-histórico e têm por base os pressupostos do Sociointeracionismo Discursivo. Participaram da pesquisa vinte e três professoras formadoras participantes do Grupo Enfopli 2017 e dezoito professoras da rede pública participantes de um curso de formação continuada para professores da rede. A geração dos dados deu-se pela resposta dos participantes a um questionário e pela análise dos seguintes documentos: Diretrizes do Curso de Letras; Diretrizes para formação de professores da Educação Básica; Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR); referenciais internacionais para avaliação docente; referenciais para o Exame Nacional de ingresso na carreira docente e 2 instrumentos de avaliação (TKT (*Teaching Knowledge Test*) e EPPL).

Os resultados dos trabalhos que trazem propostas de certificação docente apontam para a possível contribuição da implementação de tais exames para o aprimoramento dos cursos de formação em Letras no contexto brasileiro, a medida em que seus resultados podem embasar redefinições nos objetivos e metodologias do ensino de línguas nesses cursos (Consolo; Silva, 2014; Quevedo-Camargo, 2011). A partir da identificação das representações dos formadores e professores participantes da pesquisa sobre certificação, avaliação docente e da análise dos construtos sobre avaliação de professores e proficiência linguística, contidos nos documentos analisados, Quevedo-Camargo (2011a; 2011b) apresentou uma proposta de construto de avaliação das capacidades de linguagem docente, tanto na formação inicial, quanto na continuada.

O estudo de Domingues e Furtoso (2012) traz dados interessantes: dificuldade de definição de critérios para os instrumentos de avaliação; dificuldade na elaboração de avaliações partindo de objetivos de aprendizagem; não retomada do planejamento para verificação dos objetivos de ensino atingidos e/ou carentes de retomada; foco das avaliações em conteúdos linguísticos, diferentemente do que está posto nos documentos oficiais. As reflexões sobre o ato de avaliar e a implementação da planilha para registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos permitiram aos professores um olhar mais atento para o ato de avaliar e para as decisões a serem tomadas a partir dele.

A pesquisa de Rodrigues (2019) não deixa claro como se deu o processo de implementação do novo modelo avaliativo no contexto do centro de idiomas estudado, mas os resultados apresentados demonstram, dentre outras mudanças, uma ressignificação dos instrumentos de avaliação; atividades avaliativas marcadas pela avaliação formativa e maior preocupação com o desenvolvimento individual dos alunos.

Ferreira (2019), por sua vez, defende o protocolo de refino de correção como uma possibilidade de atividade de letramento em avaliação por meio de um exemplo prático, podendo ser aplicada na formação inicial e continuada de professores de línguas como ponto de partida para a discussão sobre temáticas pertinentes ao ensino, avaliação e aprendizagem de línguas.

As diferentes propostas apresentadas lançam o olhar para aspectos importantes da formação docente para avaliação: (i) propostas de exames de certificação docente podem ser um ponto de partida para discussões sobre questões relativas à avaliação na formação do docente de LI, bem como sobre o papel do professor formador ao longo do processo; (ii) importância de instrumentos para registro e acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem; eles servem ao professor para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e para a tomada de decisões sobre o ensino ao longo do processo; (iii) a análise da implementação de um novo modelo de avaliação contrapondo as mudanças ocasionadas nas práticas docentes ao que está posto nos documentos chama a atenção para a importância do conhecimento dos documentos que regem os contextos educacionais, as concepções de língua e avaliação ali implícitos, de modo que as práticas avaliativas não sejam reproduções do que foi experienciado pelos professores ao longo de sua trajetória como alunos; (iv) o exercício da atribuição de notas, via proposta de um protocolo de refino de correção é também uma oportunidade de letramento em avaliação, a medida que nele emergem crenças, conceitos e preconceitos sobre ensino-avaliação-aprendizagem.

4.2.4 Crenças/ Percepções/ Representações

Nesta categoria estão os trabalhos que investigam as crenças (Batista, 2014; Ferreira, 2015), representações (Alves, 2014; Santos, 2017) e percepções acerca da avaliação (Lucena, 2011; Almeida, 2015; Damacena; Quevedo-Camargo, 2021).

Batista (2014) analisa as crenças sobre avaliação em LE trazidas por professores recém graduados em Letras, enquanto Ferreira (2015) objetiva identificar as crenças do professor

participante de seu estudo e suas influências sobre as ações do docente em sala de aula. Quanto à metodologia, ambos se constituem em pesquisas de natureza qualitativa, sendo a investigação de Batista (2014) desenhada de acordo com o paradigma reflexivo, enquanto o estudo de Ferreira (2015) é de cunho interpretativista e intervencionista. Relativamente ao contexto maior das investigações, ambas foram desenvolvidas em diferentes instituições públicas situadas na região centro-oeste do Brasil, diferenciando-se pelos seguintes aspectos: o estudo de Batista (2014) foi desenvolvido no âmbito de um curso sobre avaliação em LI ofertado a quatro professores recém-formados no contexto de uma universidade pública, enquanto os dados analisados por Ferreira (2015) foram coletados no contexto de uma cooperativa de ensino de LE, mais especificamente em uma turma de LI, cuja professora foi a participante na geração dos dados. No que se refere aos instrumentos utilizados para geração dos dados, Batista (2014) utilizou questionário, diários reflexivos e sessões reflexivas gravadas em áudio, enquanto Ferreira (2015) fez uso de uma gama maior de instrumentos: uma narrativa escrita, entrevista semiestruturada, observação das aulas, notas de campo, gravação das aulas em áudio e vídeo, duas sessões de discussão e duas de visionamento. Os dados coletados revelam que muitas crenças foram ressignificadas por meio das sessões reflexivas proporcionadas por ambas as pesquisadoras, tais como avaliação classificatória, focada no produto final e em conteúdos gramaticais, ou como instrumento de poder e controle, as quais não haviam sido desmistificadas durante o curso de Letras e interferiam nas práticas avaliativas das participantes. As reflexões oportunizadas serviram para conscientização acerca das crenças e da função educativa da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

As duas pesquisas com foco nas representações investigaram os seguintes aspectos: desdobramentos das representações acerca do processo avaliativo na prática docente (Alves, 2014) e as autorrepresentações do pesquisador ao analisar sua prática docente (Santos, 2017). No tocante à metodologia, a pesquisa de Alves (2014) configura-se como estudo de caso de natureza qualitativa interpretativista, com a análise dos dados pautada no Interacionismo Sociodiscursivo. Participaram da pesquisa seis professores (três de LI e três de língua espanhola) egressos de uma universidade pública federal, sendo os dados gerados por entrevista semiestruturada. A pesquisa de Santos (2017), também de natureza qualitativa, difere-se da anterior por seu cunho etnográfico, sendo as representações e ações do próprio pesquisador, professor de uma turma de LI em um instituto de idiomas onde se deu o estudo, o foco da investigação. Os dados foram gerados por meio de gravações das aulas e pela escrita de diários reflexivos.

Os dados levantados por Alves (2014) apontam para algumas representações recorrentes, influenciadas pela formação docente inicial: falta de conhecimento da LE; desvalorização da LE; avaliação como fonte para obtenção de notas (noção classificatória); avaliação centrada no professor; falta de interesse dos alunos; avaliação associada à aplicação do instrumento prova, dentre outros. Existe entendimento do conceito de avaliação formativa, porém, fatores contextuais e conformismo com o estado das coisas, são apontados pela pesquisadora como possíveis causas para a desvinculação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A análise das autorrepresentações de Santos (2017) evidencia que, apesar de manter uma relação amistosa com os alunos, incentivando sua autonomia, as práticas de ensino e avaliação do docente ainda se configuram como tradicionais, focadas em uma visão estrutural da língua e atreladas ao conteúdo do livro didático, diferentes do professor que ele gostaria de ser.

O terceiro grupo de pesquisas compreende trabalhos que problematizam a formação de professores para avaliação da aprendizagem a partir das percepções de alunos e professores da Educação Básica e Curso de Letras, contextos de atuação da pesquisadora (Lucena, 2011), professores formadores (Almeida, 2015) e de graduandos de um curso de Letras sobre o currículo de seu curso e sua própria formação para avaliar (Damacena; Quevedo-Camargo, 2021).

As três pesquisas são de natureza qualitativa e paradigma interpretativista, sendo o trabalho de Almeida (2015) um estudo de caso do tipo etnográfico. Cursos de Letras de universidades públicas constituem-se no contexto dos estudos de Almeida (2015) e Damacena e Quevedo-Camargo (2021), que se diferenciam pelos participantes: três professores de um Curso de Letras responsáveis pelas disciplinas de formação (Almeida, 2015) e quatro alunos formandos de um outro Curso de Letras (Damacena; Quevedo-Camargo, 2021). A pesquisa de Lucena (2011) pauta-se em depoimentos de alunos e professores oriundos dos diferentes contextos em que a pesquisadora atua: Educação Básica, Graduação em Letras e Pós-Graduação em Letras. A coleta e geração dos dados deu-se pelo emprego de entrevistas semiestruturadas e análise documental do projeto pedagógico (Almeida, 2015) e do currículo (Damacena; Quevedo-Camargo, 2021) dos cursos investigados e por meio dos depoimentos de alunos e professores dos contextos de atuação da pesquisadora (Lucena, 2011).

Os estudos apontam para os seguintes resultados: falta de integração entre o que está posto nas diretrizes educacionais e o que é desenvolvido em sala de aula; a avaliação é abordada nos cursos de formação de professores de línguas numa relação desigual com outros

componentes curriculares e necessidade de discutir a avaliação em LI de forma mais coerente com vistas à formação global dos alunos (Lucena, 2011); documentos pautados em práticas formativas de avaliação, enquanto os docentes demonstram entendimento da avaliação como medida e atribuição de juízo de valor, indicando ser este um componente lacunar naquele contexto (Almeida, 2015); compreensão dos alunos sobre a importância dos conhecimentos sobre o componente avaliação em sua formação inicial e a necessidade da inclusão de disciplinas específicas dedicadas à avaliação de línguas no currículo investigado (Damacena; Quevedo-Camargo, 2021).

Os trabalhos aqui elencados ressaltam a importância do letramento em avaliação em LI na formação docente inicial, como apontam as pesquisas de Lucena (2011), Almeida (2015) e Damacena e Quevedo-Camargo (2021), ao indicarem aspectos lacunares no currículo e nas práticas docentes nos cursos investigados, como na formação continuada, a exemplo da oficina de avaliação ofertada por Batista (2014) que, além de possibilitar suas investigações, também é oportunidade para reflexões, aprendizagem sobre a avaliação e ressignificação das práticas avaliativas. Da mesma forma, as pesquisas de Alves (2014) e Ferreira (2015) oportunizaram aos participantes momentos de reflexão guiados pelo pesquisador. Igualmente, a análise das autorrepresentações (Santos, 2017) se constitui em um importante exercício de investigação, haja vista a dificuldade envolvida no reconhecimento do pesquisador dos aspectos lacunares das próprias práticas de ensino, avaliação e aprendizagem.

4.2.5 Elaboração e análise de atividades avaliativas

Nesta categoria são classificados os trabalhos de Felice (2011) que traça um panorama das práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Letras de uma IES pública mineira, Eluf e Sandes (2014) que apresentam alternativas para práticas avaliativas no ensino e aprendizagem de LI sob o viés dos multiletramentos e de Mattos e Paschoal (2019) que discutem possibilidades de elaboração de práticas avaliativas em LI na perspectiva do Letramento Crítico e da Avaliação Crítica. Os estudos de natureza qualitativa foram desenvolvidos no contexto de cursos de Letras. Felice (2011) discute os resultados de pesquisas realizadas no âmbito de um Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação formado com o objetivo de promover debates/reflexões sobre as práticas avaliativas do Curso de Letras da IES investigada. Seus dados foram gerados por meio de reflexões acerca da experiência dos participantes do grupo de pesquisa com instrumentos e práticas avaliativas desenvolvidas, além de questionários e

entrevistas aplicados aos alunos e professores do curso de Letras. Eluf e Sandes (2014), pautados na literatura especializada sobre multiletramentos, fazem uma análise reflexiva de uma atividade avaliativa desenvolvida para a disciplina Introdução à Linguística Aplicada, na qual os alunos participantes da pesquisa estão matriculados. Guiadas pela perspectiva do Letramento Crítico, Mattos e Pascoal (2019) desenvolveram uma análise descritiva de dois instrumentos avaliativos aplicados no contexto de uma disciplina introdutória de LI.

O estudo de Felice (2011) sinaliza um entendimento da avaliação como sinônimo dos instrumentos avaliativos mais comumente utilizados; avaliação centrada no professor; falta de critérios de avaliação claros e compartilhados; práticas avaliativas alternativas (autoavaliação, coavaliação e avaliação por pares, dentre outras) são pouco utilizadas. A pesquisa de Eluf e Sandes (2014) identifica o que denominam "ressonâncias" das teorias sobre ensino, avaliação e aprendizagem trabalhadas ao longo da formação na atividade avaliativa elaborada pelos participantes, indicando que elas foram gradativamente incorporadas ao repertório desses docentes em formação. Mattos e Pascoal (2019), por sua vez, destacam a importância de práticas de avaliação que oportunizem aos alunos o exercício de sua subjetividade e que estejam em consonância com as concepções de língua e ensino que embasam o fazer docente. No caso das tarefas analisadas, as autoras apontam a integração entre o ensino pautado no Letramento Crítico e Avaliação Crítica.

Os estudos desta categoria alertam para aspectos importantes na formação do docente de LI para a avaliação: Felice (2011) destaca o trabalho com práticas avaliativas alternativas, participativas e descentralizadas da figura do professor, bem como da importância de grupos de pesquisa que se dediquem aos estudos da avaliação em LI na formação docente, como importante componente extracurricular de formação para avaliação. Eluf e Sandes (2014) chamam a atenção para a necessidade de atividades e práticas avaliativas alternativas cujo planejamento e elaboração envolvam os futuros docentes. Práticas dessa natureza, além de descentralizar a avaliação da figura do professor formador, também permitem aos alunos em formação colocarem em prática os conhecimentos teóricos sobre o tripé ensino-avaliação-aprendizagem.

Por fim, Mattos e Pascoal (2019) apontam para uma questão importante na formação para avaliação, por vezes negligenciada, que vai além dos resultados por elas apontados: as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores no contexto dos cursos de Letras estão em conformidade com suas concepções de língua, ensino e aprendizagem de LI? Essa é uma

questão que extrapola os limites dos objetivos propostos e alcançados pelo estudo das pesquisadoras, mas que deve ser pauta dos cursos de formação.

4.2.6 Análise de avaliações

Nesta categoria classificam-se três trabalhos que analisam práticas avaliativas em diferentes contextos. Punhagui e Souza (2011) investigam as práticas avaliativas do Certificado em Ensino de Língua Inglesa para Adultos (CELTA), certificação concedida pela Universidade de Cambridge, destinada a quem deseja qualificar-se para o ensino de inglês para falantes de outras línguas. O objetivo da pesquisa é identificar características formativas nos enunciados das referidas práticas, tendo como baliza a literatura especializada sobre avaliação formativa. Braga (2013) e Oliveira (2019), por seu turno, investigam a avaliação da oralidade em disciplinas de diferentes Cursos de Letras.

Quanto à natureza, as três pesquisas são qualitativas, variando em suas tipologias. O estudo de Punhagui e Souza (2011) configura-se como um relato de experiência das pesquisadoras no contexto do CELTA, pautado pelo referencial teórico da avaliação formativa. A geração dos dados da pesquisa deu-se pela análise documental das práticas avaliativas do curso. Braga (2013) desenvolveu um estudo de caso no contexto de duas disciplinas com foco em habilidades orais em LI, no Curso de Letras de uma universidade pública no centro-oeste brasileiro. Participaram do estudo as professoras e alunos das disciplinas e os dados foram coletados por meio de observação e gravação das aulas, notas de campo, questionário aberto e entrevista. Oliveira (2019) realizou uma pesquisa etnográfica em uma disciplina de habilidade oral em LI em um Curso de Letras de uma universidade pública do interior paulista. Além do pesquisador, participaram da pesquisa a professora da disciplina e os alunos nela regularmente matriculados. Os dados foram gerados a partir de três fontes distintas: observação das aulas, entrevista com os alunos e resposta a um questionário, aplicado aos discentes e à professora.

Punhagui e Souza (2011) apontam em seus resultados as seguintes reflexões acerca do processo avaliativo do Curso CELTA: apesar de seu caráter classificatório (os participantes são aprovados ou não), os pareceres emitidos pelos avaliadores/tutores apresentam uma perspectiva formativa ao indicarem aos alunos os objetivos que (não) foram (parcialmente) atingidos e os esforços necessários para alcançá-los.

As pesquisas que analisam práticas de avaliação da oralidade apontam para concepção de proficiência oral em LI compartilhada entre professores e alunos; o nível mínimo de

proficiência não especificado; o processo avaliativo da oralidade é centrado no professor; falta de critérios claros para avaliação da oralidade (Braga, 2013); critérios de correção baseados no uso comunicativo da língua; uso de instrumentos avaliativos condizentes com tais critérios; os instrumentos avaliativos condizentes com a proposta de instrução baseada em conteúdo (Oliveira, 2019).

Ao analisarem avaliações no contexto de exames de certificação docente em larga escala e de uma habilidade comunicativa específica (oralidade), os estudos apresentados nesta categoria colaboram com as discussões sobre alguns elementos que devem nortear as práticas avaliativas, dentre os quais destacam-se: (i) a importância de práticas avaliativas balizadas por conhecimentos teóricos; (ii) coerência entre avaliações, concepções de língua e objetivos de aprendizagem; (iii) critérios avaliativos claros e compartilhados com os alunos e (iv) processo avaliativo construído conjuntamente com os alunos, dentre outros.

4.3 TENDÊNCIAS APONTADAS PELO LEVANTAMENTO

Este capítulo apresentou um levantamento das pesquisas sobre avaliação na formação inicial do professor de LI, no período entre 2011 e 2021, no contexto brasileiro. Os textos aqui apresentados foram coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos portais de busca Google Acadêmico e Scielo, com o objetivo de identificar as tendências nos estudos sobre a temática. Os resultados das pesquisas analisadas apontam para algumas tendências (enumeradas de i a vi a seguir): (i) a categoria com número de trabalhos mais expressivos é a de propostas avaliativas; (ii) há pesquisas que se enquadram em mais de uma categoria, a exemplo dos estudos de Nascimento (2021) e Sousa (2021), classificados nas categorias análise documental e propostas e práticas avaliativas, ambas com destaque para o foco nas diferentes propostas apresentadas;

(iii) os estudos com foco em cursos de formação docente em Letras (Eluf; Sandes, 2014; Quevedo-Camargo, 2020; dentre outros) e Letras mais outros cursos de formação (Soares, 2014; Villas Boas; Soares, 2016; dentre outros) se sobressaem em relação aos demais contextos investigados: ensino fundamental (Domingues; Furtoso, 2012), ensino médio (Nascimento, 2021), institutos de idiomas (Ferreira, 2015), dentre outros. Essas tendências, contudo, não sinalizam uniformidade e /ou exaustão na forma como a avaliação é abordada nessas pesquisas, haja vista a variedade de objetivos aos quais se propõem: aprendizagem da avaliação em contextos de formação inicial e continuada; letramento em avaliação no ensino de LI para

crianças; análise avaliativa e propostas avaliativas para habilidades orais; propostas de atividades de refino de correção e sua importância para o letramento em avaliação; avaliação voltada para certificação docente; investigação da presença do tema ‘avaliação’ nos sítios eletrônicos dos cursos de licenciatura em Letras - LEM e pós-graduações afins; percepções de professores formadores e alunos em formação sobre a formação para avaliação da aprendizagem; dentre outras temáticas;

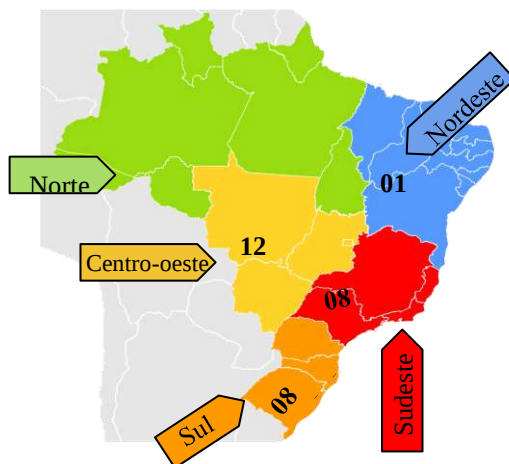
(iv) a participação docente na coleta e geração de dados se sobrepõe à participação exclusiva de discentes: oito pesquisas tiveram os dados gerados a partir da participação de docentes/ e ou docentes e mais participantes do contexto educacional investigado (Quevedo-Camargo, 2011; 2012; Batista, 2014; Alves, 2014; Almeida, 2015; Ferreira, 2015; Ismail, 2019; Rodrigues, 2019); em nove estudos a geração dos dados deu-se pela participação de docentes e alunos (Lucena, 2011; Felice, 2011; Barbosa 2011; 2012; Braga, 2013; Soares, 2014; Villas Boas; Soares, 2016, Zocaratto, 2018; Oliveira, 2019) em apenas duas pesquisas a coleta de dados deu-se pela participação exclusiva de discentes (Eluf; Sandes, 2014; Damacena; Quevedo-Camargo, 2021);

(v) com relação à geração e coleta dos dados, destacam-se a utilização de questionários, entrevistas e análise de documentos;

(vi) maior concentração de pesquisas sobre a temática da avaliação da aprendizagem na formação docente em universidades da região centro-oeste do país, seguida pelas instituições das regiões sul e sudeste do país, conforme segue: trabalhos desenvolvidos em IES da região centro-oeste (Batista, 2014; Braga, 2013; Soares, 2014; Ferreira, 2015; Villas Boas; Soares, 2016; Zocaratto, 2018; Ismail, 2019; Rodrigues, 2019; Quevedo-Camargo, 2020; Damacena; Quevedo-Camargo, 2021; Nascimento, 2021; Sousa, 2021); região sul (Barbosa, 2011; 2012; Punhagui; Souza, 2011; Quevedo-Camargo, 2011a; 2011b; Domingues; Furtoso, 2012; Lucena, 2011; Tonelli; Quevedo-Camargo, 2019); região sudeste (Felice, 2011; Alves, 2014; Consolo; Silva, 2014; Almeida, 2015; Santos, 2017; Ferreira, 2019; Mattos; Pascoal, 2019; Oliveira, 2019); região nordeste (Eluf; Sandes, 2014).

Esses dados são ilustrados na Figura 13 a qual, sem especificar o estado de origem das publicações, as distribui, conforme as regiões geográficas.

FIGURA 13 - DISTRIBUIÇÃO DAS PUBLICAÇÕES CONFORME REGIÕES



FONTE: A autora.

Este levantamento aponta alguns avanços nas pesquisas sobre avaliação na formação do docente em LI, dentre os quais destacam-se:

- (1) grande volume de estudos nos quais os cursos de formação docente em Letras são objeto de análise, demonstrando preocupação com esse contexto e com a formação do docente para avaliar;
- (2) concentração de pesquisas em IES localizadas nas regiões Centro-oeste, seguidas pelas regiões Sul e Sudeste do país leva-nos a inferir que grupos de pesquisadores sobre a temática da avaliação sob diferentes vieses têm ganhado força dentro dessas IES;
- (3) a participação de docentes na coleta de dados das pesquisas sinaliza, por um lado, a importância de voltar o olhar para o professor, um dos participantes envolvidos no processo ensino-avaliação-aprendizagem e, por outro, esse foco prioritário nos docentes pode sinalizar uma visão de avaliação centrada na figura do professor.

Apesar dos avanços, há lacunas a serem preenchidas por esta e por pesquisas futuras. A contribuição da proposta de trabalho de doutoramento que apresento pode ser apontada no próprio contexto investigado, haja vista não termos encontrado referências de pesquisa sobre avaliação tendo como foco a IES aqui investigada; na abordagem da representação de docentes e discentes acerca da avaliação em LI e na investigação da forma como a avaliação em LI está apresentada nos documentos norteadores do Curso de Letras.

No capítulo que segue apresento ao leitor os aspectos metodológicos que embasam esta pesquisa.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Desenvolver um projeto de pesquisa está para além da definição de objetivos e justificativas que o validem, implicando também no reconhecimento de sua natureza e de suas bases ontológicas e epistemológicas. Apesar de nos depararmos na literatura especializada com modelos que fornecem a estrutura textual do gênero e até mesmo expressões usuais que o caracterizam, cada proposta tem suas peculiaridades, conforme o problema que se objetiva investigar, sendo necessário entender, portanto, qual método melhor se adequa aos objetivos pretendidos.

A preocupação com questões metodológicas não é recente. Crotty (1998) sugere a resposta a quatro questões que servem de guia na elaboração e caracterização de um projeto de pesquisa: Qual epistemologia instrui a proposta de estudo? Que postura filosófica está por trás da pesquisa? Qual a metodologia mais adequada ao problema proposto? Quais procedimentos são adequados para gerar os dados?

Para Creswell (2007, p. 23), os passos iniciais na elaboração de uma proposta de pesquisa “consistem em avaliar as alegações de conhecimento trazidas para o estudo, considerar a estratégia de investigação a ser usada e identificar métodos específicos”. Esses três elementos auxiliam o pesquisador na identificação da natureza de sua pesquisa, sendo a expressão da alegação de conhecimento definida pelo autor como as suposições do pesquisador, ao início de seu projeto, sobre como e o que aprenderá durante sua investigação.

Em termos filosóficos, os pesquisadores fazem alegações sobre o que é o conhecimento (ontologia), como o identificamos (epistemologia), que valores o compõem (axiologia), como escrevemos sobre ele (retórica), e os processos para estudá-lo (metodologia) (Creswell, 2007, p.24).

Tendo como foco a metodologia da pesquisa doutoral em tela, este capítulo divide-se em quatro seções estruturadas da seguinte forma: (1) descrição do contexto investigado e dos participantes do estudo; (2) caracterização da pesquisa; (3) tratamento e análise dos dados; (4) questões éticas que permeiam o estudo.

5.1 SITUANDO A PESQUISA - CONTEXTO E PARTICIPANTES

Esta investigação dá-se no contexto de um Curso de Letras, Habilitação Única-Inglês, de uma universidade pública (IES)²³. Vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade, o curso de Letras é ofertado no regime acadêmico seriado anual, na modalidade presencial, sendo seus objetivos e o perfil do profissional a ser formado destacados no PPC do curso:

Formar profissionais competentes no que se refere ao domínio das teorias linguístico-literárias; desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão e consolidar a oferta de cursos de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu* [...] o curso pretende formar indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento (IES investigada, 2019, p. 16).

O grau acadêmico do curso de Letras possibilita ao profissional graduado a atuação na docência na educação básica em suas diferentes etapas e modalidades, além do desenvolvimento de pesquisas científicas no campo das ciências da linguagem e das literaturas em LI e formação do professor.

Participam desta pesquisa 62 discentes regularmente matriculados no curso de Letras, no ano de 2023, quando se deu a geração dos dados. O quantitativo de participantes por turma está representado no Quadro 17.

QUADRO 17 - QUANTITATIVO DE DISCENTES PARTICIPANTES POR TURMA

Turma	Quantidade de participantes	Referência ao participante
1º ano	vinte e dois (22)	A1 até A22
2º ano	doze (12)	B1 até B12
3º ano	dezesesseis (16)	C1 até C16
4º ano	doze (12)	D1 até D12

FONTE: A autora.

A participação desses discentes deu-se pela resposta a um questionário composto por nove perguntas abertas ([APÊNDICE A](#)). A referência aos participantes do estudo ao longo das análises é feita utilizando-se as letras A, B, C ou D indicativas das séries do curso, seguidas de um número, conforme a quantidade de alunos da turma em questão (vide Quadro 17).

²³ Informações detalhadas da IES são propositalmente omitidas visando, ao máximo, a preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

Reconheço que a atribuição de letras aos participantes pode não ser a melhor forma de lhes fazer referência. Porém, o quantitativo de discentes que colaboraram com o estudo dificultaria a atribuição de nomes fictícios a cada um deles.

A geração dos dados também se deu pela participação em grupos focais de 11 docentes de disciplinas de LI atuantes no curso investigado, cujo perfil, traçado no Quadro 18, baseia-se em suas respostas ao formulário intitulado TCLE e Perfil dos Participantes (APÊNDICE D) o qual também informa e documenta o aceite aos termos da pesquisa.

QUADRO 18 - PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

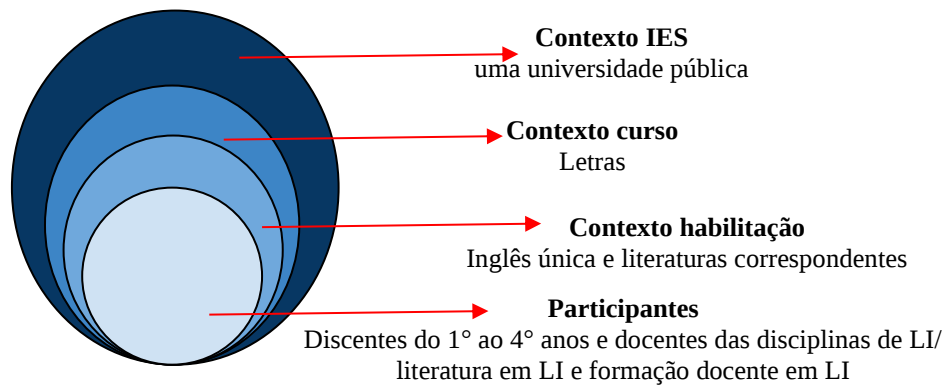
Aspecto investigado	Perfil apontado pelas respostas	
Quantidade de participantes	11	
Faixa etária	27 – 51	
Formação acadêmica: Graduação/Habilitação	Letras Português Inglês (10) Letras Inglês Bacharelado Tradução (1)	
Pós-graduação	Mestrado	Letras: Estudos literários (1)
	Doutorado	Estudos da linguagem (3)
		Letras: Estudos literários (4)
		Estudos linguísticos: Estudos da tradução (1)
	Em doutoramento	Letras: Ensino-aprendizagem de línguas (2)
Tempo de atuação no curso	Menos de 5 anos	3 docentes
	Entre 10 e 15 anos	4 docentes
	Mais de 15 anos	4 docentes
Disciplinas ministradas nos últimos 5 anos (elencadas em conformidade com os conteúdos que contemplam)	de formação básica	4 docentes
	de formação específica	10 docentes
	de formação profissional	7 docentes

FONTE: A autora.

Da mesma forma, a referência aos professores ao longo das seções de análise, etapa posterior deste estudo, é feita pela utilização da letra P seguida dos números de 1 a 11, indicativos da quantidade de professores participantes nos grupos focais.

A contextualização da pesquisa e seus participantes acima descrita é ilustrada pela figura que segue.

FIGURA 14 - CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: A autora.

5.2 O ESTUDO EM TELA: ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E NATUREZA DA PESQUISA

Em resposta aos questionamentos propostos por Crotty (1998) na primeira seção deste capítulo, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista e construcionista social, a qual está inserida na área da Linguística Aplicada e configura-se como um estudo de caso e uma pesquisa documental.

Pesquisadores da área da educação têm demonstrado interesse crescente pelas pesquisas de natureza qualitativa, conforme apontam Telles (2002) e Lüdke e André (2013). Diferentemente das pesquisas de natureza positivista nas quais o pesquisador sai em busca de uma verdade externa a ele, nos estudos de natureza qualitativa a ‘verdade’ é construída conjuntamente com os participantes da pesquisa, afirma Telles (2002).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve a emergência de perguntas e procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente do participante, a análise indutiva desses dados iniciada nas particularidades e levada para temas gerais e as interpretações do pesquisador acerca do significado dos dados. [...] Os pesquisadores que aplicam essa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que valoriza um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância do relato da complexidade de uma situação (Creswell; Creswell, 2021, p. 3).

No que concerne aos procedimentos e estratégias nas pesquisas dessa natureza, Schwandt (2006) observa a adequação das perspectivas aos diferentes focos, não havendo uniformidade. Conforme o autor, algumas pesquisas qualitativas são inspiradas pelos estudos de campo da sociologia e antropologia, outros pesquisadores são atraídos por ser esse um *locus*

de debate sobre as questões relativas às ciências humanas, outros ainda, buscam na teoria crítica social o entendimento dos sistemas que regem as relações em sociedade. Essas diferentes possibilidades também são apontadas por Creswell (2007, p. 184) ao afirmar que “a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados não havendo assim uma uniformidade que a caracterize”.

Markoni e Lakatos (2022) retomam as origens da abordagem qualitativa nas pesquisas desenvolvidas pela Antropologia, sendo depois empregada pela Sociologia e Psicologia e, posteriormente, aplicada nas investigações da área da Educação. Um dos principais questionamentos sobre a validade de pesquisas dessa natureza refere-se ao fato de não se valerem de “cálculos estatísticos nem se ocuparem de generalizações e estabelecimento de leis” (Markoni; Lakatos, 2022, p. 300).

No meio acadêmico, a investigação qualitativa, segundo Schwandt (2006), despontou como um movimento reformista no início da década de 1970, quando vários campos das ciências humanas, além da antropologia e da sociologia, aderiram ao ‘método’ para geração e interpretação de dados qualitativos. O autor caracteriza a investigação qualitativa mais como um “terreno ou uma arena para crítica científica social, do que como um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia” (Schwandt, 2006, p. 194).

Algumas características da pesquisa qualitativa são destacadas por Reis (2006), ancorada nas investigações de Lincoln e Guba (2000) e Cohen; Manion e Morriison (2000): seus resultados derivam de interpretação; há um comprometimento com o entendimento do mundo subjetivo da experiência humana; o foco está nos significados que os indivíduos atribuem às suas ações (comportamentos e experiências); o conhecimento é visto como uma forma de compreender o mundo através de seus atores sociais, incluindo-se aqui o pesquisador, concebido como um dos instrumentos de pesquisa, sendo sua neutralidade utópica. Enfatiza-se ainda que “o conhecimento é interpretativo, necessariamente inacabado, aberto a novas interpretações. A coleta de dados se dá no contexto natural e requer instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais, [...] a teoria emerge dos dados coletados” (Reis, 2006, p. 104).

Creswell (2007) também elenca algumas características comuns às pesquisas qualitativas: sua ocorrência no contexto natural; métodos variados de coleta de dados, a sensibilidade aos participantes da pesquisa, envolvidos ativamente no processo; a pesquisa qualitativa é emergente, ou seja, vários aspectos surgem, ou são modificados, no decorrer da

pesquisa; essas pesquisas são interpretativas; os fenômenos sociais em pauta são analisados de maneira holística; o pesquisador tem um papel ativo no processo de investigação.

Este estudo é considerado de natureza qualitativa pois, alinhado às características apontadas por Reis (2006) e Creswell (2007), ocorre no contexto (natural) de atuação dos participantes, utiliza de instrumentos variados de coleta e geração de dados visando a compreensão holística do fenômeno aqui investigado, além de meu papel ativo como pesquisadora atuante no contexto investigado, característica que marca as investigações dessa natureza. Partindo do pressuposto que o foco das investigações qualitativas na área das Ciências Humanas está em compreender e explicar as ações sociais humanas e os significados a elas inerentes, como o pesquisador deve analisar e buscar interpretações possíveis para as ações/problemas que se propõe a investigar? Para lidar com essa questão, esta pesquisa está inicialmente ancorada em duas bases epistemológicas: epistemologia interpretativista e construcionismo social.

A epistemologia interpretativista surge, segundo Schwandt (2006), como possibilidade de compreensão das ações humanas, haja vista o fato de as epistemologias positivistas não darem conta das diferenças entre os objetos de estudo das ciências humanas e das ciências naturais. O autor define o interpretativismo a partir de três vias que permitem ao investigador a compreensão dos significados inerentes à ação humana, a saber: a identificação empática, a sociologia fenomenológica e os jogos de linguagem.

A identificação empática implica em “entrar na cabeça de um ator para entender do que ele é capaz em termos de motivos, crenças, desejos, pensamentos” (Schwandt, 2006, p. 196). Para compreender o significado das ações humanas é necessário que se analise a consciência ou intenção do ator a partir de dentro. A sociologia fenomenológica, por sua vez, interessa-se pela compreensão da constituição do mundo subjetivo dos atores sociais. De acordo com essa linha de pensamento, “a realidade social, a vida cotidiana é composta na conversação e na interação” (Schwandt, 2006, p. 196). A terceira via apontada pelo autor é a dos jogos de linguagem, comuns na comunicação intersubjetiva, porém, regidos por regras e critérios distintos que os revestem de significados variáveis em diferentes culturas.

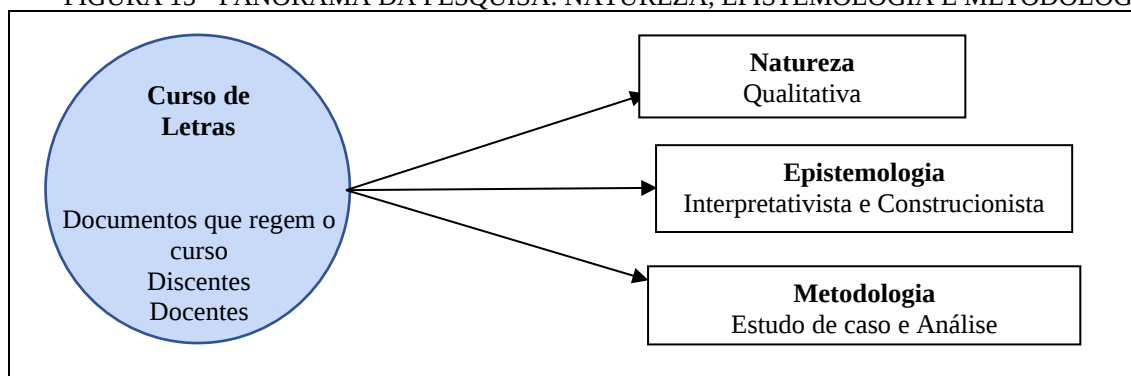
Esta pesquisa pauta-se na epistemologia interpretativista ao buscar, de forma indutivo-dedutiva a interpretação dos múltiplos significados/visões que os participantes têm acerca da avaliação - objeto deste estudo.

Além de interpretativista, esta pesquisa também está pautada no construcionismo social, base epistemológica segundo a qual acredita-se não ser possível construirmos

interpretações de ações humanas desconsiderando aspectos históricos e socioculturais que as subjazem. Nessa epistemologia rejeita-se a visão ingênua de representação, a possibilidade de uma compreensão que não seja mediada, bem como a ideia de que o conhecimento seja reflexo do que está no mundo externo. O construcionismo social pode ser evidenciado em Berger e Luckman (1967), Lincoln e Guba (2000), Schwandt (2006), Neuman (2000) e Crotty (1998) que afirmam, segundo Creswell (2007), que as pessoas constroem significados subjetivos para suas experiências, na busca da compreensão do mundo em que vivem. Esses significados são construídos por meio da interação entre as pessoas cujas vidas são regidas por normas socioculturais. Segundo Creswell (2007), o pesquisador não parte de uma teoria, ao contrário, teorias ou padrões de significados são geradas ou desenvolvidas indutivamente.

A base epistemológica construcionista social desta pesquisa pode ser evidenciada no entendimento de que as representações dos participantes acerca da avaliação são construções subjetivas mediadas pelas interações sociais vivenciadas no contexto investigado. O construcionismo social também está marcado no retorno dos dados aos participantes e na inclusão de suas impressões ao relato final²⁴, previsto em pesquisas que se enquadram nessa epistemologia. A figura abaixo situa este estudo a partir de sua natureza, da epistemologia que a instrui e da metodologia adotada para o estudo do problema.

FIGURA 15 - PANORAMA DA PESQUISA: NATUREZA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA



FONTE: A autora.

²⁴ Além de ser uma evidência do construcionismo social na pesquisa em tela o retorno dos dados aos participantes e a inclusão de suas impressões ao relato final da pesquisa, também é marca da chamada ética emancipatória (Coradim, 2008; 2015; Senefonte, 2014; 2018; Chimentão, 2015; Egido, 2019; 2022; Capellini-Petreche, 2020, dentre outros)

5.2.1 Tipologia mista: estudo de caso e pesquisa documental²⁵

Com relação à sua tipologia, esta investigação configura-se como um estudo de caso e uma análise documental. Segundo Creswell (2007), as pesquisas que se enquadram como estudo de caso distinguem-se dos demais estudos de natureza qualitativa por seu foco na descrição e análise de um ou múltiplos casos claramente delimitados. As unidades de análise, segundo o autor, podem ser um evento, um programa, uma atividade, um ou mais indivíduos e os dados podem ser coletados de múltiplas formas como, questionários, entrevistas, observação, documentos, artefatos, dentre outras.

A escolha de estudo de caso cabe em situações nas quais o pesquisador intenta explorar uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Lüdke e André (2013) destacam sete características que definem estudos de caso, a saber: constante busca por novas descobertas, novas respostas e indagações, no desenrolar do trabalho; o objeto de estudo deve ser analisado de forma contextualizada; a realidade deve ser retratada de forma holística; devem ser baseados em múltiplas fontes de informação; “estudos de caso revelam a experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (Lüdke; André, 2013, p. 19), ou seja, ao deparar-se com dados de um estudo o leitor faz associações com suas experiências pessoais; o pesquisador deve incluir os diferentes, mesmo que conflitantes, pontos de vista sobre o seu objeto de estudo; os dados obtidos nesse tipo de estudo são relatados de forma direta e acessível, aproximando-se da experiência do leitor.

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (Lüdke; André, 2013, p. 21).

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso ao focalizar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação a partir das representações de dois grupos de indivíduos - docentes e discentes - atuantes no contexto em questão, expressas por meio da linguagem

²⁵ Essa seção foi publicada como capítulo de livro na coletânea *Tipologias de Pesquisa em Linguística Aplicada: Algumas Possibilidades*. DEVICO, C. R. L. A. Pesquisa Mista: Aspectos conceituais e metodológicos. In: NOVELLI, J.; EGIDO, A. A. (Org.). **Tipologias de Pesquisa em Linguística Aplicada: Algumas Possibilidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 43-63.

escrita e oral. Em conformidade com as características apontadas por Lüdke e André (2013), os pontos de vista de alunos e professores acerca da avaliação no curso de Letras, mesmo que os dados gerados apontem como conflitantes, serão incluídos no estudo; os dados, portanto, serão gerados a partir de múltiplas fontes de informação e as análises empreendidas de forma contextualizada, pois como postulam os autores, cada caso deve ser tratado como tendo seu valor inerente (Lüdke; André, 2013). A participação dos discentes e docentes se dá, respectivamente, por meio da resposta a questionários e pela participação em grupos focais.

Este estudo também se configura como uma análise documental ao investigar o tratamento dado à avaliação nos documentos oficiais que regem o contexto pesquisado, a saber: as diretrizes do MEC, o PPC do curso, os programas (ementas) e critérios de avaliação dos componentes curriculares de LI.

A análise documental é definida por Lima Junior *et.al* (2021, p. 36) como uma metodologia de investigação que “utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos”.

A utilização dessa metodologia para os propósitos deste estudo corrobora o que afirmam Lüdke e André (1986, p. 38) sobre seu uso: “[...] pode(r) se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja **completando as informações obtidas por outras técnicas**, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (grifos meus). Neste estudo, a utilização da análise documental tem o intuito de complementar as informações obtidas com o estudo de caso, esperando assim obter um panorama holístico do tratamento dado à avaliação no contexto investigado.

A análise documental busca identificar informações factuais em documentos a partir de questões de interesse do pesquisador. Segundo Lüdke e André (2013), documentos são fontes de dados que surgem num contexto e podem dar informações acerca dele. No caso desta investigação, a análise das Diretrizes do MEC, do PPC, dos programas (ementas) e critérios de avaliação das disciplinas voltadas para a LI no currículo do curso de Letras da IES investigada, objetiva um levantamento da presença do componente avaliação em tais documentos, como já explicitado anteriormente.

A escolha dos documentos analisados neste estudo pauta-se na premissa de que o entendimento acerca de como os professores de LI em pré-serviço estão sendo ensinados a avaliar pressupõe o conhecimento do tratamento dado à avaliação nos documentos que regem o curso, tanto em nível nacional, quanto em nível institucional.

5.2.1.1 Geração e coleta dos dados

A resposta dos discentes a questionários, a gravação das interações dos docentes nos grupos focais e os documentos que regem o curso de Letras investigado foram as bases para a geração e coleta de dados deste estudo.

Dados gerados a partir de questionários compreendem a elaboração de uma série de perguntas escritas (abertas ou fechadas) apresentadas aos participantes, com o objetivo de gerar informações acerca do objeto estudado. O questionário elaborado e aplicado aos discentes participantes deste estudo é composto por nove questões abertas ([APÊNDICE A](#)).

Questionários com perguntas abertas permitem liberdade de respostas ao participante, exigindo dele habilidade escrita e elaboração de raciocínio, ao passo que as questões fechadas trazem múltiplas alternativas como possibilidades de resposta, limitando a manifestação do participante. Chaer et al. (2011), Creswell (2007) e Ribeiro (2008), advertem sobre algumas precauções a serem observadas tanto na elaboração quanto na aplicação desse instrumento de geração de dados, de modo que se obtenha dele um panorama amplo acerca do tema investigado. Dentre tais precauções, destaco os seguintes aspectos na fase de desenvolvimento das questões que compõem o questionário desta pesquisa: (i) opção por questionários de perguntas abertas por possibilitarem aos respondentes maior liberdade de expressão, apesar de exigirem maior habilidade escrita e de raciocínio; (ii) preocupação com a clareza na formulação das perguntas; (iii) atenção para que as perguntas não suscitasse mais que uma interpretação; (iv) cuidado para que o texto das questões não induzisse respostas.

Porém, como todo instrumento para coleta e geração de dados, mesmo o pesquisador cercado de precauções, questionários também apresentam aspectos lacunares, dentre eles: a inviabilidade de esclarecimento sobre as respostas fornecidas; dificuldade dos participantes na interpretação de questões que lhes causam ambiguidade, dificuldade para o pesquisador em interpretar as respostas a questões abertas e a baixa taxa de retorno das respostas no caso de questionários enviados via correio eletrônico (Creswell, 2007; Ribeiro, 2008). Para diminuir esse risco da baixa taxa de retorno das respostas, optei pela impressão e aplicação presencial dos questionários em cada uma das turmas, mediante agendamento prévio com os docentes, ao invés do envio via formulários *online*. Após a leitura do TCLE em cada uma das turmas, os alunos dispostos em participar da pesquisa assinaram o termo e responderam o questionário.

Com o grupo de professores, a geração de dados se deu por meio de sua participação em grupos focais. Foram formados quatro grupos, cujo convite para participação ([APÊNDICE](#)

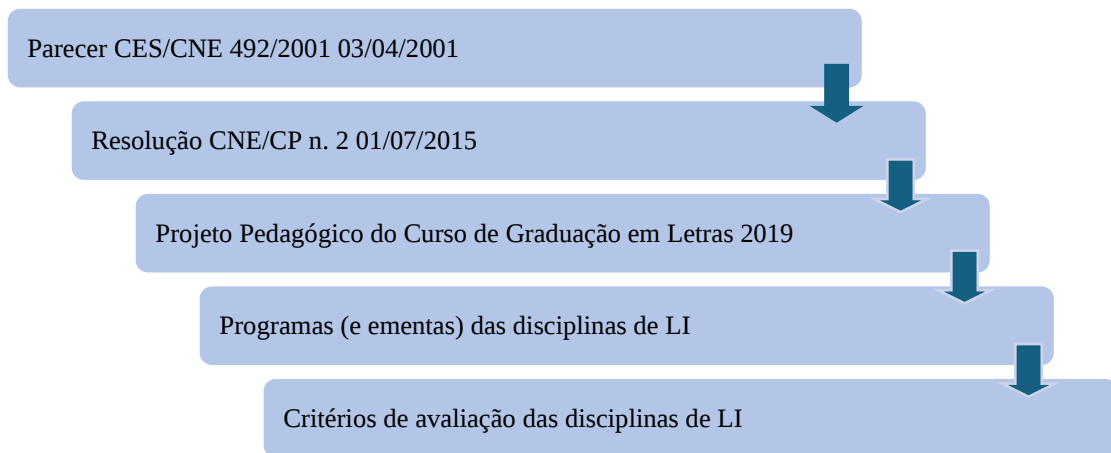
[B](#)) foi encaminhado, via email, com instruções para os passos a serem seguidos tanto para o agendamento no grupo que melhor se adequasse à rotina de trabalho do participante ([APÊNDICE C](#)), quanto para o acesso e preenchimento do formulário “TCLE e Perfil dos Participantes” ([APÊNDICE D](#)) para que, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no caso da confirmação de seu aceite em participar do estudo, o participante respondesse algumas questões delineadoras de seu perfil. Seguidas essas etapas, um novo email foi encaminhado, agora somente aos professores participantes, com o roteiro das perguntas ([APÊNDICE E](#)), as quais serviram de guia para as discussões mediadas por mim, caso quisessem ter uma ideia mais específica sobre os assuntos que iriam permear o grupo focal. Todos os grupos focais foram realizados de forma *online* pela plataforma *Google Meet*, as interações foram gravadas e as falas dos participantes posteriormente convertidas em um arquivo *word* pela ferramenta *Transkriptor*.

A posição por mim ocupada, enquanto participante dos grupos, foi a de moderadora que, segundo Gondim (2003, p. 151), “assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”. Assim, em cada um dos grupos, após explicar em linhas gerais o objetivo da pesquisa e a forma como a discussão seria ali desenvolvida, lançava as perguntas do roteiro, dando voz aos participantes para que se expressassem.

Dentre as vantagens dos grupos focais apontadas por Creswell (2007) e Ribeiro (2008), destaco a facilidade em esclarecer questões que possam surgir durante as interações nos grupos e flexibilidade na aplicação. Acrescento uma dificuldade enquanto pesquisadora: estar no papel de moderadora sendo docente do curso de Letras e, portanto, parte integrante do contexto investigado, e ter que me colocar numa posição de neutralidade para não influenciar a opinião e/ou as falas dos demais participantes, foi um ato de policiamento constante, tanto das falas, quanto das expressões faciais.

Quanto aos documentos selecionados para análise, conforme já explicitado, parto do princípio de que para um entendimento de forma mais global acerca de como os professores em pré-serviço estão sendo ensinados a avaliar, faz-se necessário conhecer o tratamento dado à avaliação nos documentos que regem esse contexto. Com base nessa premissa, os documentos oficiais que regem o curso de Letras investigado neste estudo são apresentados na Figura 16.

FIGURA 16 - DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM O CURSO DE LETRAS



FONTE: A autora.

Na esfera nacional, o Parecer CES/CNE 492/2001 03/04/2001 traça as diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Letras, enquanto a Resolução CNE/CP n. 02/2015 define as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. No âmbito do curso de Letras investigado, analiso: o PPC do curso de Graduação em Letras, documento que orienta os docentes no planejamento das disciplinas, de modo a contemplar as diretrizes curriculares nacionais e a resolução institucional que estabelece diretrizes aos cursos da instituição; os programas (e ementas) e os critérios de avaliação das disciplinas de LI, os quais são documentos norteadores das atividades pedagógicas de cada um dos componentes curriculares do curso de Letras investigado. Com relação à cronologia das etapas da pesquisa, apresento no capítulo 6 a análise dos documentos que regem o curso de Letras, primeira etapa deste estudo. Os questionários, aplicados aos alunos em março de 2023, foram analisados na sequência e as análises das discussões dos docentes nos grupos focais foram realizadas em março de 2024, ambos integrando o capítulo 7 desta tese.

5.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados e coletados na pesquisa são analisados de forma indutivo-dedutiva, por meio da identificação de categorias analíticas. Acerca dessas análises, Creswell (2007, p. 187) caracteriza o raciocínio do pesquisador qualitativo como “complexo, multifacetado, interativo e simultâneo”. Embora o raciocínio seja, em grande parte, indutivo, tanto os processos indutivos como os dedutivos estão funcionando”.

Importante enfatizar, conforme aponta Gomes (2015), que análise e interpretação de dados gerados em pesquisas qualitativas são diferentes de descrição/reprodução de opiniões, conforme apresentado no Quadro 19.

QUADRO 19 - DISTINÇÃO ENTRE DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EM PESQUISAS QUALITATIVAS

Descrição	Análise	Interpretação
Opinião dos participantes; Deve ser o mais fiel possível.	Vai além do que está descrito; Implica em decomposição dos dados, buscando relações entre as partes decompostas.	Concentra-se no sentido do texto/falas; Busca de compreensão para além do descrito/analísado.

Fonte: A autora (Com base em Gomes (2015)).

Feita a distinção entre os termos, retomemos o raciocínio da análise indutivo-dedutiva, enfatizando que não se trata de um processo prescritivo, visto tratar-se de uma abordagem qualitativa. A construção de categorias ou tipologias dá-se após o pesquisador organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes: “esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (Lüdke; André, 1986, p. 42).

Com relação aos procedimentos metodológicos para análise e interpretação dos dados gerados e coletados (no caso da pesquisa em tela, as respostas dos participantes aos questionários, os dados gerados a partir dos grupos focais e análise dos documentos que compõem o *corpus* do estudo), Gomes (2015) destaca que, usualmente, o material a ser analisado é decomposto/dividido em partes distribuídas em categorias. O autor aponta quatro possíveis critérios de categorização do material: semântico (categorias temáticas), morfológico (classes de palavras utilizadas em textos escritos ou pelo falante/participante), lexical (frequência de palavras no discurso) e expressivo (estilo do falante/texto). Na sequência, o pesquisador faz inferências (análise dedutiva) acerca dessas categorizações, interpretando-as com base na fundamentação teórica adotada para o estudo.

Corroborando o que é posto por Cellard (2008, p. 44-45), na análise documental, a etapa da análise propriamente dita corresponde à “obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos”. No caso desta pesquisa, analisa-se cada um dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa em busca da ocorrência do termo “avaliação” e do tratamento dado ao termo nos excertos encontrados.

Quanto aos dados gerados pela resposta dos participantes aos questionários e às discussões geradas nos grupos focais, somente a análise do conteúdo, após leituras e releituras

do material, permitirá a categorização das temáticas, etapa que não pode ser estabelecida a priori nesse tipo de investigação, sendo tratada, portanto, em capítulos subsequentes.

5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS QUE PERMEIAM A PESQUISA EM TELA

As discussões sobre os limites éticos nas pesquisas com seres humanos são recentes, iniciaram-se no século XX e, segundo Reis e Egido (2015), tem no Código de Nuremberg, na Declaração de Helsinque e nas Resoluções 1/88 e 96/1996 os marcos para a criação de normas de proteção de seres humanos participantes de pesquisas. Os autores ponderam, porém, a limitação desses documentos, cuja preocupação principal é com a chamada ética burocrática, ou seja, com aspectos formais, desconsiderando os participantes como co-construtores do conhecimento produzido na pesquisa. Segundo Reis e Egido (2015, p. 86) “somente o cumprimento das normas regulamentadoras de pesquisa não garante proteção aos participantes”. Os autores mencionam o anonimato, retorno das análises aos participantes, incorporação de suas reações à análise e relevância social da pesquisa como medidas éticas emancipatórias a serem incorporadas na agenda das pesquisas qualitativas.

Paiva (2005, p. 44) pondera que “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes -, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”. Celani (2005) também enfatiza essa preocupação com o estabelecimento de códigos de conduta estendidos a todos os participantes da pesquisa ao afirmar que “É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto às garantias de preservação da dignidade humana” (Celani, 2005, p. 107). A autora também reflete sobre a importância do estabelecimento de uma relação dialógica contínua, ao longo de todo o processo de desenvolvimento da investigação, pois há peculiaridades das pesquisas informadas pelo paradigma qualitativo interpretativista, a exemplo da dificuldade de se pré-estabelecer um planejamento definitivo, que podem incorrer em maior risco de má conduta ética.

Creswell (2007) situa, ao longo de todo o processo de pesquisa, cinco momentos em que a atenção do pesquisador deve atentar para questões éticas previsíveis: ao descrever o problema de pesquisa, na descrição dos objetivos da pesquisa, na coleta de dados, na análise e interpretação dos dados e no momento da redação do texto e divulgação dos resultados do estudo.

A preocupação com a ética permeia este estudo desde a concepção do projeto e sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da IES, para aprovação, de modo a manter procedimentos apropriados para o desenvolvimento do estudo e proteção dos participantes, procurando assim evitar conflitos dessa natureza.

A primeira questão surgiu no momento da elaboração do projeto, quando, ao descrever o problema de estudo e justificar a importância da investigação da avaliação no Curso de Letras, preocupei-me em deixar claro que meu papel não era o de julgar o currículo ou os docentes do curso, tampouco confrontar os dois grupos de participantes convidados a integrar o estudo (docentes e discentes do curso). Outrossim, procurei enfatizar já no texto do projeto a importância de ambos na construção do conhecimento advindo deste estudo, bem como a contribuição que esta pesquisa poderia trazer para o curso de Letras na IES investigada.

Com relação à comunicação do objetivo do estudo aos participantes e à coleta de dados, preocupei-me em instruí-los acerca de tais pontos, por meio da elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lido e assinado pelos participantes da pesquisa ([APÊNDICES D e E](#)). O texto do documento contempla, além dos objetivos do próprio termo; os objetivos, os benefícios e resultados esperados com o estudo; o papel dos participantes; sua liberdade para aceitar participar bem como deixar de participar da pesquisa; os instrumentos usados na geração dos dados e a proteção da identidade dos participantes no trato dos dados gerados.

A análise e interpretação dos dados, a redação do texto e a divulgação dos resultados são dois outros momentos em que o pesquisador deve estar atento às questões éticas, conforme pondera Creswell (2007). Entre as medidas de cautela previstas neste trabalho, destaco o rigor científico na análise dos dados e o cuidado na escrita, principalmente no que se refere à atribuição de autoria e referência, conforme as normas vigentes. Uma outra questão importante a se considerar é o retorno do resultado aos participantes da pesquisa. Nesse sentido, corroboro o posicionamento de Reis e Egido (2015, p.78) ao defenderem que

[...] práticas correntes que podem colaborar para o desenvolvimento de sentidos de ética emancipatória envolvem cuidado com o outro, retorno das análises para que os participantes possam reagir a elas, incorporação de suas vozes no trabalho escrito e relevância social da pesquisa para o contexto em que os participantes estão inseridos.

Esse retorno vai além de uma devolutiva dos resultados da pesquisa, ao envolver um procedimento dialógico no qual pesquisadores e participantes têm oportunidade de refletirem

conjuntamente (Coradim, 2008; 2015; Senefonte, 2014; 2018; Chimentão, 2015; Egido, 2019; 2022; Capellini-Petreche, 2020, dentre outros).

Essa preocupação e cuidado com os participantes também estão marcados neste trabalho pelo retorno dos resultados aos participantes e pela inclusão de suas reações e impressões às análises, apresentadas no Capítulo 8 desta tese. Dessa forma, as medidas éticas aqui adotadas extrapolam as questões de natureza burocrática, não menos importantes para o desenrolar da pesquisa, assumindo um sentido emancipatório.

Nos capítulos que seguem trago a análise dos dados gerados e coletados na pesquisa.

6. ANÁLISE DOCUMENTAL - REPRESENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM O CURSO DE LETRAS

Neste capítulo analiso o modo como a avaliação está contemplada nos documentos oficiais que regem o curso de Letras, a saber: as Diretrizes do MEC, o Projeto Político Pedagógico do curso (PPC), os programas (documento que inclui as ementas) e os critérios de avaliação das disciplinas de LI e/ou voltadas para o ensino de LI no currículo do curso de Letras, apresentados no Quadro 20 a seguir.

QUADRO 20 - DOCUMENTOS OFICIAIS QUE COMPÕEM O CORPUS DA PESQUISA

Diretrizes do MEC	Parecer CES/CNE 492/2001
	Resolução CNE/CP 02/2015
Documentos no âmbito do Curso de Letras Habilitação Única Inglês e Literaturas Correspondentes	Projeto Pedagógico do Curso
	Programas (e ementas) das disciplinas de LI
	Critérios de avaliação das disciplinas de LI

FONTE: A autora.

Sendo esses documentos norteadores das práticas dos professores formadores atuantes no contexto do curso de Letras em tela, a análise que segue objetiva investigar os contornos dados ao componente avaliação no corpo dos textos e, por extensão, a medida da importância de sua aprendizagem. Parte-se dos documentos em nível macro (documentos nacionais que regem todos os cursos de Letras e os cursos de formação docente inicial como um todo), afinando para os de nível local (documentos institucionais que norteiam o curso e as disciplinas da habilitação investigada). O capítulo está dividido em cinco partes: Na primeira, abordo o Parecer CES/CNE 492/2001 03/04/2001; na segunda, apresento a Resolução CNE/CP n.2/2015; na terceira parte discuto o PPC do curso de Letras investigado e, na sequência, os programas e os critérios de avaliação das disciplinas de LI do curso. Por fim, trago uma síntese do capítulo retomando o primeiro objetivo da pesquisa.

6.1 PARECER CES/CNE 492/2001 03/04/2001

Aprovado em três de abril de dois mil e um na Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CES/CNE 492/2001 apresenta ao longo de suas trinta e oito páginas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para dez cursos de graduação, dentre os quais os cursos de Letras. As orientações para essa graduação compõem

três páginas do documento, constando de uma seção introdutória seguida das diretrizes que delineiam os seguintes aspectos: (i) Perfil dos Formandos; (ii) Múltiplas Competências e Habilidades; (iii) Conteúdos Curriculares; (iv) Inclusão dos critérios para Estruturação do Cursos em seus projetos pedagógicos e (v) Avaliação.

Para atender aos objetivos desta análise, reiterando o já explicitado no capítulo metodológico, foram feitas diversas leituras do documento em pauta no intuito de examiná-lo minuciosamente, compreender seu teor e obter dele informações significativas, passos esses constituintes de análises documentais, segundo apontam Lima Junior *et al.* (2021).

Conforme indicado na estruturação do Parecer, o termo avaliação está contemplado apenas no excerto do texto sob esse título, não sendo mencionado nas demais seções.

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir **processo de aperfeiçoamento contínuo** e de **crescimento qualitativo**, devendo pautar-se: pela **coerência das atividades quanto à concepção** e aos **objetivos do projeto pedagógico** e quanto ao **perfil do profissional formado** pelo curso de Letras; pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes; pela **orientação acadêmica individualizada**; pela **adoção de instrumentos variados de avaliação** interna; pela disposição permanente de participar de avaliação externa (Brasil, 2001, p. 31).

A concepção de avaliação não é claramente explicitada no fragmento, mas analisando linguisticamente os termos destacados (grifos meus) na citação percebe-se nuances de uma concepção de avaliação formativa (para a aprendizagem) (Furtoso, 2008; 2011; Mottier Lopez, 2015; Green, 2018; Boas; Nobre, 2020; Batista, 2021, dentre outros).

Processo, aperfeiçoamento contínuo e crescimento qualitativo são termos compatíveis com a ideia de avaliação formativa, ou voltada para a aprendizagem do aluno, haja vista pressupor uma preocupação com o processo ao invés do produto, com a qualidade da aprendizagem ao invés de sua certificação e hierarquização/classificação dos alunos ao final de um ciclo. Retomando Mottier Lopez (2015), a avaliação formativa coloca-se a serviço da progressão da aprendizagem de cada estudante. Tal ideia é reiterada por Batista (2021) que aponta o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem como uma das características da avaliação formativa. A ideia de processo e aperfeiçoamento contínuo também é enfatizada por Boas e Nobre (2020) que realçam o fato de a avaliação formativa dar-se no decorrer do curso fornecendo informação sobre o progresso dos alunos. Os autores enfatizam ainda que as informações providas por tais avaliações guiam as decisões do professor sobre suas atividades de ensino.

(a avaliação formativa) dá ao professor informações necessárias para guiar suas decisões ao longo do curso. Em teoria, a avaliação formativa necessita causar um impacto nas aulas a ela subsequentes, auxiliando professores a tomarem decisões mais informadas, mudarem prioridades, adaptarem recursos e enfatizarem áreas de ensino ao invés de seguirem cegamente planos de ensino pré-determinados (Boas; Nobre, 2020, p. 13).

Ainda com relação ao aspecto processual da avaliação, enquanto etapa integrante do ensino e aprendizagem, Batista (2022) atribui características ao processo de avaliação que deve ser “coerente, variado, descritivo, compartilhado, adaptável e justo” (Batista, 2022). Tais adjetivações vão ao encontro do que está posto no documento que orienta a implementação de avaliação pelo colegiado do curso de modo que as atividades sejam coerentes, variadas e individualizadas, sendo esse último aspecto marcado na definição de Batista (2022) pelo compartilhamento, adaptabilidade e justiça nas atividades avaliativas aplicadas aos alunos, o que implica levar em conta peculiaridades e diferenças, ou seja, aspectos individuais.

6.1.1 Contornos dados à avaliação no Parecer CES/CNE 492/2001

Destacam-se no documento alguns pontos importantes: (i) a participação do colegiado na implementação da avaliação no curso; (ii) menção à variedade de instrumentos avaliativos; (iii) a relação entre avaliação e o projeto pedagógico dos cursos no que concerne à ligação com sua concepção, objetivos e perfil do profissional a ser formado; (iv) prevalência de um olhar mais local de cada curso para atender o perfil esperado do profissional de Letras, conforme apontam os termos “avaliação implementada pelo colegiado” e “orientação acadêmica individualizada”. O texto do Parecer também evidencia alguns contornos dados à avaliação, conforme apresentado no quadro que segue.

QUADRO 21 - CONTORNOS DA AVALIAÇÃO APONTADOS NO PARECER CES/CNE 492/2001

Contornos da avaliação	Excertos do parecer
Avaliação relacionada aos conteúdos das disciplinas	“A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo”
Avaliação das atividades acadêmicas curriculares	“validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes”
Avaliação individualizada	“pela orientação acadêmica individualizada”
Avaliação interna	“pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna”
Avaliação externa	“disposição permanente de participar de avaliação externa”

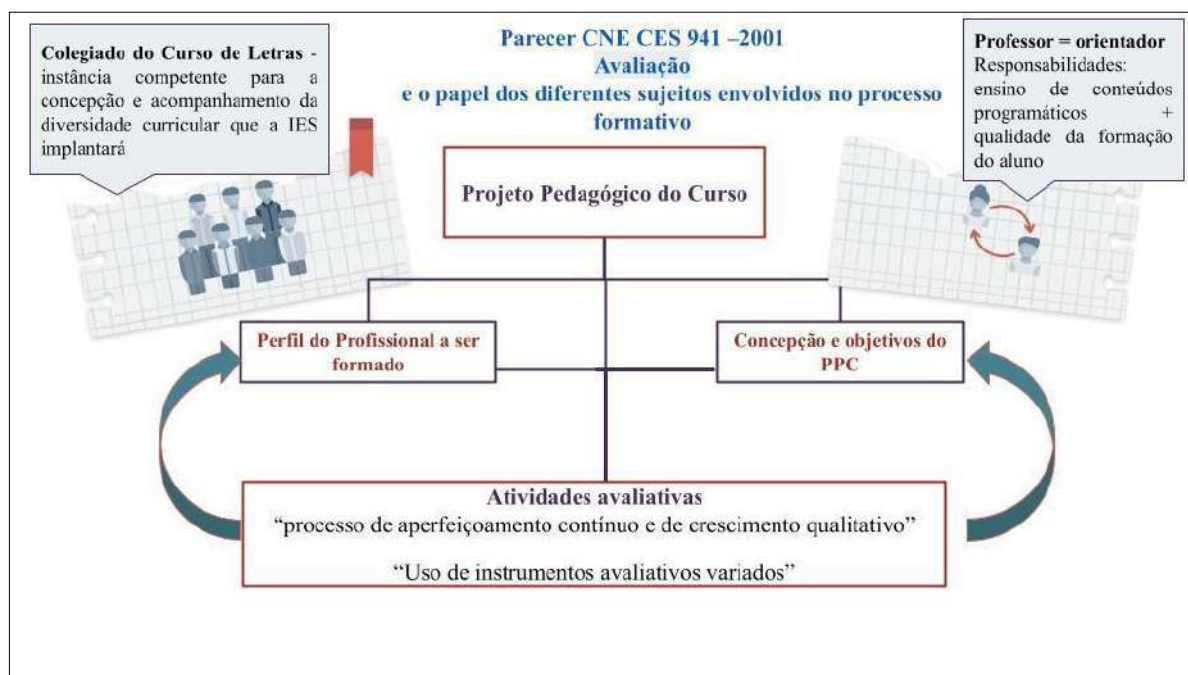
FONTE: A autora, adaptado de Brasil (2001, p. 31)).

Os contornos elencados no quadro baseiam-se na análise do texto do Parecer em busca de aspectos relevantes acerca da avaliação que permitissem seu agrupamento em diferentes categorias, conforme os passos para a construção de categorias analíticas indicados por Ludke e André (1986). Apesar de sucinto, o excerto do documento que trata das diretrizes para avaliação nos cursos de Letras permitem-me inferir que o documento atenta para os cinco contornos acima elencados, os quais deve(ria)m ser traspostos para os projetos pedagógicos dos cursos de modo que o docente em formação compreenda essas diferentes instâncias da avaliação como fundamentais para seu processo formativo: (i) A avaliação relacionada aos conteúdos das disciplinas, com vistas ao crescimento qualitativo dos alunos, em conformidade com o perfil do profissional a ser formado no curso de Letras e os objetivos do curso, ambos a serem explicitados em seu projeto pedagógico; (ii) ainda no âmbito da sala de aula, o documento também registra a importância da avaliação por orientação acadêmica individualizada, a exemplo das orientações de trabalhos de final de curso, uma dentre as várias atividades avaliativas realizadas no contexto dos cursos de Letras; (iii) para além da sala de aula, as atividades acadêmicas curriculares (AAC) também devem ser avaliadas pelo colegiado dos cursos; (iv) o documento também faz referência à adoção de instrumentos variados de avaliação interna, não especificando, porém, tratar-se dos dispositivos institucionais para avaliação dos cursos, ou da avaliação interna, sinônimo de ‘avaliação em sala de aula, em oposição ao conceito de avaliação externa (em larga escala) (Alavarse *et al.*, 2017; Luckesi, 2012; Quevedo-Camargo, 2023); (v) a avaliação externa também é mencionada no Parecer, que destaca a importância da participação dos alunos do curso de Letras no ENADE, exame de desempenho que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Retomando as ponderações de Lüdke e André (1986) acerca nas inúmeras leituras empreendidas nas análises documentais, as autoras pontuam que ao reexaminar o material aumenta-se o conhecimento, descobrem-se novos ângulos e aprofunda-se a visão sobre o conteúdo dos documentos em estudo, o que possibilita ao pesquisador explorar ligações entre vários elementos, “tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los” (Lüdke; André, 1986, p. 44).

Após as inúmeras leituras das diretrizes para o curso de Letras constantes no Parecer, algumas associações puderam ser estabelecidas entre os diversos elementos mencionados no texto, estabelecendo relações entre eles e o componente avaliação. A Figura 17 sintetiza algumas dessas relações.

FIGURA 17 - AVALIAÇÃO: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO PARECER CNE CES 941 - 2001



FONTE: A autora.

Uma leitura das diretrizes para os Cursos de Letras em suas entrelinhas aponta que, como elemento integrante do processo ensino e aprendizagem, as atividades avaliativas constituem-se basilares, devendo ser, em concordância com o Parecer ‘um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo’, realizada por meio do ‘uso de instrumentos avaliativos variados’, aspectos esses característicos, como já explicitado no início desta seção, de uma concepção de avaliação voltada para a aprendizagem. Ademais, tais atividades devem ser coerentes com o perfil do profissional a ser formado e com a concepção e objetivos do curso de Letras, aspectos esses a constarem no PPC dos cursos. Conforme consta no Parecer, a implantação da avaliação no âmbito do curso compete ao seu colegiado, daí a imagem do coletivo representando essa instância, ao passo que em sala de aula, afunilando para o contexto de atuação docente, infere-se ser da competência de professores e alunos o compartilhamento dos processos e critérios avaliativos a serem utilizados. Enfatiza-se que em ambas as instâncias, não se pode perder de vista o foco no perfil do profissional a ser formado, nas concepções de avaliação e nos objetivos do curso a constarem em seus PPCs.

6.2 RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2015²⁶

Ao contrário do documento anterior, que especifica em uma de suas seções as diretrizes curriculares para os Cursos de Letras, a Resolução CNE/CP²⁷ n.2 de 01 de julho de 2015 não tem essa configuração, definindo as diretrizes curriculares nacionais “para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p.1). O quadro abaixo demonstra a estruturação do documento que consta de vinte e cinco artigos organizados em oito capítulos cujos títulos indicam a pauta neles abordada.

QUADRO 22 - ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2015

Capítulo I	DAS DISPOSIÇÕES GERAIS
Capítulo II	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL
Capítulo III	DO (A) EGRESSO (A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
Capítulo IV	DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR
Capítulo V	DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO
Capítulo VI	DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO
Capítulo VII	DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO
Capítulo VIII	DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

FONTE: A autora (Com base em Brasil, 2015).

A proposta de currículo apresentada na Diretriz traz para o debate da formação docente questões pedagógicas, de gestão educacional e diversidade de sujeitos, culturas e saberes, temas importantes para a profissão docente. Entre suas principais proposições destacam-se:

- (i) ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas; (ii) indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por parte das instituições formadoras; (iii) indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da

²⁶À época da análise documental era essa a Resolução em vigência. A partir de 1º de julho de 2024, entrou em vigor a Resolução CNE/CP nº 04/2024 e as Resoluções CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020 foram revogadas. Ressalto que o PPP do curso de Letras não foi alterado até a finalização desta tese e que uma investigação acerca do tratamento dado à avaliação na Resolução CNE/CP nº 04/2024 é uma possibilidade de pesquisa futura.

²⁷ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão; (iv) a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura; (v) organização dos cursos de formação inicial em três núcleos (de formação geral, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular) (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 364).

Dado esse breve panorama da Resolução CNE/CP n. 2/2015 com vistas à compreensão de sua proposta, retomo a análise do documento em tela com vistas a investigar os contornos dados ao termo avaliação no corpo do texto.

Conforme apontam Sá-Silva *et al.* (2009), a análise de documentos pressupõe produção ou reelaboração de conhecimentos e criação de novas formas de compreender fenômenos. Ao interpretar seu objeto de pesquisa nos documentos, o investigador deve sintetizar informações, determinar tendências e na medida do possível fazer inferências. Apoiada nesses pressupostos e em Lüdke e André (1986), esta análise está pautada nos seguintes passos: leitura minuciosa do texto em busca do termo ‘avaliação’ (objeto desta pesquisa); análise e interpretação desse dado linguístico num processo indutivo de múltiplas (re)leituras no intuito de detectar as temáticas mais frequentes o que resultou em três categorias temáticas sendo que em cada uma delas foi possível identificar diferentes contornos dados ao termo avaliação, os quais são exemplificados por excertos do documento, conforme apresentado no Quadro 23.

QUADRO 23 - CONTORNOS DADOS AO TERMO AVALIAÇÃO NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2015

Categoria 1 – O que avaliar?/ De quem é a responsabilidade por essa avaliação?	
Contorno dado ao termo	Excertos do documento (grifos meus)
Avaliação de Atividades, Cursos e Programas de Formação docente Inicial e continuada	“avaliação e regulação dos cursos de formação [...] processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (cursos de formação)” (Brasil, 2015, p.2). “A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, [...]devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes” (Brasil , 2015, p. 6). “Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área” (Brasil, 2015, p. 16).
Categoria 2 – Modos/Tipos de Avaliação	
Contorno dado ao termo	Excerto do documento

Avaliação Externa (ENADE)	“As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às DCN, ao padrão de qualidade e ao SINAES, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu PPC como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (Brasil, 2015, p. 3). “Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às DCN, ao padrão de qualidade e ao SINAES, expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o PPC do curso e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (Brasil, 2015, p. 3).
Avaliação Institucional	“A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...] e modalidades [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do PPI, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional” (BRASIL, 2015, p. 3).
Avaliação das atividades articuladoras entre as IESs e a Educação Básica	“O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:[...] as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos” (Brasil, 2015, p. 5).
Avaliação do desempenho e valorização da carreira docente	“Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se: [...] elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação” (Brasil, 2015, p. 15).
Categoria 3 – Concepções de avaliação	
Contorno dado ao termo	Excerto do documento
Avaliação como uma das competências que devem compor o repertório do egresso dos cursos de formação inicial e continuada.	“Desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (Brasil, 2015, p. 7); “gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (Brasil, 2015, p. 8). “Planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” (Brasil, 2015, p. 9).
Avaliação como conteúdo teórico-prático da formação docente inicial	“Conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; Observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; Pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; Pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional; Pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo” (Brasil, 2015, p.10).
Avaliação como atividade	“[...]atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: [...] avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas” (Brasil, 2015, p. 15).

inerente da profissão/plano de carreira	
---	--

FONTE: A autora, adaptado de Brasil (2015).

As diretrizes para a organização dos cursos de licenciatura incluídas no documento baseiam-se na articulação entre formação e valorização do profissional docente, entre os espaços de formação e os contextos de educação básica, bem como na gestão educacional e escolar como uma das especificidades da formação do professor. De acordo com Cellard (2008, p. 299), “é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja.” Transpondo a afirmação do autor para o documento ora em análise, sua ‘incompletude e imprecisão’ no trato da avaliação está em, ao abranger as licenciaturas de um modo geral, não abordar as especificidades desse componente no contexto dos cursos de Letras.

Voltando o olhar para as categorias avaliativas identificadas no texto da Resolução, na categoria **1 - O que avaliar? / De quem é a responsabilidade por essa avaliação?**, estão as Atividades, Cursos e Programas de Formação docente (inicial e continuada), os quais, devem adequar-se às diretrizes e legislações propostas para cada licenciatura, sendo avaliados periodicamente conforme apontado nos fragmentos do texto elencados no Quadro 23, apresentado acima. Tais avaliações são de responsabilidade de um órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior). Dentre as atribuições do CONAES destacam-se:

- (i) propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; (ii) estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes
- (Brasil, 2004).

Na categoria **2 - Modos/tipos de avaliação** - foram identificados os seguintes contornos: (i) a avaliação externa (ENADE); (ii) avaliação institucional, (iii) avaliação das atividades articuladoras entre as IES e a Educação Básica e (iv) avaliação do desempenho e valorização da carreira docente, conforme indicado nos excertos da Resolução. Apesar de não haver menção explícita ao ENADE, o fragmento do documento exemplificado no Quadro 23 aponta que os cursos de formação inicial devem atender ao SINAES o qual, conforme a Lei nº

10.861, de 14 de abril de 2004 que o instituiu, tem como um de seus objetivos a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação:

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Brasil, 2004).

A avaliação institucional é o segundo contorno da avaliação identificado no texto da Resolução que prevê como parte da formação inicial e continuada, além da aprendizagem para a docência, a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição de ensino onde o professor em formação atuará em prol da garantia de aprendizagem de qualidade e seu desenvolvimento, como um direito dos alunos, em prol da gestão democrática e da avaliação institucional. Observa-se aqui, conforme apontado por Puziol (2018), que a partir da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação, passa a ser atividade inerente aos profissionais do magistério da educação básica de todas as licenciaturas. “[...] a partir de 2015, todos os cursos de licenciatura, formação inicial e continuada, devem possibilitar formação na área de gestão de processos educativos e organização e gestão de instituições de educação básica” (Puziol, 2018, p. 162).

Compreende-se, portanto, a partir da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, a necessidade de formação docente para o entendimento da educação escolar de forma contextualizada, possibilitando ao profissional a atuação nas diversas esferas educacionais: sala de aula, elaboração e implementação do projeto pedagógico das escolas, gestão escolar e entendimento dos processos pelos quais essas instituições são avaliadas. A aprendizagem da avaliação institucional nos cursos de licenciatura é necessária, segundo Zocaratto (2018), haja vista seu objetivo de formar futuros profissionais para atuarem na educação básica onde conviverão com esse tipo de avaliação.

Dias Sobrinho (2003) aponta como finalidade da avaliação institucional uma reflexão do coletivo escolar acerca dos processos educativos e seus resultados a partir dos quais são tomadas decisões em prol de uma educação de qualidade. A abrangência desse nível de avaliação permite aos atores dela integrantes e conhecedores de seu processo, interpretar seus

resultados e fazer proposições a partir das informações que lhes permitem situar-se em relação aos objetivos almejados. A avaliação institucional deve ser realizada na escola sob a liderança dos sujeitos que dela participam internamente, em prol da transformação qualitativa do processo educacional (Dias Sobrinho (2003); Freitas *et al.* (2013)).

Ainda na categoria **Modos de avaliação**, destaco na Resolução a avaliação das atividades articuladoras entre as IES e a Educação Básica. Esse aspecto, conforme identificado no fragmento apresentado, anteriormente, no Quadro 23, refere-se aos elementos a serem contemplados nos projetos dos cursos de formação docente, os quais devem promover a articulação entre as IES e as escolas de educação básica de forma colaborativa. Com relação ao termo avaliação constante no excerto analisado – “atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos” – a Resolução prevê que os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, ao promoverem a articulação entre ensino superior e básico, contemplem a avaliação do impacto das atividades de socialização ali ocorridas. Essa visão está em consonância com Mateus (2018, p. 25) para quem “universidade e escola são lugares dialógicos, de encontro com o outro e de criação de familiaridades”. Para a autora, é necessário entender as relações entre universidade (instituição formadora) e escola (*lócus* de aprendizagem docente e futura atuação profissional) para além da perspectiva normativa, buscando compreender sua dinâmica e suas especificidades.

A avaliação do desempenho e valorização da carreira docente é a quarta configuração dada ao termo avaliação dentro da Categoria **Modos de Avaliação**. O capítulo VII da Resolução, no qual constam os excertos elencados no Quadro 23, trata da política de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, aspecto considerado uma “grande inovação em termos de diretrizes e uma conquista histórica para todos os profissionais da educação” (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 365). O fragmento em destaque no quadro refere-se à uma demanda histórica de entidades do campo educacional, qual seja a instituição de um sistema de referência para a valorização dos profissionais da educação que articule “questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (Dourado, 2015, p. 315-316).

Na terceira categoria avaliativa identificada no texto da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 sob a denominação **Concepções de Avaliação** foram elencadas três temáticas/contornos, conforme apresentado anteriormente no Quadro 23: (i) avaliação como uma das competências que devem compor o repertório do egresso dos cursos de formação inicial e continuada; (ii) avaliação como conteúdo teórico-prático da formação docente inicial; (iii) avaliação como atividade inerente da profissão docente a ser valorizada nos planos de carreira.

O primeiro aspecto refere-se à multiplicidade de habilidades e competências que devem compor o repertório do egresso da formação inicial (e continuada). Conforme apontado no Capítulo III da Resolução, o PPC dos cursos de formação docente (em consonância com o PPI e com o PDI devem abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Destacam-se no texto a avaliação de projetos educacionais das instituições de educação básica, a avaliação de políticas, projetos e programas educacionais, bem como avaliação dos projetos pedagógicos das instituições de ensino básico. Esse último aspecto reitera a formação para a gestão educacional e escolar aliada à formação profissional para a docência na educação básica.

A formação em nível superior deve ser adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, além de possibilitar acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins (Dourado, 2015, p. 308).

O comprometimento das IES com essa formação, segundo Donato *et al.* (2019), não deve limitar-se, contudo, a seguir as orientações postas nas diretrizes na elaboração de seus documentos legais (PPI e PPC), outrossim, deve manifestar-se efetivamente na prática pedagógica.

A discussão da avaliação como conteúdo teórico-prático da formação docente inicial, segundo contorno dado ao termo dentro da categoria **Concepções de avaliação**, parte do entendimento da estruturação desses cursos em núcleos de estudos, conforme consta no Art. 12º do capítulo III da Resolução. As diretrizes preveem a organização dos cursos de formação docente inicial em nível superior para atuação na educação básica em três núcleos: (i) Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; (ii) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e (iii) Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Sendo as Diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 direcionadas para os cursos de formação docente inicial de forma geral, sem abordar em seu texto as especificidades de cada formação, os contornos da avaliação enquanto conteúdo teórico-prático dessas graduações, dados os objetivos do documento, também não são abordados em suas especificidades. Para facilitar o entendimento, os fragmentos já apresentados no Quadro 23 são retomados no Quadro 24 o qual traz os excertos completos do documento, colocando os

Núcleos I e II lado a lado, de modo a comparar as diretrizes para a avaliação enquanto conteúdo da formação docente inicial.

QUADRO 24 - COMO A AVALIAÇÃO ESTÁ CONTEMPLADA NOS NÚCLEOS CONSTITUINTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL²⁸

Núcleo I Estudos de formação geral	Núcleo II Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional
c) conhecimento, avaliação , criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;	b) avaliação , criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;	c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;	
l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.	

FONTE: A autora, adaptado de Brasil (2015, p. 10).

Uma leitura comparativa dos itens *c*, *d*, *g* e *l* do Núcleo I com os itens *b* e *c* do Núcleo II (consta na tabela a sequência alfabética conforme texto da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015) aponta algumas semelhanças e diferenças a serem observadas na elaboração do PPC dos cursos, quando da organização curricular das disciplinas que comporão tanto o Núcleo dos Estudos de formação geral quanto o de Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional.

Os itens *c* e *b*, dos Núcleos I e II, respectivamente, enfatizam a necessidade de os componentes curriculares dentro desses dois núcleos nos cursos de formação docente contemplarem a “diversidade social e cultural da sociedade brasileira”, o que tem implicação direta tanto na elaboração e utilização dos materiais/textos a serem usados em sala de aula, quanto nos procedimentos de ensino e aprendizagem, sendo a avaliação de ambos os conteúdos prevista na formação docente inicial. Infere-se da interpretação do texto que a concepção de avaliação aqui implicada está ligada à avaliação dos conteúdos a serem trabalhados e dos

²⁸ Grifos meus.

procedimentos de ensino e aprendizagem, os quais devem refletir a diversidade sociocultural brasileira.

Observo também semelhança nos itens *g* e *c* dos núcleos de estudos de formação geral e das áreas de atuação profissional, respectivamente, uma orientação para que as disciplinas a comporem esses núcleos articulem o trabalho com conteúdos específicos e pedagógicos, englobando, dentre outras questões, a avaliação. Separado dos termos que a precedem no enunciado por vírgula e do que a sucede pela conjunção *e*, o fragmento sugere uma enumeração de itens/ conteúdos a serem trabalhados na formação docente inicial, depreendendo-se daí que a avaliação deva ser um desses conteúdos.

Os itens *d* e *l* a constituírem os componentes curriculares do Núcleo de estudos de formação geral não têm no texto da Resolução um paralelo, conforme os dois anteriores.

O item *d* guarda estreita relação com o que está posto no VI Princípio da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica constante no texto da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015: “o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (Brasil, 2015, p. 4). O documento prevê que o PPC dos cursos de formação inicial deve promover nos componentes curriculares constituintes do núcleo de formação geral observação, análise, planejamento, desenvolvimento e **avaliação** de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas. Deduz-se do fragmento que a expressão *avaliação dos processos educativos* tenha relação com a avaliação enquanto componente do processo de ensino e aprendizagem, enquanto *a avaliação das experiências educacionais* refere-se à apreciação das vivências do professor em formação acerca da prática realizada no ambiente escolar.

O termo avaliação incluído no item *l* do quadro refere-se à avaliação das leis e produções científicas que versam sobre a forma como a educação no Brasil está organizada e é gerenciada.

Abro aqui um parêntese para apresentação de Dourado (2015) das novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, em que o autor menciona as atividades desempenhadas por esses docentes, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015,

as atividades docentes compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do

conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (Dourado, 2015, p. 308-309).

Ora, se a atividade docente implica no envolvimento do profissional professor na gestão, em projetos, no ensino, nas dinâmicas pedagógicas e experiências educativas e na produção e difusão de conhecimento de sua área de atuação, infere-se/espera-se que os conteúdos teórico-práticos referentes a tais aprendizagens constem no PPC dos cursos de formação docente inicial.

Após essa digressão, e nela pautados, percebe-se que, enquanto conteúdo teórico-prático a ser trabalhado na formação docente inicial, a avaliação assume os seguintes vieses: (i) avaliação (= análise) de conteúdos e procedimentos de aprendizagem em conformidade com a diversidade sociocultural brasileira; (ii) avaliação como conteúdo propriamente dito (atribuição de qualidade a uma dada realidade, conforme definição de Luckesi (2022)); (iii) desenvolvimento e avaliação de processos educativos (avaliação do processo ensino e aprendizagem na prática escolar) e de experiências educacionais (apreciação da experiência prática do futuro professor em sua prática escolar) em instituições educativas; (iv) avaliação (= análise crítica) das leis e produções científicas sobre a organização e gerenciamento da educação brasileira.

Retomando a Categoria **Concepções de Avaliação**, apresentada anteriormente no Quadro 23, o terceiro contorno dado ao termo refere-se à avaliação como atividade inerente da profissão docente a ser valorizada nos planos de carreira. Levando em consideração que o trabalho do professor não se resume às atividades observáveis em sala de aula, a Resolução reconhece no capítulo VII “a avaliação dos estudantes, de trabalhos e de atividades pedagógicas” (Brasil, 2015, p. 15) como atividade pedagógica inerente à profissão, devendo ser, portanto, incluída e valorizada nos planos de carreira.

Na próxima seção, os contornos dados ao termo avaliação em cada uma das três categorias identificadas no texto da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 são sintetizados através de uma representação imagética que afunila a análise do documento para a avaliação nos cursos de Formação docente inicial.

6.2.1 Síntese das nuances da avaliação na Resolução CNE/CP n.2/2015

Conforme já apontado no início da seção anterior, a Resolução CNE/CP n.2/2015 ao definir as DCN para a formação inicial em nível superior, não se limita aos cursos de

licenciatura, abrangendo também os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e os cursos de formação continuada.

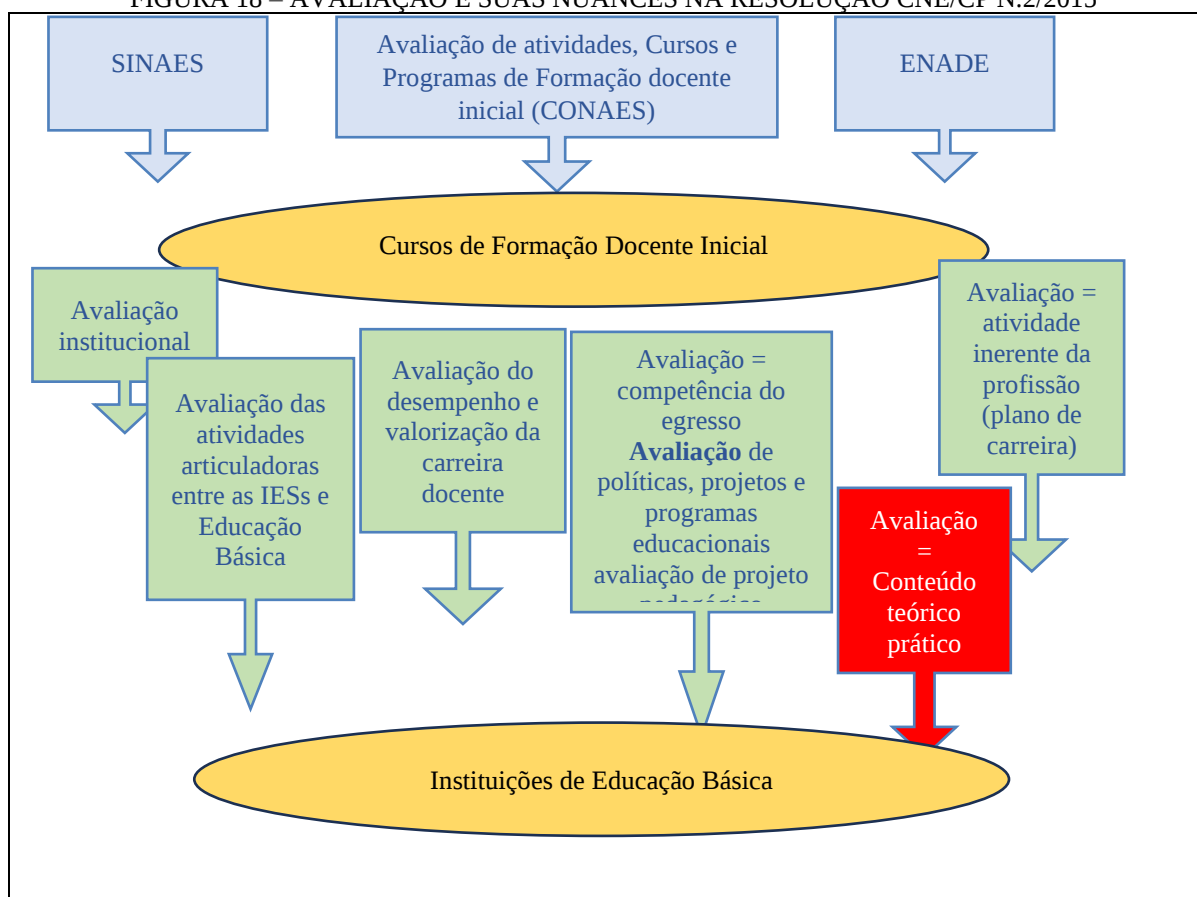
Esta seção objetiva sintetizar o tratamento dado à avaliação no texto da Resolução CNE/CP n.2/2015, a partir de duas considerações: (i) a análise dos contornos dados ao termo avaliação nos documentos que regem o curso de Letras investigado constitui-se em um dos objetivos dessa pesquisa doutoral; (ii) a Resolução CNE/CP n.2/2015 prevê diretrizes para a organização dos cursos de licenciatura, as quais estão pautadas na articulação entre formação docente inicial (foco desta investigação), os espaços de formação e os contextos de educação básica, gestão educacional e escolar como uma das especificidades da formação do professor e na valorização do profissional docente.

Isso posto, a Figura 18 situa e sintetiza o termo avaliação e suas nuances no texto da Resolução, destacando os seguintes pontos:

- As cores semelhantes entre as formas atribuídas aos cursos de Formação Docente Inicial e as Instituições de Educação Básica refletem a articulação que deve haver entre ambas as instituições, sendo essas últimas consideradas como *locus* de aprendizagem/ praxis docentes;
- As formas em azul refletem a avaliação incidindo sobre as instituições e cursos de formação docente inicial, via órgãos governamentais competentes;
- Em verde estão as nuances de avaliação que, dentro de cada categoria analítica identificada na seção anterior do texto, orienta-se compor os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial para além da formação para as especificidades da área de atuação docente. Destaco aqui a avaliação entendida como sinônimo de análise crítica de cada elemento colocado nas formas em tons de verde, reiterando o que está posto na Resolução: formação docente para além das paredes da sala de aula, para o entendimento do contexto escolar como um todo.
- Em tom vermelho destaco o termo avaliação como conteúdo teórico prático a ser trabalhado na formação docente inicial. A cor propositalmente escolhida para compor a figura sinaliza a parada necessária na seção para uma análise mais minuciosa desse contorno identificado no documento como **Concepções de Avaliação**. O Quadro 24 foi elaborado para tratar dessas minúcias permitindo-nos inferir pelas Diretrizes quatro nuances de avaliação: (i) análise de conteúdos e procedimentos; (ii) avaliação como conteúdo; (iii) avaliação de processos

educativos (= avaliação do processo ensino e aprendizagem) e de experiências educacionais (= apreciação da experiência prática do professor em formação em sua prática escolar em instituições educativas); (iv) avaliação (= análise crítica) das leis e produções científicas sobre a organização e gerenciamento da educação brasileira.

FIGURA 18 – AVALIAÇÃO E SUAS NUANCES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2015



FONTE: A autora, adaptado de Brasil (2015).

6.3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS (PPC)

Esta seção tem como enfoque a análise documental do PPC do curso de Letras investigado nesta pesquisa doutoral, mais especificamente o tratamento dado ao componente avaliação no corpo deste texto. O documento foi aprovado pela Resolução 135/2019 - CI/CCH frente a necessidade de adequação do projeto anteriormente vigente à Resolução CNE/CP n. 02/2015.

Conforme já detalhado na descrição do contexto da pesquisa que consta do capítulo metodológico desta tese, o marco da fundação do curso de Letras orientado por este PPC é o ano de 1967. Contudo, somente em 2006 o curso passou a ofertar as quatro habilitações que hoje o compõem, dentre elas a Habilitação Única Inglês e Literaturas Correspondentes, contexto deste estudo.

O Quadro 25 apresenta a organização textual do documento, de acordo com os principais tópicos nele contidos²⁹. Além desses tópicos, o documento também traz esclarecimentos sobre os seguintes aspectos, na sequência dos planos de disciplinas (item 9): estágio supervisionado, Atividades Acadêmicas Complementares (AAC); recursos de apoio ao aluno; atividades de tutoria/monitoria; mecanismos de interação docentes/alunos/ tutores; tecnologias da informação e da comunicação - TIC disponíveis; material didático institucional; acompanhamento e incentivo ao aluno egresso; dispositivos de avaliação institucional do PPC; infraestrutura e recursos básicos disponíveis para o curso de Letras.

Destaco que para atender a Resolução CNE/CES 07/2018, a universidade em tela aprovou a Resolução 029/2021-CEP, a qual regulamenta a inserção curricular da extensão dentro da instituição. Em conformidade com essa Resolução, foram implantadas disciplinas vinculadas à realização de atividades de extensão para os ingressantes no curso investigado a partir do ano letivo de 2023. Portanto, à época em que PPC do curso foi analisado para os fins desta pesquisa, tais alterações ainda não constavam nesse documento.

Ressalta-se que o PPC sob análise é documento de referência para as demais habilitações ofertadas pelo Curso de Letras, apesar de, ao longo do texto, o curso ser abordado majoritariamente como um todo, sendo as Habilitações tratadas de forma mais específica no item que trata da organização curricular.

²⁹Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os documentos de autoria institucional serão referenciados nas citações como 'IES investigada', ao invés da atribuição do nome da instituição, conforme consta nas Normas da ABNT.

QUADRO 25 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPC DO CURSO DE LETRAS

1. Identificação		
	2.1 Legislação federal referente à organização curricular	2.1.1 Legislação Comum a todos os cursos 2.1.2 Legislação específica para Bacharelados 2.1.3 Legislação específica para Licenciaturas
2. Base Legal da Organização Curricular e do Exercício Profissional	2.2 Legislação Estadual – Regulação 2.3 Legislação interna da IES 2.4 Legislação Reguladora do Exercício Profissional e outras relativas ao curso 2.5 Diretrizes e Pareceres e outras relativas ao curso	2.3.1 Estatuto 2.3.2 Regimento Geral 2.3.3 Instrumentos Normativos
3. Histórico	3.1 Institucional 3.2 Do curso 3.3 Diagnóstico do projeto em vigência	
4. Justificativa		
5. Objetivos do Curso		
6. Condições objetivas de oferta e vocação do curso		
7. Perfil do profissional, habilidades e competências	7.1 Perfil do profissional a ser formado 7.2 Competências e Habilidades requeridas 7.3 Áreas de atuação profissional	7.2.1 Competências gerais 7.2.2 Habilidades específicas
8. Organização curricular	8.1 Campos interligados de formação	8.1.1 Conteúdos de formação básica/ geral 8.1.2 Conteúdos de formação profissional 8.1.3 Conteúdos de formação complementar 8.1.4 Conteúdos de formação específica do curso 8.1.5 Conteúdos curriculares obrigatórios por legislação específica
9. Sequência dos planos de disciplinas e demais componentes curriculares		

FONTE: A autora, adaptado de IES investigada (2019).

Um exemplo desse tratamento dado no texto do PPC ao Curso de Letras de uma forma global, sem especificação das habilitações, está marcado nos objetivos do Curso

[...] formar profissionais competentes no que se refere ao domínio das teorias linguístico-literárias; desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão; consolidar a oferta de cursos de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*; formar indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade

analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento (IES investigada, 2019, p. 16).

Ainda, segundo consta no texto do documento, “a justificativa para reformulação do projeto pedagógico do curso de Letras se deve à necessidade de adequação à Resolução CNE/CP 002/2015” (IES investigada, 2019, p. 15-16), daí a importância dessa Legislação Federal referente à organização curricular específica para licenciaturas. Destaca-se também, dentre as bases legais da organização curricular e exercício profissional, o Parecer CES/CNE 492/2001, enquanto a legislação reguladora do exercício profissional e outras relativas ao curso, ambos os documentos já analisados na seção anterior deste estudo.

Sendo o foco desta investigação doutoral os dois documentos supracitados e o PPC³⁰, as demais legislações elencadas nesse documento não serão abordadas, a despeito de sua reconhecida importância para a organização curricular e exercício profissional. Nas próximas linhas abordo as adequações do PPC ora em validade à Resolução CNE/CP n.02/2015 e ao Parecer CES/CNE n.492/2001. Reitero aqui, conforme consta no PPC, a necessidade de adequação à Resolução como justificativa apontada para sua reestruturação.

O texto do projeto explicita o atendimento às seguintes orientações da Resolução CNE/CP n.02/2015: (i) Alteração/ampliação de carga horária; (ii) destaque nos currículos das habilitações para a dimensão pedagógica expressando o entendimento da necessidade de diminuição da distância entre universidade e escola básica; (iii) reformulação de disciplinas em resposta à necessidade de inclusão de aspectos relativos ao reconhecimento e valorização da diversidade; (iv) preocupação com a formação continuada através dos eventos nacionais e internacionais que o curso sedia, bem como da oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional; (v) perfil do profissional a ser formado considerando os nove princípios da Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que constam do Art. 5º da Resolução; (vi) esforço em formar profissionais conforme consta na legislação vigente; (vii) adequação da estrutura curricular conforme o que está posto no Art. 8º da Resolução, referente às capacidades gerais dos egressos dos cursos de licenciatura; (viii) conteúdos curriculares obrigatórios, em acordo com o Art. 13º em seu §2.

fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua

³⁰ As resoluções da IES que instituíram o PPC em vigência não são citadas de modo a preservar a identidade dos participantes.

Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015 *apud* IES investigada, 2019, p. 22).

As orientações do Parecer CES/CNE 492/2001 também estão presentes no corpo do PPC nos seguintes pontos: (a) no atendimento dos objetivos do curso de Letras que constam das DCN para a formação da área; (b) na formação de profissionais com múltiplas competências e habilidades; (c) estrutura curricular que reflete as habilidades específicas constantes nas DCN; (d) na definição dos conteúdos de formação básica/geral; (e) nos resultados do processo de aprendizagem em conformidade com as capacidades, habilidades, conhecimentos e compromissos necessários ao profissional de Letras, em conformidade com o que está posto nas DCN.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (Brasil, 2001 *apud* IES investigada, 2019, p. 18).

6.3.1 Como o termo avaliação está contemplado no texto do PPC

Ancorada em Lüdke e André (1986), os passos seguidos para a análise do documento em tela são análogos aos percorridos para a investigação dos documentos anteriores: busca pelo termo ‘avaliação’ no corpo do texto numa leitura detalhada; análise e interpretação desse dado linguístico num processo indutivo de múltiplas (re)leituras no intuito de detectar a existência (ou não) de temáticas mais frequentes.

Seguidas essas etapas, foram verificadas vinte e cinco ocorrências do termo *avaliação* no corpo do texto, pela utilização da ferramenta de localizar palavras em arquivos PDF, conforme apontado no Quadro 26.

QUADRO 26 - MENÇÕES AO TERMO AVALIAÇÃO NO CORPO DO PPC

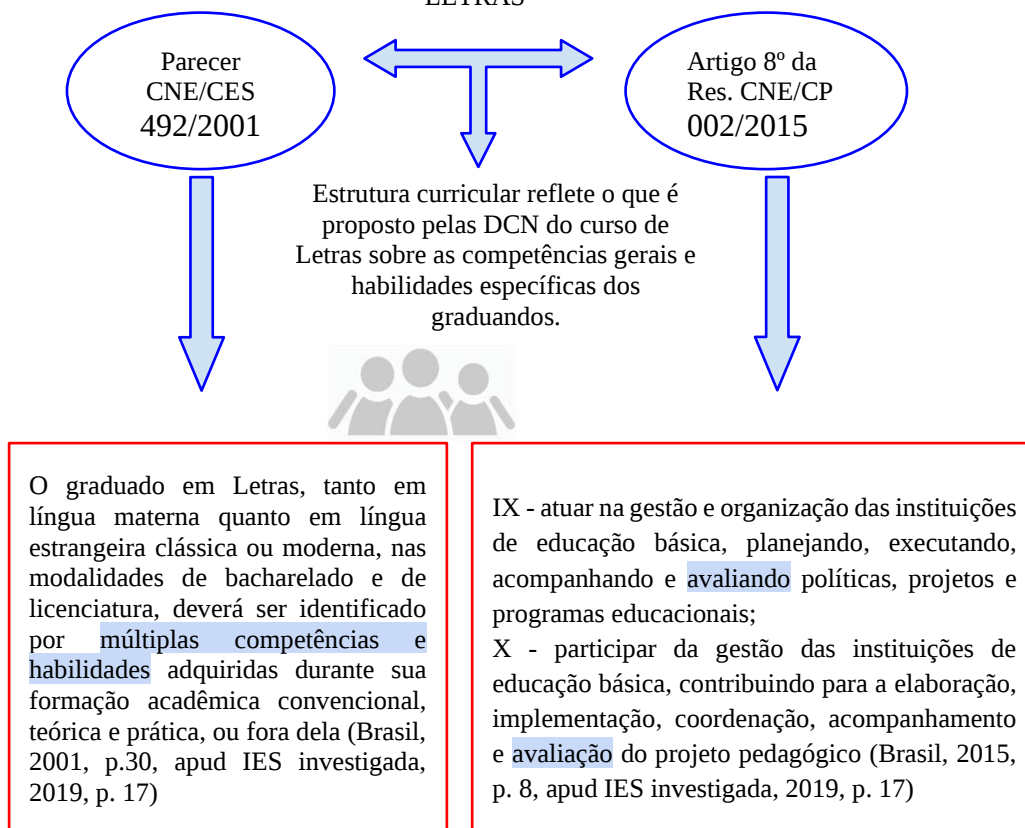
Seção do texto em que o termo aparece	Excerto do texto
1. Identificação do Curso	Histórico da avaliação externa do curso (p. 5).
2. Legislação estadual	Deliberação CCE (... dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições e de seus cursos) e Parecer CEE/CES (Aprova Instrumento de Avaliação) (p. 8).
3. Legislação Interna da IES (Regimento Geral e Instrumentos Normativos)	Art. 59 Atribuições do Conselho Acadêmico quanto à modificação de currículos e projetos pedagógicos, avaliação de cursos e solicitação do número de vagas para ingressos. Resolução IES - Aprova procedimentos para Auto-avaliação da IES coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (p. 9).
4. Histórico Institucional	O suporte oferecido pela Incubadora acontece em conjunto com o GAE – Grupo de Apoio Estratégico que tem a função de apoiar os empreendimentos incubados por meio da reestruturação e auxílio na elaboração de seus planos de negócios, além de realizar um acompanhamento e avaliação sistêmica das empresas (p. 11). A acreditação (Sistema Arcu-Sul) é o resultado do processo de avaliação em que é certificada a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, satisfazendo o perfil do graduado e os critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional para cada diploma (p. 12). A pós-graduação da IES é considerada excelência em qualidade, sendo que mais de 70% dos cursos oferecidos hoje possuem conceito igual ou superior a 4, que representa o conceito BOM na avaliação da Capes (p. 12).
5. Competências do graduado em Letras	Atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais (p. 17). Implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (p. 18).
6. Planos de disciplinas e demais componentes curriculares	Desenvolver habilidades de elaboração de avaliações e critérios de avaliação (3x) (p. 11; 12) *Em disciplinas da Habilitação Dupla Português-Inglês
7. Avaliação institucional do projeto pedagógico	Internamente, o Curso deverá viabilizar mecanismos de avaliação a partir do 3º ano de implantação do novo Projeto pedagógico ((p. 14). Para a avaliação do desempenho docente, o Curso de Letras pretende contar com o apoio das instâncias superiores (p. 14).
8. Referências bibliográficas das disciplinas das 4 habilitações	LUCKESI, C.C. Avaliação e aprendizagem na escola. São Paulo: Cortez, 2001. (4x) (p. 17; 18;19;25). OLIVEIRA, L. A. Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação . São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (3x) (p. 20;23;24). EVANGELISTA, A. A. M. et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Intermédio - Cadernos CEALE, v. II, outubro de 1998 (2x) (p. 21;22).

Fonte: A autora, adaptado de IES investigada (2019).

Como explicitado no quadro pelos excertos do PPC, a menção ao termo *avaliação* refere-se à diferentes aspectos, conforme segue: (i) o primeiro registro da palavra no corpo do texto diz respeito ao histórico das avaliações externas às quais o Curso de Letras foi submetido (MEC/INEP: ENADE/CPC;SETI) desde o ano de 2005; (ii) na sequência, conforme apontam os fragmentos elencados nos itens 2 e 3 do quadro, o vocábulo relaciona-se às legislações estaduais e institucionais que regulamentam a avaliação e as instâncias por ela responsáveis; (iii) na seção do documento que traça o histórico institucional, o substantivo avaliação é citado em três momentos - avaliação/apreciação; avaliação acreditação; avaliação/ certificação; (iv) o termo avaliação também aparece como referência à legislação que regulamenta as licenciaturas - Resolução CNE/CP n. 02/2015 - e estabelece as competências gerais e específicas dos graduados nas licenciaturas; (v) a palavra também é citada nos planos de disciplinas e demais componentes curriculares de duas disciplinas da Habilitação Dupla Português-Inglês, habilitação essa que não é o foco desta pesquisa doutoral; (vi) o vocábulo aparece ainda na seção que informa sobre a avaliação institucional do PPC; (vii) por fim o termo aparece em três títulos das referências bibliográficas.

Observo que não há no texto referência explícita à avaliação enquanto componente do processo de ensino e aprendizagem, nem à concepção de avaliação do curso. Conforme está posto na seção que trata do perfil do profissional a ser formado, suas habilidades e competências, o texto do PPC traz orientações as quais estão em consonância tanto com o que está posto no Parecer CNE/CES 492/2001 acerca das competências gerais, quanto com as habilidades do egresso que constam no Art. 8º da Res. CNE/CP 002/2015. A Figura 19 focaliza nessas competências e habilidades, conforme o texto do PPC, mais especificamente naquelas que mencionam a avaliação.

FIGURA 19 - COMPETÊNCIAS GERAIS E HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS GRADUADOS EM LETRAS



FONTE: A autora, adaptado de IES investigada (2019).

Essa referência ao Parecer CES/CNE 492/2001 relaciona-se à aquisição de **múltiplas competências e habilidades** durante a formação acadêmica inicial (e continuada), sem especificar a avaliação como uma dessas competências e habilidades. O fragmento da Resolução CNE/CP 02/2015, por sua vez, ilustra um dos aspectos da avaliação identificados na análise documental desse texto: avaliação como uma das competências que devem compor o repertório do egresso dos cursos de formação inicial e continuada.

Ao abordar as habilidades específicas que devem compor o repertório do profissional a ser graduado pelo Curso de Letras, o PPC também se pauta no que está posto no Parecer CES/CNE 492/2001 que menciona os seguintes aspectos:

[...] domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos

conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001, p. 30 *apud* IES investigada, 2019, p. 19).

Verifico que a avaliação não é mencionada dentre as habilidades específicas nessa referência feita ao Parecer CES/CNE 492/2001, tampouco incluída nas demais seções do PPC.

6.3.2 Pontos a destacar no PPC

Evidencio a partir da análise do PPC do curso uma lacuna no texto do documento no que diz respeito à avaliação. Mesmo constando na Res. CNE/ CP 002/2015 que uma das habilidades específicas do graduado de Letras é “compreender criticamente as DCN [...] como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (Brasil, 2015, p. 8), considero que, dada a demanda de trabalho dos professores formadores, é arriscado (e utópico) esperar que todos recorram à cadeia de documentos que norteiam o curso para lidarem, a contento, com a avaliação em suas disciplinas.

Uma possível justificativa para essa lacuna está no fato do PPC do curso de Letras ser norteador das outras habilitações que o constituem e, portanto, de outros cursos distintos. Abordar a avaliação nos limites desse documento demandaria do Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável por sua elaboração, um trabalho Hercúleo para abarcar as necessidades e especificidades de cada uma dessas habilitações.

A despeito dessa dificuldade, reconheço que o tratamento dado à avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem do professor em formação, bem como a explicitação da concepção de avaliação na qual essa formação se embasa são aspectos lacunares no PPC que é o documento norteador do curso. O próprio Parecer CNE/CP 492/2001 (analisado em seção anterior desse texto), no qual o PPC está pautado, aborda em linhas gerais, a avaliação nos cursos de Letras, aspecto que não é expandido neste documento. À vista disso, ao menos algumas orientações básicas para avaliação no curso de Letras poderiam ser incluídas em seu PPC.

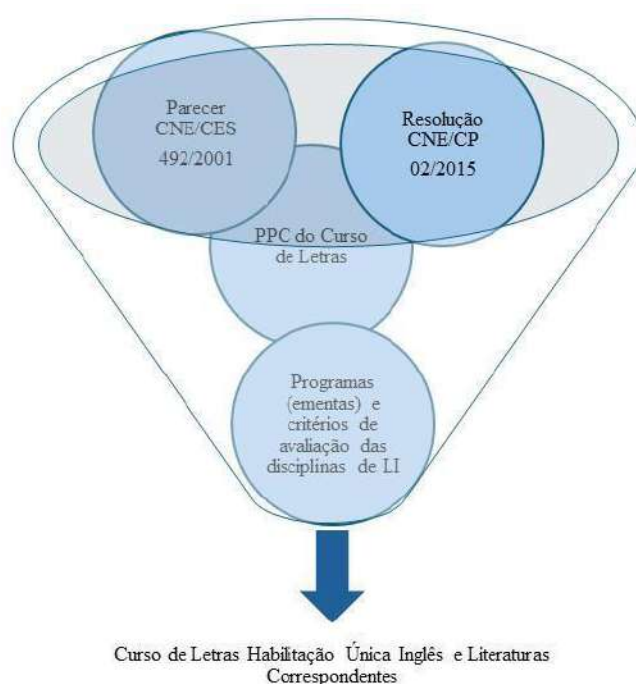
Destaco, por fim, a íntima relação entre avaliação em LI e as concepções de língua e linguagem que permeiam as práticas docentes no curso investigado. Conforme apontam Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 234), “[...] avaliar línguas requer competências adicionais que compreendem conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas”. Não havendo

referência no PPC a essas concepções norteadoras, aumenta-se a probabilidade de práticas avaliativas inconsistentes e sem um embasamento teórico que justifique sua aplicação.

Retomando o tratamento dado à avaliação nos três documentos oficiais até aqui investigados: (i) Parecer CNE/CES 492/2001, há uma seção destacada no texto que versa sobre como a avaliação nos cursos de Letras devem ser pautadas; (ii) ao longo dos oito artigos da Resolução CNE/CP 002/2015 mencionam-se diferentes contornos dados ao termo avaliação, identificados no documento em três categorias, conforme consta na seção de análise documental dessa Resolução (iii) o PPC do curso de Letras não explicita a concepção de avaliação que permeia o curso, nem faz referência à avaliação enquanto componente constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência desta etapa de análise documental, investigo os programas (ementas) e critérios de avaliação das disciplinas de LI da Habilitação Única Inglês e Literaturas Correspondentes, documentos norteadores das práticas docentes. A figura que segue ilustra a relação entre os documentos investigados neste estudo.

FIGURA 20 - RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O CURSO DE LETRAS



FONTE: A autora.

A imagem de um filtro denota tanto a importância do conhecimento por parte dos docentes dos documentos que regem o Curso e que, ao mesmo tempo que se misturam, na

medida em que documentos institucionais são pautados em legislações nacionais mais abrangentes, também são filtrados tanto na fase de elaboração dos documentos institucionais (PPC, programas (ementas) de disciplinas e critérios de avaliação), quanto em sua compreensão/interpretação por parte dos docentes das diferentes disciplinas que compõem o curso de Letras.

6.4 PROGRAMAS (EMENTAS) E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS

Conforme já explicitado no capítulo metodológico, fazem parte do *corpus* investigado neste estudo as dezoito (18) disciplinas de LI que compõem o currículo do curso de Letras Habilitação Única Inglês e Literaturas Correspondentes, as quais são divididas no PPC em quatro grupos, os quais são apresentados no Quadro 27.

QUADRO 27 - DISCIPLINAS DE LI DO CURSO DE LETRAS CONFORME CONTEÚDOS CONTEMPLADOS

Conteúdos de formação básica	Conteúdos de formação específica	Conteúdos de formação profissional	Conteúdos obrigatórios por legislação
Introdução à Cultura de Populações de LI;	Fonética e Fonologia da LI;	Estágio Curricular Supervisionado II;	Estágio Curricular Supervisionado II;
LI: Habilidades Comunicativas Integradas;	Literatura em LI: Conto e Romance;	Estágio Curricular Supervisionado III;	Estágio Curricular Supervisionado III
Prática Investigativa em LI: Ensino, Literatura e Tradução;	Literatura em LI: Drama e Poesia;	Prática de Formação de Professores em LI;	
Tradução – Conceitos e Teorias	Literatura Infanto-Juvenil em LI;	Planejamento de Cursos em LI	
	LI: Habilidades Comunicativas Integradas II, III e IV		
	Morfologia e Sintaxe da LI		
	Semântica e Pragmática da LI		
	LI para atuação acadêmica e docente		

FONTE: A autora, adaptado de IES investigada (2019).

Em conformidade com o Parecer CNE/CES 492/2001, os conteúdos de formação básica abordados nas disciplinas elencadas nessa categoria são os pilares para o saber do profissional de Letras e “devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários,

contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (Brasil, 2001, p. 31).

As disciplinas que se enquadram no grupo de formação específica abordam conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento (LI, Linguística e Literaturas em LI), seus fundamentos e metodologias. As disciplinas de formação profissional, segundo orientações do Parecer CNE/CES 492/2001, por sua vez, tratam de conteúdos que constituem o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente. No caso da habilitação em tela, os Estágios Curriculares Supervisionados II e III são disciplinas que, além de abordarem a formação profissional, também tratam dos conteúdos obrigatórios por legislação, em consonância com o que está posto no § 2º do Art. 13 Res. 002/2015.

A análise do tratamento dado à avaliação no corpo desses dois documentos é feita a partir da apresentação dos dados deles levantados em dois quadros ([APÊNDICES G e H](#)): o primeiro contemplando os programas das disciplinas e o segundo os critérios de avaliação. Ambos os quadros incluem as dezoito disciplinas de LI investigadas com diferentes destaques de cor em consonância com a sequência da grade curricular do curso: o destaque em verde indica disciplinas da primeira série, em preto as disciplinas da segunda série, em laranja as da terceira série e em azul as disciplinas da quarta série.

O primeiro quadro ([APÊNDICE G](#)) traz o levantamento dos dados coletados dos programas das disciplinas. A divisão em quatro colunas (Ementa, Objetivos, Conteúdo e Referências) respeita a ordem em que esses itens aparecem no texto do documento. Da mesma forma que nos documentos anteriormente analisados, a investigação do tratamento dado à avaliação nos programas de cada uma das dezoito disciplinas de LI pautou-se, primeiramente, na (re)leitura desses textos em busca do termo avaliação, verificando em cada um dos quatro tópicos se o termo estava, ou não, ali contemplado e, em caso afirmativo, o excerto foi transcrito, resultando assim nos dados apresentados.

Os dados levantados dos Critérios de avaliação das dezoito disciplinas de LI são apresentados no [APÊNDICE H](#), seguindo a mesma ordenação e diferenciação por cor, em conformidade com a série em que constam na grade curricular do curso. Esse quadro apresenta, para cada disciplina, os seguintes elementos: tipificação (anual/semestral), carga horária, quantidade de avaliações e peso a elas atribuído, instrumentos de avaliação, critérios de avaliação e o que o documento aponta/destaca com relação à avaliação.

Do tratamento dado à avaliação nos programas das disciplinas ([APÊNDICE G](#)), evidenciei alguns pontos importantes acerca dos quais pondero:

(i) Em nenhuma das ementas o termo avaliação, por conseguinte a avaliação, é contemplado (a);

(ii) Apenas uma disciplina - LI: Habilidades Comunicativas Integradas I - traz como um de seus objetivos a avaliação diagnóstica do nível de proficiência linguística dos alunos. Primeira (e única) disciplina de LI da primeira série do Curso de Letras, esse diagnóstico situa ambos, professores e alunos, acerca da proficiência linguística dos estudantes, bem como serve de norte para as escolhas dos caminhos a serem seguidos no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação diagnóstica permite, portanto, uma leitura da realidade antes do ato de ensinar, conforme a proposição de Bloom (1913-1999), referenciada nos estudos de pesquisadores da avaliação em LI como (Furtoso, 2008; 2011; Mottier Lopez, 2015; Green, 2018; Boas; Nobre, 2020; Batista, 2021, dentre outros).

(iii) A avaliação enquanto conteúdo programático consta no programa de uma disciplina somente - Prática de Formação do Professor de LI - que traz como um de seus tópicos/conteúdos “o estudo e operacionalização de práticas avaliativas como processo e produto”.

(iv) A busca pelo termo avaliação nas referências bibliográficas das disciplinas resultou em dois títulos somente: uma publicação de Oliveira (2015), referenciada nas disciplinas LI: Habilidades Comunicativas Integradas I, II, III e IV e outra de Luckesi (2001) que consta nas referências das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado II: LI e Estágio Curricular Supervisionado III. Esse tratamento dado a avaliação nos programas (ementas) das disciplinas é ilustrado pela Figura 21.

FIGURA 21 - AVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

Objetivos	Conteúdo	Referências
Avaliação diagnóstica LI: Habilidades Comunicativas Integradas I - 1º ano 1/18 disciplinas	Prática de Formação do Professor de LI 3ºano 1/18 disciplinas	2 títulos 6 disciplinas 6/18 disciplinas 

FONTE: A autora.

Sendo os programas (ementas) das disciplinas referência para os docentes formadores e não havendo dentre elas uma que tematize exclusivamente a avaliação, os dados levantados

sugerem que a avaliação enquanto conteúdo a ser ensinado é um aspecto lacunar nesses documentos.

Enquanto esses dados ([APÊNDICE G](#)) evidenciam as disciplinas que abordam a avaliação enquanto conteúdo em seus programas (ementas), o quadro apresentado no [APÊNDICE H](#) tem como foco a forma como os alunos são avaliados em cada disciplina. Analisando os critérios de avaliação dessas disciplinas com base nos instrumentos de avaliação nelas predominantes temos o panorama apresentado no quadro que segue.

QUADRO 28 - DISCIPLINAS DE LI CONFORME OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PREDOMINANTES

Prova	Outros instrumentos	Prova e outros instrumentos
LI: Habilidades Comunicativas Integradas I	Prática Investigativa em LI: Ensino, Literatura e Tradução	LI para atuação acadêmica e docente
LI: Habilidades Comunicativas Integradas II	Prática de Formação do Professor de LI	Introdução à Cultura de Populações de LI
LI: Habilidades Comunicativas Integradas III	Estágio Curricular Supervisionado II: LI	Morfologia e Sintaxe da LI
LI: Habilidades Comunicativas Integradas IV	Literatura Infanto-juvenil em LI	Semântica e Pragmática da LI
Fonética e Fonologia da LI	Planejamento de Cursos em LI	Literatura Infanto-juvenil em LI
Tradução: Conceitos e Teorias	Estágio Curricular Supervisionado III	
Literatura em LI: Conto e Romance		
Literatura em LI: Drama e Poesia		

FONTE: A autora.

Algumas considerações podem ser traçadas a partir do Quadro 28 e das informações contidas nos instrumentos e critérios de avaliação das disciplinas ([APÊNDICE H](#)), base para sua elaboração: (i) o instrumento prova prevalece na maioria das disciplinas; (ii) nessas disciplinas, além do destaque dado ao instrumento prova em si, evidencia-se também a atribuição de maior nota às provas do que aos demais instrumentos, conforme explicitado no [APÊNDICE H](#); (iii) dentre as disciplinas marcadas pela predominância da prova destacam-se as de língua e literatura; (iv) nas disciplinas mais especificamente voltadas para a formação docente prevalecem critérios pautados em uma maior variedade de instrumentos avaliativos; (v) critérios para classificação das disciplinas elencadas na terceira coluna do quadro: (a)

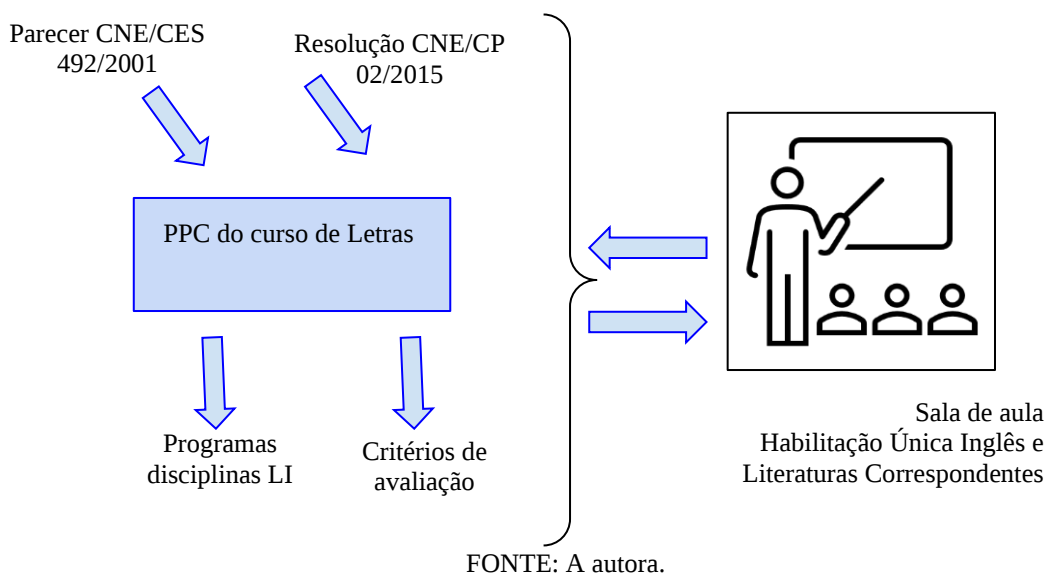
variedade de instrumentos e a presença da prova de maneira não predominante, apesar de explicitamente marcada (LI para atuação acadêmica e docente); (b) as outras três disciplinas são elencadas neste grupo pela falta de clareza nos critérios que não especificam o que seja o termo ‘avaliação escrita/oral’ o qual pode ser interpretado como um trabalho escrito/apresentação oral e/ou uma prova escrita/oral.

6.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

As análises e reflexões aqui apresentadas referem-se aos documentos que regem os cursos de Letras como um todo (Parecer CNE/CES 492/2001 e Resolução CNE/CP -2/2015), e os que norteiam a prática dos docentes das disciplinas de LI do Curso de Letras da IES investigada (PPC, Programas das Disciplinas e Critérios de Avaliação), não constituindo-se em julgamento/avaliação da prática dos docentes dessas disciplinas.

Saliento, porém, que, se norteadores da prática docente, as lacunas identificadas em tais documentos podem refletir no trabalho com a avaliação em sala de aula. A Figura 22 ilustra essa relação intrínseca entre os documentos analisados, os contextos de formação docente inicial, sobre os quais exercem influência, e os participantes desses contextos que são por eles guiados em suas práticas.

FIGURA 22 - RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS INVESTIGADOS E O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL



Ela também recupera os documentos que foram investigados ao longo desta seção iniciada pela análise do Parecer CNE/CES 492/2001 e da Resolução CNE/CP 02/2015,

documentos do MEC que regulam os cursos de Letras e de formação docente em nível nacional, para os documentos que regulamentam o contexto em estudo: PPC do curso de Letras; Programas (ementas) e Critérios de Avaliação das disciplinas de LI, documentos específicos da Habilitação em análise nesta pesquisa.

Tais documentos não são isolados, daí o uso das ‘setas’ indicando a influência exercida pelas regulamentações de órgãos federais superiores no contexto investigado em um movimento de mão dupla, no qual a atuação de ambos os participantes no cenário da sala de aula é regida pelos documentos em destaque e, ao mesmo tempo, sobre eles exercem sua influência ao fazerem suas leituras sobre os textos.

Volto agora o olhar para a sala de aula, contexto de ensino e aprendizagem da docência em LI, e suas relações com os documentos oficiais que regulamentam as atividades que ali acontecem, com a atenção voltada para a avaliação, foco desta investigação. Ao lhe ser atribuída uma disciplina no curso de graduação em Letras ou ao matricular-se em uma das disciplinas ofertadas nessa habilitação, professores e alunos têm acesso aos programas e critérios de avaliação de tal disciplina. Tais documentos (elaborados com base no que está posto no PPC e este em conformidade com o Parecer CNE/CES 492/2001 e adequado à Resolução CNE/CP 02/2015) orientarão docentes e, por conseguinte, os estudantes acerca da ementa, objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados naquele componente, bem como dos critérios segundo os quais as avaliações serão conduzidas. As duas flechas da Figura 22 ilustram um movimento de mão dupla que me levam à algumas indagações: (a) sendo os documentos guias para docentes e alunos e, sendo, alguns deles, conforme apontado nas reflexões anteriores, lacunares e/ou dúbios no aspecto relativo à avaliação, haveria diferentes possibilidades de interpretações para o conteúdo ali constante?; (b) como essa possível multiplicidade de interpretações dos documentos se reflete no trabalho com a avaliação?; (c) se os programas das disciplinas são lacunares no que concerne à avaliação enquanto conteúdo a ser ensinado na formação docente inicial, como os alunos da habilitação investigada estão sendo formados para avaliar?; (d) se nas disciplinas de LI o instrumento prova ainda predomina nos critérios de avaliação, serão tais práticas reproduzidas pelo docente em formação inicial?

As respostas para tais questões esperam-se ser encontradas quando da análise dos dados junto aos estudantes e professores participantes da pesquisa, próxima seção deste estudo.

7. REPRESENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO - O QUE DIZEM OS DISCENTES E DOCENTES

Apresento neste capítulo a análise dos dados gerados pelas respostas dos questionários aplicados aos discentes e pela participação dos docentes nos grupos focais. Início apresentando, por meio dos Quadros 29 e 30 a seguir, as perguntas que compõem o questionário aplicado aos discentes e as questões que guiaram as discussões dos docentes nos grupos focais, ambos instrumentos já explicitados no capítulo metodológico.

QUADRO 29 - QUESTIONÁRIO DE ACORDO COM O TEMA ABORDADO

Conteúdo temático	Questões
Avaliação no Curso de Letras	1. O que é avaliação para você?
	2. Com quais instrumentos você tem sido avaliado ao longo do Curso de Letras? Qual sua opinião sobre eles?
	3. Dê exemplos de instrumentos ou práticas avaliativas que vivenciou/tem vivenciado ao longo do curso e que, na sua opinião, foram ou não bem-sucedidas para a sua aprendizagem. ³¹
	4. Você compreende os objetivos e critérios das práticas avaliativas às quais é submetido/a? Explique.
	5. Como é feito o <i>feedback</i> das avaliações realizadas no curso (quando e como)? Qual é a sua opinião sobre esse <i>feedback</i> ?
Avaliação para a formação docente	6. Em quais momentos (disciplinas, cursos, eventos etc.) no curso de Letras vocês discutem sobre o tópico/tema/conteúdo programático "Avaliação"?
	7. De que maneira essas discussões contribuem ou não para a sua aprendizagem enquanto professor?
	8. No papel de professor em formação inicial, como você vê o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas?
Comentários e/ou sugestões	9. Quais comentários e/ou sugestões gostaria de trazer sobre o tópico /tema/ conteúdo programático "Avaliação" ou sobre o seu processo avaliativo nas disciplinas no Curso de Letras.

FONTE: A autora.

QUADRO 30 - QUESTÕES NORTEADORAS DOS GRUPOS FOCALIS

Questões norteadoras dos grupos focais
1. O que é avaliação para você?
2. No papel de professor formador, como você vê o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas?
3. Que instrumentos e atividades avaliativas você utiliza em sua prática docente? Comente e justifique sobre suas escolhas.
4. Comente a respeito dos critérios de avaliação das disciplinas que ministra e da forma como realiza o <i>feedback</i> de tais atividades.
5. Em que medida, se alguma, os documentos (PPC e Programas, Ementas e critérios de avaliação, por exemplo) que regem o curso de Letras o/a auxiliam na forma como a avaliação é tratada em suas disciplinas?

³¹ Optei por não incluir a questão 3 na análise pelo fato de vários participantes repetirem nela a resposta dada na questão anterior, levando-me à conclusão da semelhança entre ambas.

6. De que maneira, se alguma a avaliação enquanto tópico/tema/conteúdo é abordada/discutida em suas disciplinas? Comente.
7. Em que medida o Curso de Letras prepara/ dá subsídios teórico-metodológicos para os alunos lidarem com a 'avaliação' em sua futura prática pedagógica?
8. Qual a sua opinião sobre a forma como a avaliação é trabalhada no curso de Letras?

FONTE: A autora

Mesmo fazendo parte de diferentes técnicas de geração de dados, os dois grupos de questões, ao visarem atender ao segundo objetivo da pesquisa, que é o de investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação de ambos os grupos de participantes, estão, em sua maioria, alinhadas. Essa equiparação entre aspectos investigados está marcada nos seguintes questionamentos a eles lançados: (i) conceito de avaliação; (ii) instrumentos avaliativos vivenciados por discentes/aplicados pelos docentes; (iii) critérios e *feedback* das avaliações vivenciadas/aplicadas no curso; (iv) experiências vivenciadas (por discentes)/ promovidas (por docentes) de discussão da avaliação enquanto tópico/tema/conteúdo; (v) visão do lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Há questões que são direcionadas especificamente aos alunos (vide questões 7 e 9 do Quadro 29 acima) e outras direcionadas à investigação de aspectos específicos da prática dos docentes e/ou do curso de Letras (vide questões 5, 7 e 8 do Quadro 30 acima).

Isso posto, este texto divide-se em oito seções: (i) avaliação no curso de Letras; (ii) avaliação para a formação docente; (iii) comentários e sugestões trazidos pelos discentes participantes da pesquisa; (iv) contribuições (ou não) dos documentos para a práticas avaliativas dos formadores participantes; (v) subsídios teórico-metodológicos para a avaliação ofertados pelo curso; (vi) opinião dos docentes formadores sobre o trabalho com a avaliação no curso de Letras; (vii) encaminhamentos para o contexto investigado a partir dos resultados da pesquisa; (viii) síntese dos assuntos abordados ao longo do capítulo.

Os dados gerados são analisados, nas próximas sessões, a partir das categorias analíticas, com base em Lüdke e André, (1986) e Gomes (2015), dentre outros autores, conforme já explicitado no capítulo metodológico. Das leituras dos primeiros dados levantados (nos questionários) identifiquei, de forma indutiva, as temáticas mais frequentes as quais culminaram na construção das categorias analíticas. Partindo das categorizações das séries iniciais, os questionários dos anos subsequentes e as transcrições dos grupos focais foram analisados dedutivamente. Daí a caracterização das análises empreendidas nesta pesquisa como indutivo-dedutiva.

7.1 DA AVALIAÇÃO NO CURSO DE LETRAS

Nesta seção são analisadas as questões que focalizam na avaliação no curso de Letras: conceito de avaliação, instrumentos avaliativos, objetivos das avaliações, critérios usados nas atividades de avaliação e *feedback* avaliativo. Para cada um desses tópicos, analiso as representações de ambos os grupos de participantes.

7.1.1 Conceito de avaliação

7.1.1.1 Conceito de avaliação - representações dos discentes

Apresento no Quadro 31 as categorias identificadas nas respostas dos alunos à primeira pergunta: “O que é avaliação para você?”.

QUADRO 31 - CONCEITO DE AVALIAÇÃO: CATEGORIAS IDENTIFICADAS NAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Conceito avaliação	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Avaliação = apenas verificação do conteúdo aprendido/da aprendizagem	A1; A2; A4; A5; A6; A8; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A21; A22	B1; B2; B3; B4; B5; B7; B8; B9; B11; B12	C1; C3; C4; C5; C7; C8; C10; C13; C14; C16	D1; D2; D4; D7; D8; D9; D10; D11
Avaliação = nota (quantificação da aprendizagem)	A1; A2; A18; A19	B2; B8	C1	D1
Sistema governamental de avaliação = imposição	A14			
Avaliação = método	A16; A22	B1; B6; B12	C1; C8	D2
Avaliação – <i>feedback</i>		B2		D8
Avaliação = instrumento		B3	C1; C10	D11
Avaliação = processo; progresso; desenvolvimento da aprendizagem		B8	C2; C6; C7; C11; C13; C14; C15	D3; D12
Avaliação = diagnóstico de conhecimento/ dificuldades	A9	B6; B10	C9	D1
Autoavaliação/heteroavaliação				D1
Avaliação = conceito vago	A3; A7		C12	
Posicionamento crítico	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Apreciação	A20		C3; C8; C12	

Avaliação crítica (posicionamento crítico sobre o ato de avaliar)		B1; B7	C12*;C15; C16	D3; D5; D12
Como deve ser	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Uso/importância de critérios	A9	B3		D8
Objetivos das avaliações	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Para discentes e docentes	A4	B3; B6; B9; B10	C3; C11	D2; D7; D12
Tipos de instrumentos	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Tipos/ exemplos de instrumentos avaliativos		B4; B10; B11; B12	C4; C5; C6; C7; C14; C16	D1, D6; D11

FONTE: A autora.

Os dados apresentados no quadro acima demonstram que além de definirem a avaliação, em alguns casos, os participantes posicionam-se criticamente, discorrem sobre os diferentes objetivos da avaliação e exemplificam diferentes possibilidades de instrumentos avaliativos, dados esses que extrapolam o conceito em si, conforme será apontado ao longo desta seção.

Quanto à definição do termo, foco da pergunta em tela, predomina entre os alunos (47/62) uma visão da avaliação como sinônimo de verificação de aprendizagem do conteúdo ensinado:

Verificação esporádica do desenvolvimento de um aprendiz. Um controle de quanto cada aluno está absorvendo do conteúdo ministrado (A1).

São as maneiras de medir o progresso do aluno sobre um certo conteúdo (B5).

Avaliação seria uma forma de “testar” o conhecimento do aluno [...] (C5).

Medir os conhecimentos dos alunos por meio de atividades específicas, baseadas nos conteúdos trabalhados em aula, depois disso, gerar *feedback* para que o aluno tenha ciência de pontos de destaque e melhoria. É importante que seja muito explicado, desde os objetivos até a aplicação, e que seja condizente com a realidade do aluno (D8).

A avaliação somativa (Furtoso, 2008; 2011; Mottier Lopes, 2015; Green, 2018; Boas; Nobre, 2020; Batista, 2021, dentre outros), cuja função é fornecer dados acerca do quanto o aluno aprendeu ao final de uma etapa de ensino, manifesta-se, tanto nas definições em si, quanto nas escolhas lexicais, em todas as definições acima, ora de forma mais marcada, como nos excertos de A1 e C5, ora mesclando-se com termos que dão ao conceito uma leve nuance da função formativa (progresso, *feedback*, melhoraria), como ilustrado nos excertos de B5 e D8.

Além do viés somativo, explícito na definição de A1, destaco também a visão de

avaliação como um mecanismo de controle do conteúdo retido pelo aluno, ou seja, não se avalia para a aprendizagem, mas para verificar quem assimilou, e quem não, os conteúdos ensinados, aprovando-os, ou reprovando-os, conforme os resultados dessas atividades apontem.

Ainda com relação às escolhas lexicais, chama-me atenção nas respostas o predomínio de verbos (recorrentes em mais que uma resposta) cuja carga semântica remete a essa ideia de avaliação como forma de comprovação do aprendizado, destacando-se os seguintes: testar, examinar, constatar, analisar, detectar, avaliar, verificar, averiguar, mensurar, medir, identificar, ver, certificar, revelar (o aprendizado), indicar (o conhecimento).

Um meio de constatar como e quanto o conteúdo ministrado em aula foi absorvido pelo estudante [...] (A2).

Para mim avaliação é uma forma técnica e/ou maneira de avaliar um aluno em alguma matéria. A partir dos resultados das avaliações os professores irão verificar se seus alunos compreenderam o conteúdo (B9).

[...] na minha opinião, seria um meio de detectar o quanto foi aprendido [...] (B10).

São várias formas de identificar o nível de conhecimento do aluno e o progresso de seu aprendizado (C7).

[...] maneira que os professores/instituição têm para averiguar o quanto os alunos conseguiram aprender de um conteúdo estudado [...] (D8).

A utilização dos verbos **testar** e **examinar** corrobora a ideia de avaliação como sinônimo de prova/exame/teste ainda arraigada na concepção desses discentes. A semelhança de significado dos demais verbos podem ser exemplificada a partir da busca por termos sinônimos do verbo constatar no Dicionário *online* de sinônimos a qual obtive o seguinte resultado: (1) constatar = tomar conhecimento de algo - sinônimos: ver/ verificar/ observar/ detectar; (2) constatar = atestar a veracidade de algo - sinônimos: verificar/ averiguar/ analisar (<https://www.sinonimos.com.br/constatar/>). Para os propósitos deste estudo, limito-me a inferir que esses e os demais verbos (mensurar, medir, identificar) guardam entre si uma certa proximidade de sentido, dando à definição de avaliação um enfoque positivista - atribuindo-lhe como finalidade a classificação e seleção dos alunos. Nessa concepção, pela avaliação o professor toma conhecimento (constata/verifica/detecta) o quanto seus alunos aprenderam do que foi ensinado. A avaliação atesta/verifica/averigua/analisa a veracidade da aprendizagem do conteúdo ensinado.

Esse lado somativo da avaliação, segundo Furtoso (2008, p. 141), “[...] sempre estará

presente em nosso contexto educacional, uma vez que precisamos registrar o resultado do rendimento escolar do aluno em documentos oficiais da escola como forma de acompanhamento da aprendizagem”. Mais do que essa necessidade de registro, há muito institucionalizada, salienta a autora, importa o caminho percorrido para chegar aos resultados, o entendimento do papel da avaliação no contexto educacional com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem. Porém, algumas das definições aqui apresentadas limitam-se ao viés somativo, com vistas à atribuição de notas, ressaltando seu caráter classificatório e promocional, desvincilhada do processo de ensino e aprendizagem, conforme aponta Scaramucci (2006).

Além dessas marcas lexicais, os conceitos de avaliação trazidos pelos alunos apontam, majoritariamente, para esse viés somativo, a exemplo dos seguintes excertos:

Verificação esporádica do desenvolvimento de um aprendiz. Um controle **de quanto**³² cada aluno está absorvendo do conteúdo ministrado (A1).

É um sistema de verificação do progresso de aprendizagem **imposto há muito tempo** pelo governo no formato de **provas escritas** (A14).

São as maneiras de **medir** o progresso do aluno sobre o conteúdo (B5).

É uma maneira usada para analisar o que o aluno aprendeu sobre o conteúdo ensinado em sala de aula e dessa maneira lhe dar uma **nota** e um **feedback** (B2).

Avaliação é um **método** para analisar o meu conhecimento em um determinado conteúdo. Porém ainda fico insegura com avaliações. Fico com medo e apreensiva (C8).

É uma **ferramenta** para testar e medir o conhecimento dos alunos (D10).

Um **teste** do qual usa de diversos instrumentos para atestar se foi compreendido pelo aluno o conteúdo e se ele consegue desenvolver sobre o tema (D11).

Os termos em destaque nos excertos (grifos meus) apontam para os seguintes aspectos: (a) avaliação é quantificação da aprendizagem por meio da atribuição de notas; (b) avaliação por provas/exames/testes é imposição, herança da pedagogia Jesuítica ainda enraizada em nosso sistema educacional, conforme Luckesi (2022); (c) avaliação é *feedback*; não fica claro, porém se B2, ao falar em “nota” e “*feedback*” coloca os dois em uma relação horizontal, ou seja, igualando-os, prevalecendo, portanto, o viés somativo, ou se, ao contrário, traz uma visão da

³²O destaque em negrito é utilizado ao longo do capítulo analítico para realçar excertos ou palavras-chave relacionados às categorias analíticas.

avaliação como retorno para os alunos sobre sua aprendizagem, e para professores, sobre a condução das aulas/conteúdo/ensino; (d) avaliação é método. Afirmar pela análise das respostas dos participantes, ilustrada pelo excerto de C8, que todos compartilham da mesma definição dicionarizada de método apresentada, por exemplo, no Dicionário Michaelis Online³³: “emprego de procedimentos para a realização de algo, seguindo um planejamento; rumo” (Método | Michaelis On-line) seria leviano de minha parte. Contudo, arrisco inferir que o termo denota o entendimento de avaliação como atividade pedagógica planejada; (e) avaliação é ferramenta/instrumento. Nos excertos de D10 e D11, o termo avaliação é tido como intercambiável pelo termo/expressão ao qual se iguala: avaliação é uma ferramenta para testar, avaliação é um teste.

Retomo aqui a diferenciação apontada por autores como Brown (2004), Bachman; Damböck (2017) e Boas e Nobre (2020) os quais afirmam que ‘avaliação’ e ‘teste/prova/exame’ não são sinônimos, apesar de erroneamente intercambiáveis em muitas situações. Enquanto a avaliação é um termo mais abrangente que abarca a possibilidade de vários instrumentos, os testes são, segundo Brown (2004, p. 3), “[...] método de medida da habilidade, conhecimento ou performance de um indivíduo em um certo domínio”. Os dados revelados pela avaliação, apontam Boas e Nobre (2020), servem de guia para as decisões dos professores, tendo como função primeira verificar se os objetivos de aprendizagem propostos estão sendo atingidos, não havendo como separar ensino e avaliação. Essa diferenciação entre avaliação/teste/instrumento parece não estar muito clara para D11, pois ao mesmo tempo que equipara os dois primeiros termos, afirma a possibilidade de utilização de “diversos instrumentos para atestar se foi compreendido pelo aluno o conteúdo” (D11).

Observo também nos conceitos de avaliação trazidos pelos participantes outros três vieses/tipologias de avaliação além da avaliação somativa (marcada majoritariamente nas respostas - quarenta e sete dentre sessenta e dois (47/62) participantes): avaliação como processo (10/62), avaliação diagnóstica (5/62), hetero e autoavaliação (1/62). Esses dados são ilustrados primeiramente pelo Gráfico 1 que representa numericamente essa marca dos diferentes vieses de avaliação nos conceitos dos discentes e, na sequência, por alguns excertos que explicitam como essa ideia é representada textualmente pelos participantes.

³³ Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>

GRÁFICO 1: DIFERENTES VIESES NOS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO.



FONTE: A Autora.

Avaliação é um **processo** onde o aluno tem o seu conhecimento avaliado para o professor ter noção se o aluno tem compreendido o conteúdo bem (A21).

Um **processo** de nivelamento coletivo com o intuito de levantar dados sobre o conhecimento construído ao longo do bimestre ou trimestre. Além disso, é um **processo** avaliativo, ou seja, tem a intenção de fornecer dados quantitativos e **qualitativos** (B8).

É o **processo** que avalia o desenvolvimento do aluno **durante o aprendizado** (C2).

Os termos em destaque nos excertos acima (grifos meus) apontam nuances do entendimento por parte dos participantes da avaliação enquanto mecanismo para averiguar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Retomo aqui a afirmação de Luckesi (2022, p. 167) que, ao abordar os contornos epistemológicos dados as diferentes tipologias de avaliação, evidencia que a função das diversas atividades avaliativas é “investigar e revelar” a qualidade da aprendizagem e do ensino. Esses exemplos também remetem à concepção de avaliação formativa ou voltada para a aprendizagem, dado o fato de sua ocorrência em sucessivos momentos ao longo do processo permitir ao professor, a partir dos dados por ela apontados, reconfigurar, se necessário, seu planejamento, com vistas à aprendizagem do aluno (Furtoso, 2008; 2011; Mottier Lopes, 2015; Green, 2018; Boas; Nobre, 2020; Batista, 2021 dentre outros).

Destaco também na resposta de dois participantes, exemplificado pelo excerto de C9, marcas de entendimento da avaliação diagnóstica:

Avaliação é uma forma de **diagnosticar** os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sala de aula. É também uma forma de avaliar o próprio processo

de aprendizagem (metodologias utilizadas em sala de aula, conteúdos...) (C9).

O excerto de C9 chama a atenção para dois aspectos interessantes: o reconhecimento de que a avaliação impacta não somente o aluno, mas o professor em sua prática docente e o reconhecimento de uma noção incipiente da avaliação diagnóstica. Apesar da definição do participante limitar-se ao diagnóstico enquanto ‘leitura’ do conhecimento adquirido pelo aluno, não podemos inferir que o conceito se expanda para as funções pontuadas por Furtoso (2008; 2011) e Batista (2021) para essa tipologia de avaliação, quais sejam: (a) investigação do conhecimento de pré-requisitos necessários para novas aprendizagens; (b) diagnóstico de possíveis dificuldades de aprendizagem e suas causas; (c) identificação de habilidades e conhecimentos a serem retomados antes de avançar em novos tópicos.

Já na resposta de D1, alguns conceitos de avaliação já parecem estar internalizados (grifos meus) seja pelo uso da nomenclatura pertinente, ou pela descrição da ação.

Avaliação são os momentos no qual o **professor e/ou aluno avaliam a aprendizagem do aluno**. Esses momentos podem ter diferentes objetivos e podem ser usados diferentes meios de avaliação. Dentro do curso é mais comum a **avaliação somatória** (somativa?), que se faz depois de cada conteúdo ou fim de bimestre, para dar nota para o aluno. Outro objetivo menos comum, é o de **avaliar** o que o aluno sabe **para diagnosticar** suas dificuldades e o que deve ser revisado nas próximas aulas (D1).

Com base nos aspectos linguísticos do texto, depreendo (grifos meus) indícios dos seguintes conceitos de avaliação: (a) avaliação somativa (em sua opinião de ocorrência mais frequente no curso), associada pelo participante à atribuição de notas; (b) diagnóstica (para diagnosticar dificuldades, de ocorrência esporádica), (c) hetero e autoavaliação, apesar da nomenclatura não especificada, há menção à avaliação realizada pelo professor (heteroavaliação) e pelo próprio aluno acerca do progresso de sua aprendizagem (autoavaliação).

Para além do conceito em si, um dos aspectos marcados em 19,35% das respostas (12/62) é o posicionamento crítico dos participantes, seja por comentários apreciativos com relação à avaliação, a exemplo do excerto de C8, seja pela crítica com relação ao processo avaliativo, como observado em D3.

Avaliação é um método para analisar o meu conhecimento em um determinado conteúdo. Porém ainda fico insegura com avaliações. Fico com medo e apreensiva (C8).

Avaliação é (ou deveria ser) um processo para diagnosticar e contribuir com o aprendizado. Para além da atribuição de uma nota, é parte do processo que possibilita conferir o entendimento sobre algo, sendo adaptado de acordo com quem é avaliado e levando em consideração o contexto do aluno (D3).

Destaco em C8 um aspecto da avaliação profundamente enraizado, qual seja a equiparação de avaliação com um ato punitivo que, como tal, desperta sentimentos negativos, como os exemplificados pelo discente. O excerto de D3, por sua vez, acrescenta ao entendimento da avaliação como processo um comentário crítico apontando que se ela assim não é, deveria ser. Ressalto que esse tom de criticidade para além da apreciação/gosto pela atividade, concentra-se nas respostas dos alunos do segundo ao quarto anos. Evidencio também nas respostas analisadas a menção de critérios de avaliação, sendo o termo explicitado na resposta de A9 (grifo meu):

Uma forma de observar o aluno em relação a conceitos, assuntos abordados em sala de aula, estabelecidos por **critérios** formados pelo professor (A9).

Em D8, o termo não é explicitado, mas o estabelecimento de critérios de avaliação pode ser inferido pelo trecho destacado na citação que segue (grifo meu):

Medir os conhecimentos dos alunos por meio de atividades específicas, baseadas nos conteúdos trabalhados em aula, depois disso, gerar *feedback* para que o aluno tenha ciência de pontos de destaque e melhoria. É importante que **seja muito bem explicado, desde os objetivos até a aplicação e que seja condizente com a realidade do aluno** (D8).

A importância da definição de critérios de avaliação apontada nos excertos acima é enfatizada por Saito (2021)³⁴ que afirma que “[...] critérios claros e compartilhados possibilitam a autorregulação da aprendizagem do aluno e conferem transparência e senso de justiça ao processo avaliativo”.

Outro ponto de destaque apontado nas respostas de dez participantes (10/62) é o entendimento dos objetivos da avaliação, ilustrados nos excertos que seguem:

Para o professor serve para ver o andamento do aluno e os conhecimentos acumulados. E para o aluno é uma maneira de retomar, revisar e aprender o conteúdo (A4).

Para mim, a avaliação é um processo que revela o aprendizado do aluno e o

³⁴ Citação retirada dos slides compartilhados pela pesquisadora no I Encontro de Avaliação em Perspectiva. Tema da apresentação: Instrumentos de Avaliação para além da prova.

seu modo de pensar, além de ajudar o professor a conhecer e saber das necessidades de seus alunos para planejar um caminho para que todos consigam alcançar seus objetivos (C11).

Apesar da visão da avaliação de A4 ser pautada, exclusivamente, na verificação do conhecimento acumulado, e de C11 apresentar uma definição de avaliação com viés mais voltado para a aprendizagem, há em ambos os excertos, o reconhecimento dos diferentes objetivos da avaliação para docentes e discentes.

Em aproximadamente 21% das respostas analisadas (13/62) foram mencionados, além do conceito de avaliação, exemplos de instrumentos avaliativos, dado esse não apontado pelos participantes da primeira série.

Para mim, avaliação é o ato de avaliar um estudante para descobrir se ele/ela sabe ou não o conteúdo trabalhado em sala. Pode ser por meio de uma avaliação oral, escrita, uma pesquisa feita em casa etc. (B4).

Todas as formas de analisar o desenvolvimento do aluno conforme o conteúdo dado é aplicado, seja por atividades em sala, em forma de trabalho ou provas (C14).

Relevante também salientar a imprecisão na definição do termo, dado encontrado em três respostas analisadas, aqui exemplificado pelo texto do participante A7, em oposição a maior precisão apresentada por C15 que apresenta em seu conceito indícios de referência teórica:

Acredito que a avaliação seja uma forma de conhecer melhor as pessoas (A7).

É um objeto pedagógico disciplinar compartilhado entre aluno e professor. É um processo **coerente** que deve ser **planejado** desde o início do processo educacional. É também um processo **variado, descritivo, partilhado e adaptável**, pois tem uma relação com o aluno, é importante o seu desenvolvimento (como é feita), a partir da opinião dos alunos, responsabilizando-os. Não é apenas um instrumento avaliativo para o colégio, mas também para o aluno e professor (C15).

Verifico em C15 uma expansão interessante da definição de avaliação: compartilhamento do planejamento da avaliação entre os docentes e discentes e uso de adjetivações (grifos meus) que agregam à definição características presentes em Batista (2021), para quem um processo avaliativo justo deve ser coerente, variado, compartilhado com os alunos, adaptável e prover um *feedback* descritivo, com vistas à aprendizagem.

7.1.1.2 Conceito de avaliação: representações dos docentes

Apresento no Quadro 32 os conceitos de avaliação levantados a partir das discussões dos docentes nos grupos focais.

QUADRO 32 - CONCEITO DE AVALIAÇÃO: CATEGORIAS IDENTIFICADAS NAS FALAS DOS DOCENTES

O que é avaliação?	
Categorias levantadas	Respondentes
Definição do termo (Avaliação é)	
processo; acompanhamento/ qualificação da aprendizagem	P3; P4; P5; P7; P8; P9; P10; P11
verificação/ mensuração/ termômetro (aprendizagem)	P1; P2; P3; P6; P10; P11
coleta de evidências/ dados para tomada de decisão	P7; P8; P9; P11
diagnóstico da aprendizagem	P2; P3; P9; P11
diagnóstico; termômetro das práticas docentes	P1; P2; P3 P8
parte integrante do processo de ensino e aprendizagem	P5; P8
Como a avaliação deve ser	
importância do <i>feedback</i> (sala de aula e <i>Google Classroom</i>)	P1; P8; P11
condizente com objetivo de ensino e aprendizagem	P5; P7
critérios claros	P4
contextualizada/adaptada	P4
uso de diferentes meios semióticos	P4
via de mão-dupla (professor avalia a aprendizagem/ aluno avalia a disciplina)	P4
Sentimentos despertados pela avaliação	
ansiedade provocada nos alunos	P3

FONTE: A autora.

Conforme os dados apresentados no Quadro 32, e a exemplo do que fora identificado junto aos alunos, além de definirem o termo, alguns docentes vão além, daí o agrupamento das categorias levantadas em: (i) definição do termo; (ii) aspectos característicos das avaliações e (iii) sentimentos por elas despertados. Quanto ao conceito, predomina entre os docentes a visão de avaliação como sinônimo de processo, de acompanhamento da aprendizagem do aluno, seja em definições nas quais essa relação sinonímica prevalece (P4; P5; P7; P8; P9), seja em falas que mesclam à essa ideia de avaliação suas funções diagnóstica e somativa (P3; P10; P11). Os excertos e as explicações que seguem discutem essas categorias levantadas nas respostas dos docentes (avaliação = processo, avaliação = diagnóstico, avaliação = verificação da aprendizagem).

Bom, para mim a avaliação também eu vejo que é um **processo** [...] parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Então, **não tem como, no meu ponto de vista, eu propor um objetivo de ensino se eu não olhar para o objetivo de aprendizagem e para como eu vou avaliar o aluno naquele objetivo** [...] é eu ter condições de verificar a aprendizagem desse aluno de

forma qualitativa, né, de olhar quais são as suas defasagens, porque que errou ali (P5).

Eu colocaria a avaliação como um **processo, um acompanhamento** [...] também é uma **forma de olharmos a nossa prática**, de olharmos o que aconteceu em sala de aula, identificar algo ali, **para tomar decisões embasadas** [...] a gente tomar uma decisão, dar um *feedback*. Então, acho que a avaliação está junto com o processo de ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem-avaliação (P8).

É um **processo** pelo qual você dá sua apreciação a algo a partir de determinados critérios [...] é um processo de **coleta de dados para a posterior apreciação**, vamos dizer assim, se fosse para resumir (P9).

Nesse momento da análise, chamo a atenção do leitor apenas para os termos destacados do contexto de cada uma das falas, para a relação de igualdade estabelecida entre avaliação e processo. Esses termos, nas falas de P5, P8 e P9, ilustram uma visão de avaliação voltada para a aprendizagem do aluno, alinhada à uma concepção (de avaliação) formativa (Mottier Lopez, 2015; Green 2018; Luckesi, 2022, dentre outros).

Nos dois excertos que seguem essa relação de igualdade (avaliação = processo) não é exclusiva, ou seja, há uma mescla de funções da avaliação nas definições dos docentes:

Avaliação, ela se dá de diversas formas, mas pelo menos pela minha experiência, são algumas **atividades que a gente desenvolve**, né [...] **com os alunos ali, que valem uma nota**, mas assim, não é exatamente esse tipo de avaliação que deveria ser, né [...] Então, como uma avaliação ela pode ser dada tanto comprovada, né, por esse documento, vamos dizer assim, por uma prova, por um trabalho, **quanto de forma continuada**, assim, com os alunos, né. Então, eu geralmente tento fazer essas duas, esses dois tipos, né, se o aluno participa bastante da aula (P10).

Os termos destacados em P10, exemplificados por sua experiência docente, mesclam tanto a avaliação como forma de verificação, alinhada com sua função somativa, quanto às atividades contínuas de acompanhamento da progressão da aprendizagem. O excerto deixa ambíguo, no entanto, o entendimento da atribuição de notas para essas duas tipologias de avaliação: a atribuição de notas dá-se somente para as atividades avaliativas de cunho somativo, ‘comprovadas, documentadas’ (ao final de uma etapa de aprendizagem)? As atividades de avaliação continuada, com os alunos, são documentadas/ planejadas?

Tais questionamentos não se constituem em um julgamento da prática/resposta de P10,

mas a um possível e comum entendimento do ‘contínuo’ como sinônimo de informal, não planejado, quando toda e qualquer prática de avaliação deve ser planejada. No que tange ao aspecto processual da avaliação, retomo, mais uma vez, a coerência, adaptabilidade, variedade de instrumentos, compartilhamento, *feedback* descritivo, características que, apontadas por Batista (2021) para um processo avaliativo justo, pressupõem, logicamente, um planejamento!

A função diagnóstica também aparece mesclada ao conceito de avaliação como processo, como na definição que segue:

Nesse **processo** a gente verifica o desempenho dos alunos e ao mesmo tempo investiga o que ele aprendeu, o que ele precisa. Então, nesse processo de investigação, na verdade, a gente usa muito como medida, para medir o conhecimento, mas o correto, dependendo do estágio que você pega o aluno, **é investigar o que ele já sabe, e o que falta aprender pra ele continuar nesse processo, né?** E a partir daí **fornecer um *feedback*, né?** E **tomar decisões** relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (P11).

Infere-se da fala de P11 que o entendimento da avaliação como um processo não implica na exclusão das funções somativa e diagnóstica dessa investigação. Diferentemente do que fora identificado na análise das respostas dos alunos acerca do entendimento da função diagnóstica da avaliação, limitada à leitura do conhecimento adquirido pelo aluno, observa no excerto de P11 e dos demais docentes que mencionam essa função da avaliação (P2; P3; P9) a compreensão da avaliação diagnóstica, como: (a) investigação do conhecimento de pré-requisitos necessários para novas aprendizagens; (b) diagnóstico de possíveis dificuldades de aprendizagem e suas causas; (c) identificação de habilidades e conhecimentos a serem retomados antes de avançar em novos tópicos (Furtoso, 2008; 2011; Batista, 2021).

Em termos quantitativos, a segunda categoria mais representativa nas definições dos docentes é a de avaliação como forma de verificação da aprendizagem, conforme ilustram os excertos a seguir:

[...] **ver se o aluno aprendeu** [...] se eu ensinei direito [...] eu sempre tento **trazer a avaliação na aula seguinte** [...] e **mostrar para eles onde eles erraram**. Porque você dá errado e daí não sabe qual é a resposta certa, que vantagem, né? [...] ultimamente o que eu fiz foi **colocar as respostas, o gabarito da prova, no Google Classroom**, e daí eles têm a resposta lá. (P1).

[...] **forma de mensurar**, né, aquilo que o discente, né, o aluno aprendeu durante um determinado conteúdo (P6).

Esse viés predominantemente somativo apresentado nas definições de P1 e P6 não é expressão do quantitativo de docentes que constam dessa categoria, haja vista as definições dos demais participantes mesclarem a ele as funções diagnóstica (P2; P3) e formativa (P10; P11).

A definição de P1 ilustra ainda a ideia de avaliação como um parâmetro/diagnóstico/termômetro para o docente acerca da efetividade de sua prática. Esse aspecto também está presente em P8 (vide trecho em destaque em excerto já citado) ao reconhecer na avaliação uma forma de olhar para a prática docente.

Destaca-se ainda em P1 (característica também evidenciada em P8 e P11, vide destaques nos excertos previamente citados) a importância do *feedback*, aspecto que extrapola o conceito de avaliação, mas está intimamente relacionado a ele, principalmente ao se pensar em uma avaliação que seja voltada para a aprendizagem dos alunos.

Além desses aspectos, destacam-se as definições de avaliação como coleta de evidências da aprendizagem para tomada de decisões:

Olha, para mim, acho que a avaliação é você **coletar evidências da aprendizagem do aluno para que determinadas decisões sejam tomadas a partir dessas evidências**. Então, em sala de aula, a partir de um determinado objetivo de aprendizagem que eu tenho, em que medida o meu aluno está sendo capaz de atingir esses objetivos de aprendizagem, e caso não esteja, o que precisa ser feito para que ele atinja esse objetivo. Então eu vejo a avaliação sempre assim, como essa coleta de evidências e **sempre olhando para o futuro**, o que o aluno, o potencial que o aluno tem, não o que ele não foi capaz de fazer, mas o que ele ainda tem potencial para ser feito. Para mim a avaliação é isso, e sempre assim com vistas para aprendizagem. Se o fim não for o impacto positivo na aprendizagem, para mim não é avaliação (P7).

Essa ideia de avaliação como ponto de partida para tomada de decisões (destacada nos excertos já citados de P8, P9 e P11) reitera a afirmação de Luckesi (2022) acerca dos três atos envolvidos na avaliação: planejar as atividades avaliativas (fonte de evidências acerca da aprendizagem), coletar os dados (a aplicação da atividade) e qualificá-los a partir de critérios previamente estabelecidos.

O excerto de P7 enfatiza também a importância de atividades avaliativas em consonância com os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos (dado igualmente destacado no excerto previamente citado de P5), bem como uma visão de avaliação formativa, com vistas para a aprendizagem. Saliento ainda alguns aspectos que são pontuais nas falas dos docentes, sublinhadas nos excertos que seguem:

Bom, para mim a avaliação também eu vejo que é um **processo** [...] parte integrante do processo de ensino e aprendizagem [...] (P5).

[...] a avaliação está junto com o processo de ensino e aprendizagem, **ensino-aprendizagem-avaliação** (P8).

[...] **Em relação aos alunos, eu acredito que a avaliação traz bastante ansiedade**, E muitos acabam também focando muito nessa questão da avaliação, né? Ah, professora, como é essa avaliação dessa disciplina? Qual é o critério? O que eu preciso fazer para passar? (P3)

[...] Durante muito tempo, eu como aluna fui avaliada, vendo a avaliação como um produto final. E hoje, como professora, eu entendo ser todo esse **processo**, desde o primeiro dia de aula até o fechamento do ano letivo. Então, eu acho que a gente não pode olhar para uma única avaliação, como representativa de todo o conteúdo. Eu acho que a avaliação tem que ser **fracionada** e considerar as **diversas habilidades dos alunos** [...] Eu procuro avaliar a habilidade do aluno em defender argumentos oralmente, recorrendo a **outros meios semióticos que não apenas o meio escrito**. Eu sempre olhei para avaliação como uma **via de mão dupla**. O aluno avaliar como um foi o andamento da disciplina, se a disciplina atendeu as expectativas para a gente poder **adequar a nossa disciplina à realidade daquele grupo** [...] eu busco muito fazer a adaptação de acordo com a interação, com o desenvolvimento do grupo, conhecendo os alunos também enquanto indivíduos, então eu sou também contra uma avaliação muito, como eu posso dizer, homogênea (P4).

As afirmações de P5 e P8 a respeito do lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem corroboram a visão de autores como Scaramucci (2006); Furtoso (2011); Luckesi (2019); Batista (2022), dentre outros, os quais assumem a avaliação em sala de aula como elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, por meio de diferentes e variados instrumentos, cujos resultados coletados (re)orientam ensino e aprendizagem, visão com a qual coaduno.

Aspecto igualmente importante é trazido por P3 ao fazer referência à ansiedade que as atividades avaliativas despertam nos alunos, muitas vezes, focados em entender a dinâmica das disciplinas para avançarem/ serem aprovados. A sensibilidade da docente em relação aos sentimentos despertados pela avaliação, vai ao encontro da ansiedade relatada nas respostas dos alunos dos 3º e 4º anos ao opinarem sobre alguns dos instrumentos avaliativos vivenciados no curso. Tais sentimentos negativos associados às atividades avaliativas podem ser explicados pelo uso da avaliação como forma de punição/ ameaça a qual já vivenciamos (e, espera-se, conforme o tempo verbal indica, não mais ocorram!) na trajetória escolar. Teorias

contemporâneas, como a dos multiletramentos (Duboc, 2019; Haus; Schmichek, 2022, dentre outros) colaboram com a quebra desses aspectos característicos de paradigmas tradicionais, dirimindo esses sentimentos, ao primar pela inclusão, acolhimento e compreensão dos alunos.

As categorias levantadas no excerto de P4 - avaliação contextualizada e pautada em critérios claros, meios semióticos variados, avaliação como via de mão-dupla - vão além da definição do termo, chamando atenção para aspectos que também condizem com uma visão de avaliação sob a perspectiva dos multiletramentos. Os termos sublinhados destacam a importância da participação do aluno em um processo avaliativo compartilhado, colaborativo, situado e negociado, bem como a inclusão de práticas que priorizem tarefas multimodais com o uso de modos semióticos variados, característica dos multiletramentos (Duboc, 2015; Fernandes, 2021; Haus, 2024, dentre outros).

Em suma, os principais resultados encontrados sobre o conceito de avaliação na visão de alunos e professores apontam para os seguintes aspectos:

(i) Alunos e professores destacam em suas definições as funções da avaliação, diferenciando-se pela função evidenciada;

(ii) Aproximadamente 81% dos conceitos apresentados pelos alunos enfatizam a modalidade somativa de avaliação, apontando sua função classificatória. Enfatizo não desmerecer seu papel, mas a necessidade de entendimento das demais modalidades e da importância desse componente no processo de ensino e aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento dos alunos;

(iii) Os professores, por sua vez, enfatizam em seus conceitos o aspecto processual da avaliação, reconhecendo também suas funções diagnóstica e somativa como parte desse processo;

(iv) Os discentes dos terceiro e quarto anos conseguem incorporar o termo processo à ideia de medida em suas definições, da qual infere-se a influência das disciplinas de cunho formativo, concentradas nas duas últimas séries do curso de Letras investigado;

(v) Os alunos do terceiro e quartos anos já apontam em suas definições elementos característicos de uma avaliação voltada para a aprendizagem através do uso de conceitos/termos como: processo, diagnóstico, *feedback*, critérios, dentre outros. Contudo, esse viés ainda é incipiente, o que demonstra que, mesmo nas séries finais do curso o conceito de avaliação ainda não se encontra consolidado;

(vi) Os participantes ainda mencionam outros aspectos que extrapolam a definição: (i discentes) apreciação/crítica sobre a avaliação; objetivos da avaliação para os diferentes sujeitos

envolvidos no processo; diferentes tipos de instrumentos; (ii docentes) avaliação contextualizada e condizente com objetivos de aprendizagem; (iii) *feedback*; critérios de avaliação claros e compartilhados;

(vii) Quanto aos professores, parece haver um reflexo entre conceito apresentado - linha de pesquisa - disciplinas ministradas. Docentes que ministram disciplinas de cunho formativo, ou cuja linha de pesquisa concentra-se no campo da avaliação e/ou formação de professores e/ou letramento crítico tendem a apresentar em suas definições aspectos específicos de uma avaliação para a aprendizagem (avaliação = elemento integrante do processo de ensino e de aprendizagem; avaliação = coleta de dados para tomada de decisão com vistas à aprendizagem; avaliação condizente com objetivos de aprendizagem, dentre outros). Esse dado, reitero, não é uma crítica aos demais docentes, outrossim, um dado que aponta que o letramento em avaliação talvez seja também uma necessidade dos docentes.

7.1.2 Dos instrumentos de avaliação no curso de Letras

7.1.2.1 O que dizem os discentes sobre os instrumentos vivenciados

A segunda pergunta solicitou aos alunos que mencionassem os instrumentos com os quais têm sido avaliados no curso de Letras, bem como que emitissem sua opinião a respeito deles. Esses instrumentos são elencados no Quadro 33, o qual apresenta a quantidade de participantes que os apontaram, divididos conforme a série do curso, bem como uma coluna final que traz a proporção de respondentes que, dentre os 62 totais, citaram cada instrumento avaliativo.

QUADRO 33 – INSTRUMENTOS AVALIATIVOS VIVENCIADOS PELOS ALUNOS

Instrumentos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Proporção
Trabalhos ³⁵ / atividades de pesquisa (presencial/online; individual/equipe; produção de diferentes gêneros)	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A22	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B10; B12	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C11; C12; C13; C14; C15; C16	D1; D3; D4; D5; D7; D8; D9; D10; D11; D12	53/62
Provas/ exames/ testes (escritas/ teóricos e/ou	A1; A2; A4;	B1; B2; B3; B4; B5; B6;	C1; C3; C4; C5; C6; C7;	D1; D2; D3; D4; D5; D6;	51/62

³⁵O termo trabalho é usado aqui conforme mencionado pelos alunos nas respostas. O que eles entendem por trabalho, no entanto, pode englobar outros instrumentos apontados com nomes diferentes nas demais categorias.

orais; questões objetivas e/ou discursivas; online/presenciais)	A5; A7; A8; A10; A11; A13; A14; A16; A17; A18; A19; A20; A22	B7; B8; B10; B11; B12	C9; C10; C11; C12; C13; C14; C15; C16	D7; D8; D10; D11	
Apresentações/ Seminários Trabalhos orais/ Debates/ Discussões	A2; A5; A18	B1; B3; B4; B5; B6; B8; B9; B10	C1; C3; C4; C5; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C13; C16	D1; D2; D3; D4; D7; D8; D9; D10; D11	32/62
Avaliação escrita	A9; A15; A21	B9	C2; C8	D12	7/62
Avaliação oral	A9; A15; A21	B9	C2	D12	6/62
Atividades de oralidade/ conversação em LI	A3; A6; A7; A8; A16				5/62
Questionários		B3	C10	D1; D11	4/62
Avaliação oral	A9; A15; A21	B9	C2	D12	6/62
Entrevistas orais		B4			1/62
Atividades no <i>Google Classroom/ online</i>		B1; B12	C10		3/62
Atividades em sala (perguntas em duplas/grupos)		B1	C14		2/62
Atividade para compor nota	A1				1/62
Relatórios			C5		1/62
Produção de vídeos/ áudios/ <i>podcasts</i>			C9; C12; C13; C16	D2; D7	6/62
Participação			C10		1/62
Ministração de aula				D9	1/62
Elaboração de plano de aula/ planejamento de aula			C13	D1; D9; D11	4/62

FONTE: A autora

As respostas dos participantes apontam para: (i) uma variedade de instrumentos utilizados para realizar a avaliação no curso; (ii) trabalhos (85%) e provas (82%) são os instrumentos de avaliação mais marcados nas respostas dos alunos, seguidos pelas apresentações (52%) que aparecem nas respostas por meio destes e/ou dos demais termos apontados no quadro, conforme os trechos que seguem:

Provas e trabalhos. A prova inclui prova escrita e oral e os trabalhos em outras disciplinas variam, mas servem de complemento para a nota da avaliação [...] (A4).

Através de trabalhos, seminários e testes [...] (D10).

(iii) Mesmo que em menor proporção e apesar do predomínio das provas e trabalhos, os alunos demonstram que os professores do curso de Letras têm utilizado diferentes e variados instrumentos avaliativos, como ilustrado nos seguintes excertos:

Fui avaliada em forma de apresentações, vídeos e podcast, trabalhos escritos, provas dissertativas e objetivas [...] (C12).

Provas, seminários, trabalhos escritos (sendo eles individuais ou em grupo), vídeos, áudios [...] (D7).

Esses dados vão ao encontro de dois aspectos conceituais abordados por autores que discutem avaliação, já tratados pormenorizadamente no Capítulo 2: (a) a importância do conhecimento de diferentes técnicas e instrumentos avaliativos que pode(ria)m ser utilizados para a coleta de dados acerca da aprendizagem dos alunos para além e/ou juntamente com as provas, cuja força ainda é inegável (Amaral, 2008; Furtoso, 2008); (b) reconhecimento da avaliação como elemento integrador do processo de ensino e aprendizagem e, sendo também entendida como processual, não pode ser homogêneo, ou seja, não pode ser pautado em um único instrumento, pois, quanto mais variado o processo de avaliação, maior a qualidade dos dados obtidos (Santos; Kersch, 2023).

(iv) Além dos instrumentos, alguns participantes também mencionam o contexto no qual são realizadas as avaliações (*classroom*, sala de aula):

As avaliações têm sido provas escritas, provas orais, atividades avaliativas no *classroom*, apresentações em sala de aula, seminários, trabalhos escritos, atividades em sala de aula, breves perguntas em duplas ou grupos [...] (B1).

(v) Outro grupo de alunos ainda não especifica o instrumento, usando as expressões avaliação oral e escrita de forma geral:

Avaliação oral e escrita. Na escrita sendo de forma aberta com textos sendo sobre conceitos abordados em sala de aula, de forma fechada, em objetivas e também semi-objetivas, no qual há tanto questões fechadas quanto em aberto, na oral sendo sobre habilidades de se falar oralmente uma língua [...] (A9).

Foram vários instrumentos como avaliação oral, escrita e seminário [...] (B9).

Ambos os excertos retomam a importância de entender a avaliação como um conceito amplo que, dentre os instrumentos avaliativos que abrange, inclui as provas orais e escritas (Brown, 2004; Bachman; Damböck, 2017; Boas; Nobre, 2020, dentre outros). Essa questão é levantada aqui porque os excertos não deixam claro se há entendimento dos participantes acerca dessa distinção, o que faz parecer que o termo avaliação se refere ao instrumento prova.

7.1.2.2 Opinião dos discentes sobre os instrumentos vivenciados

Com relação à opinião expressa pelos alunos acerca dos instrumentos vivenciados no curso, observei as seguintes variações:

(a) há alunos que mencionam os instrumentos e opinam sobre cada um deles conforme apontado no excerto que segue:

Trabalhos orais (ótimos, pois posso praticar minha habilidade oral), avaliações escritas (bom, mas ainda insegura. Se eu tirar uma nota muito baixa ficaria muito triste), trabalhos escritos (gosto e não tenho nada contra) (C8).

(b) há os que citam vários instrumentos e opinam sobre alguns, conforme verificado no excerto abaixo:

Na disciplina de língua inglesa sou avaliada majoritariamente por meio de provas individuais e esporadicamente por apresentações e trabalhos em grupo, este último tipo de avaliação é mais recorrente em outras disciplinas. Acredito que provas individuais formuladas de forma eficiente, ou seja, que requirite a real compreensão do aluno sobre o conteúdo e não apenas a memorização de informações avulsas, são excelentes para creditar o quanto aprendemos. Já os trabalhos em grupo nos ajudam a trabalhar de forma dinâmica e a compreender visões externas sobre os assuntos estudados (A2).

(c) há participantes que citam vários instrumentos e tecem considerações gerais:

Os instrumentos tem sido trabalhos acadêmicos como pesquisa; responder questões elaboradas pelo professor (ora individual, ora em grupo); provas sem consulta e apresentações acadêmicas. Em relação à minha opinião, não sou contra a aplicação destes instrumentos visto a necessidade do professor avaliar como o conhecimento está sendo recebido e reproduzido (B3).

(d) há os que apenas citam os instrumentos sem opinar sobre eles:

Ao longo do curso de Letras eu tenho sido avaliada por meio de textos dissertativos ou diversos gêneros, através da escrita ou interpretação deles. Além da preparação e planejamento de planos de aulas, há também a ministração de aulas. Por fim, uma atividade utilizada para a avaliação é também a apresentação de seminários (D9).

Dada essa variação na relação instrumentos/opiniões, os pareceres dos alunos são analisados a partir das categorias de opiniões identificadas em suas respostas, sendo as relações instrumento-opinião para cada série apresentadas mais pormenorizadamente nos quadros que constam nos [APÊNDICES I, J, K e L](#).

Da análise das opiniões dos 62 alunos sobre os instrumentos vivenciados no curso de Letras foram levantadas sete categorias diferentes conforme o foco acerca do qual o parecer foi emitido: (i) caracterização do instrumento; (ii) sentimentos despertados pelo instrumento; (iii) indicativos de apreciação (ou não) do instrumento; (iv) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem; (v) função do instrumento no processo avaliativo; (vi) reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento e (vii) opiniões gerais sobre o instrumento. Nos próximos parágrafos, traço ponderações sobre como essas categorias se apresentam para cada série.

Observei nas respostas dos participantes do primeiro ano diferentes aspectos voltados especificamente para os instrumentos. Na categoria *caracterização*, as descrições dos instrumentos são, de modo geral, positivas, vide o uso das expressões: “eficiente” (A5), “desafiadoras quando em grupo” (A20), “permite compartilhamento de diferentes visões” (A2); com exceção de um participante (A1) que descreveu a experiência com um instrumento específico como “desagradável”, em função do desconhecimento tanto do instrumento, quanto dos critérios de avaliação. Os alunos desse grupo também reconhecem o *impacto dos instrumentos na aprendizagem* ao mencionarem sua contribuição para o entendimento do conteúdo (A4, A5, A10), bem como suas *funções no processo avaliativo* citando que: colaboram na composição da nota (A4); quantificam a aprendizagem (A15); apontam lacunas na aprendizagem (A15). No entanto, apresentam alguns senões na categoria *opiniões gerais sobre os instrumentos* ao apontarem: a grande demanda de atividades avaliativas extras a serem realizadas em curtos períodos (A18), o não compartilhamento de critérios, principalmente nas avaliações orais (A21) e ao sugerirem outros instrumentos a serem incluídos no processo avaliativo (filmagens, podcasts etc.) (A22). Abro um parêntese aqui para discorrer sobre a relação do que é posto por A21 e o princípio da confiabilidade (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021) dos instrumentos avaliativos, apresentado no aporte teórico. Posso confiar que os resultados obtidos com uma avaliação oral, cujos critérios meu aluno desconhecia, refletem seu desempenho real? A ansiedade gerada em tais condições de avaliação oral pode impactar direta e profundamente na confiabilidade do instrumento. Ademais, ao não entender os critérios conforme os quais é/foi avaliado, certamente questionará o porquê tirou tal nota.

As respostas dos alunos do segundo ano assemelham-se às dos participantes do primeiro ao reconhecerem *a necessidade de utilização dos instrumentos a que são submetidos e no entendimento da função desses instrumentos no processo avaliativo*:

[...] contribuem para avaliar o conteúdo aprendido nas aulas (B9).

[...] contribuem para avaliar a aprendizagem do conteúdo (B10).

Contudo, diferenciam-se do primeiro grupo ao mencionarem o grau de tensão causado pelo instrumento avaliativo prova, expresso nos seguintes excertos relativos aos *sentimentos despertados pelo instrumento*:

[...] na prova me sinto mais despreparada e ansiosa por não saber exatamente o que vai cair e ter um tempo curto para realizá-la (B2).

[...] acredito que por conta da ansiedade e pressão por boas notas acabo por não alcançar o objetivo (B10).

Além dos sentimentos negativos elencados por ambos os alunos, destaco em B2, ao afirmar desconhecer o conteúdo que vai cair, uma visão de prova como punição, ameaça, manutenção das relações de poder. Destaco ainda a questão da praticabilidade dos instrumentos avaliativos, uma vez que não é dado tempo suficiente para o aluno fazer a prova. Segundo Quevedo-Camargo (2024), a praticabilidade de um instrumento avaliativo relaciona-se ao fato dele ser exequível num dado contexto. Dentre os quatro elementos envolvidos nesse conceito, o tempo designado para que o aluno desempenhe a atividade de forma confortável é um aspecto que deve ser muito bem planejado, dado esse destacado por B2.

Distingo ainda o apontamento da memorização como estratégia de estudo para realização do instrumento, o que indica uma possível diminuição de seu impacto/ contribuição para a aprendizagem:

[...] muitas vezes eu acabo decorando para realizar as provas e não aprendo propriamente [...] (B1).

Esse olhar de ‘reprovação’ para o instrumento prova em comparação com os demais também pode ser identificado nos seguintes trechos:

[...] tempo para realização/ fator limitante para expressão do conhecimento [...] (B5).

Eu particularmente prefiro realizar trabalhos como uma maneira de avaliação, sinto que nele consigo expor melhor meu aprendizado e me sinto mais calma realizando-os comparado com uma prova (B2).

Esses dados apontam para uma visão mais crítica dos alunos do segundo ano para os instrumentos como um todo e para a prova em específico, o que remete ao fato de ser esse o

instrumento ao qual, conforme consta nos documentos que regem o curso, são atribuídos maior nota e peso para a maioria das disciplinas, conforme visto na seção de análise documental.

Ansiedade (C1, D2, D4, D10), medo (C1), nervoso/nervosismo (C6, D2) são *sentimentos* elencados pelos alunos do terceiro e quartos anos ao opinarem sobre suas vivências com as provas no curso. Instrumento caracterizado como “complicado” (C1), “necessário (a depender do conteúdo)” (C16), “estressante” (D2), “arcaico” (D11), “tradicional”(C9), em oposição aos “não convencionais” (D11) questionários do *Google Forms*, a *caracterização dos instrumentos* pelos alunos do terceiro e quarto anos assemelham-se entre si e distanciam-se mais do apontado nas respostas dos participantes do primeiro ano que, de modo geral, não tinham uma visão negativa dos instrumentos, o que inclui na caracterização elementos de apreciação (ou não) dos instrumentos vivenciados. Essa diferença de pensamento entre as séries iniciais e finais talvez se deva ao fato de os alunos passarem por disciplinas de formação de professores que discutam questões sobre avaliação.

Em ambos os grupos (terceiro e quarto anos), os termos para caracterizar os instrumentos são variados e não se limitam às provas. Os participantes emitem *opiniões gerais* sobre os demais instrumentos, em função de diferentes aspectos, conforme apontam os termos que seguem: “comum” (C12, C13), “sem dificuldade” (C12), eficaz (C16), “válido” (C10), “muito boa” (C16), “dificuldade” (C12), “divertido” (C16), “mais efetivo” (D12), “não efetivo” (D8), “não convencional”.

Destaca-se, nos dados gerados pelos alunos do terceiro ano, a predominância de termos indicativos de sua apreciação (ou não) pelos instrumentos vivenciados: “não gosto” (C5), “não aprecio (C6), “gosto” (C1, C8, C9; C15); “amo” (C1); sobre os termos indicativos de opinião crítica: “não vejo problemas” (C4); “forma legal de avaliação” (C9). Reitero, contudo, que nenhum dos vocábulos de carga semântica positiva foi atribuído ao instrumento prova. Nos participantes do quarto ano, por outro lado, chama a atenção o viés crítico de sua visão acerca do impacto (ou não) dos instrumentos na aprendizagem:

[...] sobre as provas acredito que elas incentivem uma falsa aprendizagem, o ‘decoreba’ (D7).

[...] Sinto que aprendo mais quando preciso apresentar.” (D2).

[...] posso até aprender o que apresentei, mas aprender a apresentação do outro é quase impossível (D8).

A preparação e apresentação de trabalhos parece mais voltada ao aluno e seu aprendizado (D3).

Trabalhos e seminários são até mais difíceis de serem preparados, porém na minha perspectiva são os que me providenciaram mais conhecimento sobre a matéria (D10).

A análise das opiniões emitidas pelos alunos leva-me às seguintes considerações: (i) de modo geral, os alunos compreendem a necessidade do uso dos instrumentos de avaliação citados e a sua função no processo avaliativo; (ii) a opinião dos alunos do primeiro ano acerca dos instrumentos citados é mais homogênea quando comparada à dos participantes das demais séries; (iii) os pareceres dos alunos do segundo ano diferenciam-se das opiniões do grupo que os precede pelos comentários negativos atribuídos à instrumentos específicos; (iv) essa criticidade também está presente nas séries subsequentes, arrisco dizer, em um grau crescente. Os comentários do terceiro ano não se restringem aos pontos negativos de um instrumento, majoritariamente às provas, mas à opiniões sobre os vários instrumentos elencados, dado também evidenciado nas respostas dos participantes do quarto ano, os quais enfatizam principalmente o impacto dos instrumentos na aprendizagem, conforme apontado no [APÊNDICE L](#).

7.1.2.3 O que dizem os docentes sobre os instrumentos de avaliação utilizados

Das respostas dos professores ao questionamento acerca dos instrumentos de avaliação utilizados em sua prática docente, foram levantadas as categorias elencadas no Quadro 34.

QUADRO 34 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS DOCENTES

Instrumentos	Professores	Porcentagem
Seminário/ apresentação /debate/ <i>workshops</i> ; discussão de situações problema	P1; P2; P3; P5; P6; P7; P8; P10; P11	9/11
Prova (escritas/ teóricos e/ou orais/ com consulta/ em grupo)	P1; P2; P3; P6; P7; P9, P10; P11	8/11
Trabalho escrito	P1; P2; P3; P4; P6; P7	6/11
Produção de gêneros conforme programa da disciplina (resenha, resumo, artigo relato, ensaio, artigo, projeto de pesquisa...)	P4; P5; P7; P8; P11	5/11
Elaboração de atividades (criativas)	P3; P8	2/11
Postagem de comentário/ reação às postagens dos pares no Padlet/ <i>Quizzes</i>	P5; P11	2/11
Elaboração de plano de aula	P6; P8	2/11
Autoavaliação	P4	1/11
Atividades orais em duplas	P5	1/11
Observação em sala	P6	1/11

Tradução de textos literários	P6	1/11
Sessões de microensino/ miniapresentações	P11	1/11
Sessões reflexivas	P11	1/11

FONTE: A autora.

As respostas dos docentes vão ao encontro dos seguintes aspectos apontados pelos alunos: (i) utilização de instrumentos de avaliação variados, conforme dados elencados no Quadro 34, ilustrados na fala de P5:

[...] claro que existem vários tipos de instrumentos, né, que a gente pode utilizar para avaliar, e eu acho que isso vai muito, por exemplo, no nosso contexto de ensino superior, ao tipo de disciplina que a gente assume [...] (P5).

(ii) nos instrumentos mais destacados em ambos os grupos: provas, trabalhos e seminários/ apresentações. Em termos percentuais, os trabalhos (85%) e provas (82%) são os instrumentos de avaliação mais marcados nas respostas dos alunos, seguidos pelas apresentações e seus termos correlatos (52%), ao passo que no grupo dos docentes, as apresentações aparecem em 82% das falas, seguida das provas (73%) e trabalhos escritos (55%). Apesar de trazer essas porcentagens, enfatizo que seu teor é apenas ilustrativo da relação respondentes/total de participantes do grupo, não constituindo-se em dado estatístico sistematizado. Esses dados reiteram o que já foi posto na abordagem dos dados gerados com os discentes, acerca da relação entre a variedade de instrumentos e a qualidade dos dados obtidos acerca da aprendizagem dos alunos apontada na literatura por Santos e Kersch (2023).

Enquanto os alunos foram solicitados a emitir opinião acerca dos instrumentos avaliativos, a questão colocada aos docentes nos grupos focais foi para que comentassem sobre os instrumentos utilizados em suas disciplinas. Na sequência, trago excertos das falas de alguns docentes, cujas informações sublinhadas refletem as bases para as escolhas dos instrumentos listados no Quadro 34.

Observo uma preocupação com as ferramentas de inteligência artificial (IA), ilustrada pelos excertos de P1 e P9 que chamam a atenção para os sentimentos conflitantes e a necessária adaptação das atividades avaliativas frente ao uso recorrente dessas ferramentas pelos alunos, especificamente o ChatGTP.

Ah, isso aí mudou bastante nos últimos anos, por causa do **ChatGPT** [...] **eu tive que ir me adaptando**, porque antigamente eu pedia análise de um conto [...] só que aí começou a vir tudo copiado da internet. Eu tenho feito prova, daí você faz trabalho ou seminário, esses trabalhos de análise, escritos mesmo, eu tenho feito na sala de aula (P1).

Esse ano agora eu fiz prova com pesquisa [...] porque eu **não estava mais conseguindo lidar com trabalhos entregues, que era só o ChatGPT que me respondia** [...] fiz uma prova com consulta e em grupos. E aí eu falei, vocês podem consultar material impresso. E eles foram no chat GPT, sim, mas eles imprimiram os slides das aulas, eles imprimiram os textos teóricos que nós estudamos nas aulas, e aí a partir do chat GPT, dos textos, de tudo que a gente discutiu, eles fizeram uma prova maravilhosa, você via discussão em todos os grupos ocorrendo (P9).

Em P3, além do reconhecimento da IA como uma questão a ser pensada, chamam a atenção: (i) o fato do fracionamento das atividades avaliativas em muitas tarefas gerar uma demanda que pode desestimular os alunos para a realização das atividades propostas, dado também apontado nas respostas dos discentes ao enfatizarem a demanda de atividades versus tempo disponível; (ii) apesar de os relatos dos alunos (conforme análise dos dados gerados junto aos discentes) ter mostrado uma opinião predominantemente negativa com relação ao instrumento prova, a fala de P3 chama a atenção para, na turma descrita no excerto, um caso isolado, portanto, a prova ser aparentemente vista com mais seriedade que os demais instrumentos usados pela docente na disciplina, dado que contradiz o que fora apontado pelos alunos:

Mas acho que essa questão precisa ser pensada, né? Dos trabalhos para casa e a utilização da **inteligência artificial** e tudo mais. E uma outra disciplina que eu tive que mudar também a forma de avaliação [...] é uma disciplina de inglês para atuação docente [...] na minha concepção, não faria muito sentido ter uma prova escrita, porque é uma disciplina de formação [...] a minha ideia era trabalhar mais com atividades, com eles montarem atividades ou apresentarem um seminário no primeiro bimestre. Mas, no segundo bimestre, eu tive que colocar uma prova escrita [...] percebi que **essa turminha específica, eles tinham muitas atividades e eles não estavam dando conta de fazer** [...] e por isso eles **estavam deixando de lado**, sabe? Inclusive a parte de estudar a disciplina. E aí eu falei, eu **vou precisar ter um dia que eles venham para fazer a prova** [...] e aí todo mundo apareceu, sabe? Porque eu já estava começando a ficar ansiosa, correndo atrás dos alunos, pedindo para eles fazerem as atividades (P3).

Um outro comentário importante é destacado por P7 acerca da relação direta a ser estabelecida entre a escolha do instrumento avaliativo e os objetivos de aprendizagem traçados no planejamento de ensino

Eu acho que *as a rule of thumb*, é assim: qual é o objetivo da disciplina? E aí, **a partir desses objetivos, qual é o instrumento mais coerente** para aquele objetivo? Eu acho que é o que me norteia, assim, é o que me guia para eu decidir (P7).

Eu **tento diversificar os instrumentos de avaliação** que eu uso, porque eles também, **como futuros professores, podem ver a avaliação e os instrumentos que vão utilizar de uma maneira diferente**. Eles fazem plano de aula, escrevem resumo, escrevem resenha, eles preparam atividades, fazem seminários, atividades criativas. Então, eu tento diversificar e variar os instrumentos ao longo do ano (P8).

A semelhança nas respostas dos dois grupos de participantes, reitero, concentra-se na variedade de instrumentos e nos três instrumentos mais marcados, apesar das diferentes percentagens entre ambos. Ao voltarmos o olhar para o outro questionamento lançado na mesma pergunta (opiniões dos alunos sobre os instrumentos vivenciados e comentários dos docentes sobre os instrumentos usados) percebo pelos excertos já listados, uma divergência de foco.

Comentários negativos dos alunos com relação ao instrumento prova referem-se predominantemente aos sentimentos despertados por esse instrumento e à sua pouca contribuição para aprendizagem, enquanto os comentários dos professores referem-se à ele com um tom de conservadorismo frente a outras possibilidades, como se as provas fossem instrumentos ultrapassados. O fracionamento de atividades é uma possibilidade vista de forma positiva pelos professores como momentos/oportunidades diferentes de avaliação, enquanto para os alunos a grande demanda de atividades é muitas vezes vista como fator negativo. Os diferentes comentários levantados da fala de ambos me levam a algumas inferências: (i) o instrumento prova parece estar sendo percebido por ambos os grupos como instrumento de caráter essencialmente somativo, enquanto tal caráter não é da natureza do instrumento, mas da forma como a avaliação é conduzida. (ii) Os olhares divergentes para o fracionamento das atividades avaliativas em várias oportunidades/momentos chamam a atenção para a necessidade de estabelecimento de um planejamento de avaliação dialógico entre os envolvidos no processo.

7.1.3 Dos objetivos e critérios das atividades avaliativas

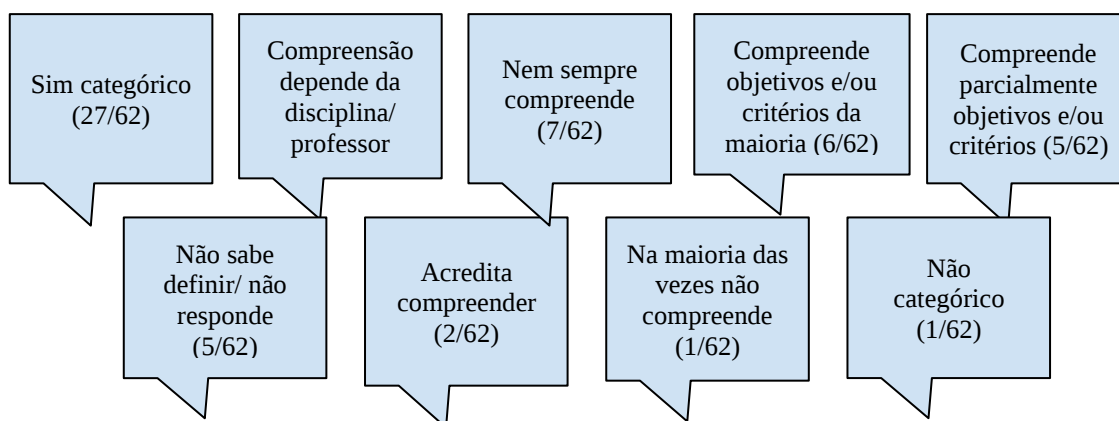
Nesta seção, analiso a resposta dada pelos discentes ao questionamento sobre sua compreensão (ou não) dos objetivos e critérios das práticas avaliativas vivenciadas no curso de Letras, bem como as respostas levantadas das discussões dos professores nos grupos focais a respeito dos critérios de avaliação usados nas disciplinas que ministram. A seção divide-se em três partes: (1) as afirmativas de compreensão dos alunos acerca dos objetivos e critérios; (2)

critérios de avaliação usados pelos docentes; (3) considerações acerca das respostas de ambos os grupos.

7.1.3.1 Da afirmação dos discentes acerca da compreensão dos objetivos e critérios

As respostas dos alunos para a primeira parte da questão (Você compreende os objetivos e critérios das práticas avaliativas às quais é submetido?) estão ilustradas na Figura 23, a qual apresenta as categorias de alegações de compreensão de objetivos e critérios de avaliação e, para cada afirmativa de compreensão, o quantitativo de alunos, em ordem decrescente, do maior para o menor grau de compreensão, indicando o quantitativo de participantes que, dentre os 62 totais, nelas se enquadram. Para um panorama mais detalhado, vide [APÊNDICE M](#), que traz um quadro com o número de respondentes para cada afirmativa de compreensão conforme a série do curso.

FIGURA 23 - COMPREENSÃO DOS OBJETIVOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÕES



FONTE: A autora.

Como o questionário é composto por perguntas abertas, algumas das nuances de compreensão intermediárias entre o 'sim' e o 'não' categóricos podem apontar para o mesmo valor semântico, a exemplo de "nem sempre compreende" e "compreende parcialmente". Mesmo reconhecendo essa possibilidade, mantive esses diferentes graus de compreensão em categorias distintas, conforme ilustram os termos destacados nos seguintes excertos:

Sim. Imagino que sejam para além das notas, para avaliar conhecimento e desempenho, principalmente do aluno, mas também do professor e suas

metodologias. Também imagino que seja uma forma de ver o andamento do conteúdo programático (A4).

A maioria sim, claro que existem algumas atividades que eu particularmente não acho necessário, mas num geral consigo compreender o objetivo proposto (C10).

Acredito entender, como dito anteriormente, as avaliações são um dos meios que os professores possuem para aferir se os estudantes estão assimilando o conteúdo numa taxa satisfatória, e fazer mudanças caso necessário (C14).

Compreendo **parcialmente**. Vejo que há essas avaliações para que tenhamos uma nota no boletim, e também para que sejamos avaliados [...] (B1).

Algumas disciplinas eu compreendo o objetivo e critérios dessas práticas, mas em outras disciplinas o professor foge do conteúdo e pede uma avaliação que não contém o conteúdo dado, deixando o aluno completamente perdido [...] (B11).

Nem sempre para ser sincera, mas fazer o que? É complicado questionar, alguns casos se flexionam em deixar mais claro, porém em sua maioria cada professor o que acha melhor (C1).

Na maioria das vezes não, pois alguns professores não deixam claro o contexto de produção [...] (B4).

Eu entendo que é necessário avaliar de alguma forma, mas muitas vezes é colocado muita pressão e estresse (D2).

Não, cada professor tem o seu método e nem sempre eles deixam isso claro (A3).

Embora os excertos acima sejam apresentados na íntegra e/ou parcialmente, o foco a eles dado nesta primeira etapa da análise está na afirmação do respondente à compreensão dos objetivos e critérios das atividades avaliativas realizadas no curso a partir dos quais destaco: (i) a afirmação da compreensão, seja ela categórica, majoritária, parcial e/ou a depender da disciplina/professor não implica em subsequente explicação de ambos: objetivos e critérios; (ii) apesar de mais de 70% dos respondentes afirmarem que compreendem, em algum grau, os objetivos e critérios, as explicações que seguem muitas vezes não definem o entendimento sendo ora lacunares (6,5%), ora vagas/ inconsistentes (22,6%), conforme será detalhado no próximo quadro.

A partir da análise das explicações dadas pelos participantes, segunda parte da questão, foram levantadas quatro categorias apresentadas abaixo no Quadro 35: (1) explicações pautadas no entendimento do participante dos objetivos e/ou critérios, categoria essa que se subdivide conforme os diferentes entendimentos dos respondentes; (2) explicações pautadas na prática do

professor; (3) explicações pautadas em pareceres/ apreciações do participante; (4) explicações vagas/ inconsistentes.

QUADRO 35 - CATEGORIAS DE EXPLICAÇÕES PARA AS AFIRMATIVAS DE COMPREENSÃO

Categorias	Subcategorias	Discentes
Explicação pautada no entendimento dos objetivos e/ou critérios (36/62)	quantificação da aprendizagem/ atribuição de notas	A1; A16; A20; B1; B11; C14; D4
	identificação de dificuldades	A1
	classificação dos alunos (progressão no curso)	A1; A22; B12; C2; C3
	avaliação das estratégias de ensino do professor (metodologia/andamento do conteúdo)	A1; A4; B11; C4; C5
	avaliação da compreensão do conteúdo ensinado/da aprendizagem	A4; A8; A9; A16; A17; A19; A20; B5; C8
	avaliação de habilidades linguísticas	A21
	aplicação prática de conceitos teóricos	B10
	compreensão da estrutura da língua	A6
	compreensão da totalidade do <i>input</i> oral	A2
	critérios/ aspectos avaliados dependem da prática avaliativa/ exemplos de práticas e critérios avaliados	A21; B5; D9
	sugere inclusão de critério específico	B7
	menção de (compartilhamento) rubricas	C9; D1; D8
Explicação pautada na prática do docente (23/ 62)	depende do docente (compartilhamento de objetivos e critérios, de rubricas, de proposta de participação dos alunos na elaboração do processo avaliativo, etc.)	A3; A9; A10; A18; B2; B3; B4; B10; B12; C1; C6; C7; C9; C16; D1; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D10; D12
Explicação pautada no parecer /apreciação do participante (6/62)	critérios tradicionais, complicado, ajuda, critica instrumento específico, critérios confusos/ há falhas, importantes, essenciais, arcaica	A7; A11; A17; A18; B1; D10
Não explicam/ explicação vaga (19/62)		A5; A12; A13; A14; A15; B5; B6; B7; B8; B9; C10; C11; C12; C13; C15; D2; D6; D9; D11

FONTE: A autora.

Alguns pontos merecem destaque a partir dos dados elencados no Quadro 35: (i) 50% das respostas são marcadas por *explicações pautadas no que os participantes entendem ser os objetivos e/ou critérios das práticas avaliativas*, categoria essa que se subdivide conforme os diferentes entendimentos do que sejam tais objetivos e critérios; (ii) há respostas nesta categoria

que são marcadas por mais que uma ‘subcategoria’ de explicação conforme apontado no excerto que segue:

Imagino que avaliam **o quanto estou aprendendo** e **minhas dificuldades** para **comparar com outros alunos** tanto para avaliar **quem está apto** a profissão quanto os **métodos** que são **eficazes** e **melhorar os ineficazes** (A1).

Os termos em destaque apontam para o entendimento dos seguintes aspectos como sendo os objetivos das práticas avaliativas: (a) quantificar a aprendizagem, (b) identificar dificuldades, (c) comparar e classificar os alunos, (d) avaliar a prática docente, (infere-se esse objetivo a partir da menção aos métodos); (iii) há respostas marcadas por uma subcategoria de explanação somente, tanto para objetivos (C8) quanto para critérios (D8), como demonstram os excertos que seguem:

Sim, por mais que não concorde com todas as práticas. Porém, em algumas situações, não há outra **forma de avaliar nosso aprendizado** além da aplicação de avaliações (C8).

Desde que os professores começaram a **postar as rubricas** para que os alunos tenham acesso aos termos em que estão sendo avaliados, sim, mas isso só passou a ocorrer depois do terceiro ano [...] (D8).

(iv) as subcategorias levantadas das explicações dos objetivos das atividades (a-i a seguir) sobrepõem em número às explicações com foco nos critérios (j-l) : (a) quantificação da aprendizagem/ atribuição de notas; (b) identificação de dificuldades; (c) classificação; (d) avaliação da prática docente; (e) avaliação da aprendizagem; (f) avaliação de habilidades linguísticas específicas; (g) avaliação de aspectos estruturais da língua; (h) aplicação prática de conceitos teóricos; (i) compreensão da totalidade do *input* oral; (j) critérios dependem da avaliação; (k) sugestão de inclusão de critério específico; (l) menção ao compartilhamento de rubrica em disciplinas específicas. Os excertos de A21 e B10 ilustram (conforme grifos meus) explicações de objetivos de atividades avaliativas, enquanto os excertos de B7 e D9 são representativos de explicações do entendimento acerca de critérios:

Na disciplina que envolve língua inglesa sim, **para ver se eu falo, escuto e escrevo bem**, mas a questão é saber os aspectos que são usados para determinar isso. Ex: Na prova oral eu avaliada na minha capacidade de formular frases ou na minha pronúncia? (A21).

[...] em uma matéria de literatura o professor pediu para fazermos uma análise literária de algo não considerado literário. Entendi que ele queria que **tudo**

aquilo que foi visto em sala de aula fosse aplicado e entrasse em choque com o atual [...] (B10).

[...] um dos critérios que eu acho que deveria ser levado em consideração na avaliação de um aluno é a **participação em aulas** [...] (B7).

Compreendo que em atividades práticas como em apresentação de seminários ou ao ministrar aulas, as habilidades referentes entre a **interação professor-aluno** e também o **domínio acerca do assunto são critérios avaliados** (D9).

As compreensões dos objetivos das atividades avaliativas aqui apresentadas estão em conformidade com algumas questões norteadoras das práticas avaliativas, abordadas no aporte teórico deste estudo, especialmente os questionamentos trazidos por Amaral (2008), Furtoso (2008) e Saito (2021) quando no exercício de uma prática avaliativa para a aprendizagem, dentre eles a necessidade de saber para que avaliar. Com relação aos objetivos das atividades avaliativas, Amaral (2008, p. 136) pondera que “[...] não há como pensar em instrumentos sem se ter clareza da finalidade das atividades que serão acompanhadas”. Estendo, respeitosamente, a citação de Amaral (2008) para o outro participante do processo avaliativo - o aluno - não há como realizar uma tarefa avaliativa sem ter clareza de seu objetivo e não há como ter clareza desse objetivo se ele não for compartilhado pelo professor. Em muitos casos, arrisco afirmar, a falta de clareza pode estar associada a um conceito de avaliação restrito à nota, ou seja, o objetivo da avaliação não é definido e compartilhado porque está implícito que é apenas para obtenção de nota.

A mesma máxima é válida para o compartilhamento de critérios de avaliação entre professores e alunos. Retomo aqui o caráter ético do ato avaliativo abordado no aporte teórico, com destaque para a importância da transparência na avaliação que, segundo Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), é um dos nove princípios “para que a ética e a justiça possam ser traduzidas em ações concretas quando da elaboração de instrumentos avaliativos a serem utilizados nas salas de aula” (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 19). Para as autoras, instrumentos elaborados em conformidade com esse princípio, implicam na informação aos alunos sobre os critérios de avaliação e, quando da elaboração de rubricas (pelo professor, ou conjuntamente com os alunos) para correção de atividades de produção (avaliação de desempenho), os alunos devem ter acesso à elas antes da realização das tarefas.

Retomo essa questão pois, conforme apontado acima no Quadro 35, foram identificadas apenas três subcategorias de explicações que focalizam os critérios das atividades avaliativas, o que me leva ao seguinte questionamento: seria esse aspecto lacunar reflexo da falta de entendimento dos participantes sobre quais são os critérios das atividades realizadas,

ou seria efeito da complexidade da questão que elaborei para o instrumento de geração dos dados desta pesquisa o qual solicita aos alunos explicação de objetivos e critérios, contrariando o que Gil (1999) aponta acerca da elaboração de questões que refiram-se à uma ideia de cada vez?

(v) Na segunda categoria levantada nas respostas dos participantes a *explicação da afirmativa da compreensão (ou não) de objetivos e critérios pautada na prática docente*, destaco os seguintes aspectos: (a) a prática docente é a explicação dada para os diferentes graus de compreensão (ou não) dos objetivos e critérios das atividades avaliativas desses participantes, como ilustram os seguintes excertos:

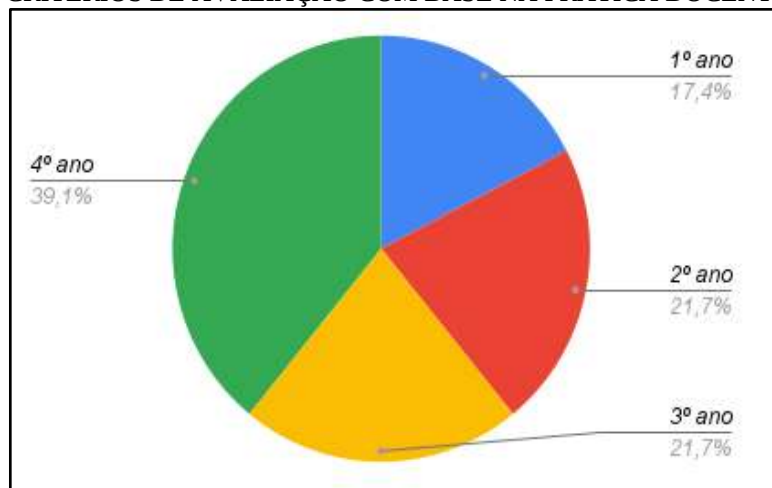
Nem sempre, alguns professores têm critérios de avaliação totalmente confusos, outros não mostram a prova corrigida (A18).

[...] cada etapa no curso, cada professor precisa avaliar os seus alunos na forma que ele achar melhor e mais adequada (B12).

[...] A grande maioria dos professores oferece explicações dos objetivos e critérios [...] (C6).

(b) o número de discentes do quarto ano destaca-se em comparação com as demais séries do curso. Dos 23 participantes elencados na categoria, quatro são do primeiro ano, cinco do segundo ano, cinco também no terceiro ano e nove alunos do quarto ano. Numa representação gráfica desses dados, teríamos a seguinte distribuição percentual de participantes que explicam sua afirmativa de compreensão de objetivos e critérios com base na prática docente.

GRÁFICO 2 - PARTICIPANTES QUE PAUTAM A EXPLICAÇÃO DE OBJETIVOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO COM BASE NA PRÁTICA DOCENTE



FONTE: A autora.

As explicações elencadas nesta categoria coadunam com as da categoria anterior no que tange ao papel de destaque do professor no compartilhamento de objetivos e critérios dos instrumentos avaliativos aplicados para esses diferentes entendimentos.

(vi) A análise das respostas levou também à identificação de uma terceira categoria de *explicações pautadas em pareceres e/ou apreciações emitidas pelos participantes*. Apesar de ser uma categoria menos marcada nas respostas, há dois pontos que merecem destaque: (a) os respondentes são majoritariamente do primeiro ano e (b) as respostas são lacunares e não definem entendimento, como apontam os excertos que seguem:

[...] Sim, apesar de discordar de tais meios como provas, já que elas têm baixo poder real de avaliação do aprendizado do aluno e de sua capacidade (A17).

Em algumas situações sim, já em outras parece que o professor está apenas seguindo uma forma arcaica e não desenvolvida para avaliar seus estudantes (D10).

(vii) A quarta categoria identificada nas respostas dos participantes refere-se às *explicações vagas e/ou imprecisas e/ou desconexas* e que, portanto, também não definem entendimento.

Sim, eles têm a função de nos fazer nutrir, sustentar e orientar nossos comportamentos, são extremamente importantes e essenciais (C15).

Em partes, provas objetivas parecem mais localizadas, mas provas subjetivas as vezes falta essa noção. O melhor é quando os critérios são apresentados antes (D11).

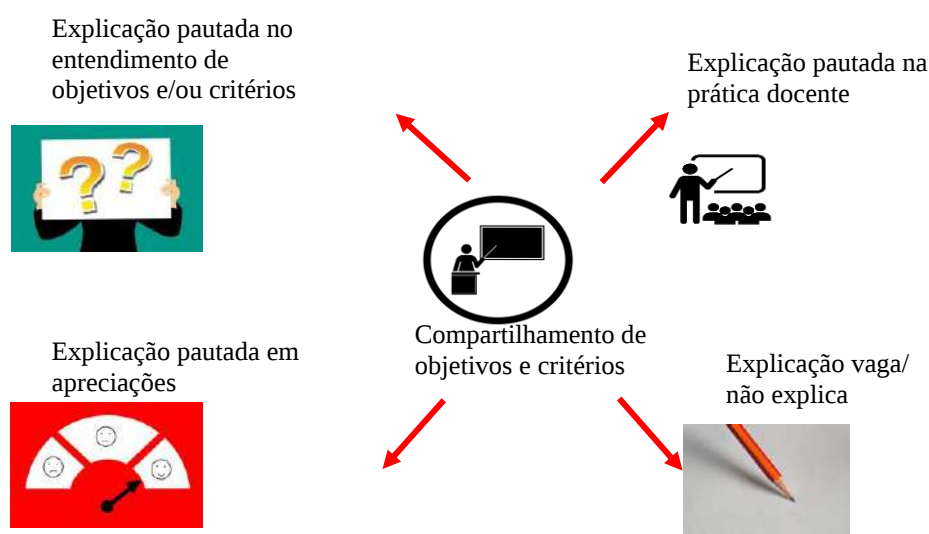
Mesmo que menos representativas que as duas categorias anteriores, as explicações levantadas nessas duas últimas categorias em conjunto apontam para: (a) aspectos lacunares no entendimento dos objetivos e critérios das atividades avaliativas que esses participantes têm vivenciado no curso; (b) a necessidade de maior clareza no que se refere aos aspectos que guiam essas práticas - o que?, para que?, quando e como avaliar?. Se norteadores das práticas docentes, devem guiar também os alunos, já que ambos rumam para a mesma direção: a aprendizagem.

A análise das respostas dos alunos acerca dos objetivos e critérios das atividades avaliativas vivenciadas no curso permitem algumas considerações: (i) de modo geral, as afirmativas de compreensão de objetivos e critérios não se traduzem necessariamente em explicações que refletem tal compreensão; (ii) as explicações dos objetivos das avaliações

sobressaem-se sobre as dos critérios. Os dados apresentados nesta categoria enfatizam que, mesmo majoritária, o entendimento dos objetivos da avaliação ainda é lacunar, ora sendo demonstrado por meio de uma das funções da avaliação apenas (quantificação da aprendizagem, classificação, identificação de dificuldades, avaliação da aprendizagem), ora com foco somente na avaliação da prática docente, ora por meio de aspectos específicos da língua. Portanto, além de ter em mente os objetivos e critérios dos instrumentos avaliativos que elabora, seja individualmente, ou coletivamente, com os alunos, é interessante que o professor os compartilhe com os alunos, os quais não têm, necessariamente, essa compreensão ao realizar a tarefa. (iii) os pareceres emitidos pelos alunos elencados na terceira categoria de explicações não se aprofundam à um nível de criticidade, restringindo-se à apreciação; (iv) a porcentagem de alunos cujas explicações classificam-se como vagas apontam para a necessidade de mais clareza no que tange aos objetivos das práticas avaliativas e ao compartilhamento de critérios de avaliação.

A Figura 24 enfatiza o papel do professor no esclarecimento de objetivos e critérios das práticas avaliativas. Ressalto que a centralidade do professor (formador) ilustrada na imagem se deve ao fato de estarmos tratando aqui das atividades avaliativas vivenciadas pelos alunos do curso e que, sejam elas elaboradas pelos professores individualmente, ou coletivamente com os alunos, espera-se que sejam pautadas por objetivos e critérios claros, cujo compartilhamento e esclarecimento tem no professor formador figura orientadora do processo.

FIGURA 24 - PAPEL DO PROFESSOR NAS DIFERENTES CATEGORIAS DE EXPLICAÇÃO



FONTE: A autora.

7.1.3.2 Dos critérios de avaliação: o que dizem os professores

Da análise das falas dos docentes sobre os critérios de avaliação foram levantadas sete categorias, as quais são apresentadas no Quadro 36.

QUADRO 36: CATEGORIAS DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO IDENTIFICADAS NAS FALAS DOS PROFESSORES

Categorias de critérios de avaliação		Docentes
negociados com os alunos		P1; P2; P4; P6; P7; P8; P9; P11
dependem do conteúdo da disciplina/ da atividade/gênero trabalhado		P2; P3; P4; P5; P6; P7; P9; P11
não observância dos critérios de avaliação (documentos) à risca		P1; P2; P6; P10
compartilhados com os alunos (no <i>classroom</i>)		P3; P4; P5; P9
atribuição de notas para as diferentes versões (refacção da atividade)		P4; P5; P11
caracterização dos critérios (flexíveis/ subjetivos, maleáveis)		P1; P2
Exemplos de critérios	adequação ao gênero	P3; P4; P5; P7
	Conteúdo	P7; P9; P11
	aspectos linguísticos	P3; P5; P7
	reação à apresentação dos pares	P10; P11
	postura docente nas apresentações orais	P6

FONTE: A autora

As duas categorias mais marcadas nas falas dos professores referem-se à interdependência entre os critérios de avaliação e conteúdos avaliados/ atividade avaliativa/ gênero em questão (8/11) e a negociação dos critérios avaliativos com os alunos (8/11). O primeiro aspecto é ilustrado pelos seguintes excertos:

[...] eu acho que tem muito a ver com a disciplina e com o conteúdo que a gente está dando naquela disciplina e o como a gente vai avaliar aquela turma [...] (P2).

Os critérios vão, geralmente, para mim, de acordo com o que eles estão produzindo[...] (P7).

P2 e P7 destacam essa relação entre os critérios, variáveis segundo a tarefa avaliativa, não podendo ser estabelecidos *à priori*. Retomo aqui as rubricas, um dos recursos pedagógicos que incluem critérios segundo os quais uma dada atividade/tarefa é avaliada e que, segundo Moraes (2021)³⁶, “variam conforme as características da atividade/tarefa/exercício/questão”.

A negociação dos critérios de avaliação entre docentes e discentes, mencionada nas falas de aproximadamente 73% dos docentes, é ilustrada por P1 e P9.

³⁶ Citação retirada dos slides compartilhados pela pesquisadora no I Encontro de Avaliação em Perspectiva. Tema da apresentação: Criação de Rubricas

[...] Outra coisa que eu faço também com os alunos, é perguntar para eles, o que que eles, assim, a gente tenta compor, né. Quanto que vocês querem que valha a prova? Quanto vocês querem que valha o trabalho? Eu tento também compor isso com eles [...] (P1).

[...] eu sempre faço questão de montar os critérios de avaliação com os alunos. Às vezes eles ficam meio perdidos, tipo, ah, eu que vou dizer o que você vai avaliar, professora? Sim, você. Você é professor [...] (P9).

Esses dados corroboram as reflexões de Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) acerca da transparência como um dos princípios norteadores de uma prática avaliativa ética. Seja pela colaboração na elaboração dos critérios, seja pelo compartilhamento dos critérios com os alunos previamente à execução da tarefa.

Na sequência, aparecem o compartilhamento dos critérios no *Google Classroom*, mencionado por 36% dos docentes e, em igual porcentagem, a não observância dos critérios de avaliação (conforme constam nos documentos) à risca (4/11). Ênfase que dois dentre os quatro participantes (P4 e P9) que mencionaram compartilhar os critérios no *Google Classroom* também afirmam elaborar os critérios colaborativamente com os alunos. Contudo, não posso afirmar estarem falando das mesmas disciplinas, daí constarem nas duas categorias.

[...] Então, em relação aos critérios, eu gosto de utilizar também o classroom, porque você consegue colocar (os critérios) quando você cria atividade lá [...] (P3).

Os ‘critérios de avaliação’, documentos investigados no capítulo de análise dos documentos que regem o curso, são mencionados por apenas 4/11 docentes que afirmam não o seguirem à risca, conforme ilustram os excertos de P1 e P10:

[...] Outra coisa que eu faço também com os alunos, é perguntar para eles, o que que eles, assim, a gente tenta compor, né? Quanto que vocês querem que valha a prova? Quanto vocês querem que valha o trabalho? [...] no começo eu tinha medo, então eu fazia direitinho como o critério de avaliação lá mandava, né. Mas depois, né, eu fui deixando isso um pouco menos rígido, assim, mais solto [...] justamente porque eu acho que esses critérios, eles têm que ser revistos [...] (P1).

[...] os critérios existem, mas eu extrapolei alguns deles, no sentido de ... a avaliação foi feita, só que foi feita de forma diferente, mas ainda assim valendo os critérios de peso 1, peso 2, enfim, né, tudo lá certinho [...] (P10).

A menção dos quatro docentes à não observância (à risca) dos critérios conforme constam nos ‘critérios de avaliação’ das disciplinas chama a atenção para a análise desses registros (capítulo 6 deste estudo): prevalência do instrumento prova na maioria das disciplinas,

nas quais, além desse destaque, foi evidenciado também maior nota atribuída a esses instrumentos que aos demais. A menção de não observância dos critérios por 36% dos docentes participantes da pesquisa aliada à análise acima retomada leva-me a algumas inferências: (i) os 36% dos docentes que mencionam não seguirem a risca os documentos, afirmam alterar ora o instrumento, ora o valor/peso a ele atribuído, conforme apontado nos excertos acima; (ii) 64% dos participantes não citam o documento em suas respostas o que pode significar que não se baseiam neles ou, se neles se baseiam, apenas não os mencionaram nas discussões.

Também identifiquei a refacção das atividades de produção (e a avaliação dessas etapas) como critério mencionado por 27% dos docentes (3/11). O excerto de P4 sobre uma atividade de tradução ilustra esse critério:

[...] Então antes a gente já define todos os objetivos da tradução, depois os alunos vão fazer o processo tradutório, primeira, segunda versão, volta pra mim, eu devolvo com sugestões [...] Eu vou avaliando todo esse processo [...] (P4).

Dois participantes (2/11) utilizaram adjetivos para descrever os critérios nos quais suas práticas avaliativas se pautam (maleáveis, flexíveis, subjetivos). As discussões nos grupos não esgotam o significado desses adjetivos, conforme apontam os excertos que seguem:

[...] tem bastante flexibilidade [...] a gente conhece o aluno, daí na prova ele não escreve, você percebe que ele não escreveu tudo que ele sabia, né? Então, eu tendo a ser um pouco mais complacente com esse aluno. Então, tipo assim, se eu fosse descontar meio ponto, eu desconto só 02, porque eu sei que ele sabe, mas ele naquele momento não escreveu. [...] (P1).

[...] no meu caso, são critérios totalmente subjetivos, por serem disciplinas teóricas, né. Quando eu digo subjetivos é nunca as minhas perguntas são assim, o que é tal coisa [...] eu passo toda uma problemática pra eles daí falarem sobre aquela teoria aplicada numa problemática (P2).

Esses adjetivos apontam um olhar mais humano das atividades avaliativas e seus critérios, para além do binarismo certo/errado. Há que se cuidar, contudo, para que essa subjetividade não seja interpretada erroneamente pelos alunos como tendenciosidade, arriscando assim a imparcialidade da avaliação, um dos princípios para avaliações éticas colocado por Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021).

Evidencio também nas respostas dos docentes exemplos de alguns dos critérios por eles utilizados, os quais são divididos em subcategorias, conforme as atividades as quais se referem.

[...] por exemplo, para um abstract ser avaliado como satisfatório ou adequado ao gênero. Primeiro, ele tem a apresentação geral, ele apresenta o objetivo, ele apresenta a metodologia, ele fala de resultados, ele traz uma discussão [...] um referencial teórico, ou seja, então eu utilizo esses movimentos como critérios [...] (P5).

[...] E aí questões de língua, gramática, vocabulário, se for oralidade, pronúncia, organização também [...] (P7).

[...] na apresentação, uma coisa que eu cobro é o ser professor. Então, uma das notas é o ser professor. Então, a pessoa fica lá assim... Ou então fala baixo, ou fica olhando para o quadro, ou fica só olhando para o slide, sabe? Não tem interação com a turma, daí eu já chamo a atenção [...] (P6).

Adequação ao gênero, aspectos linguísticos e ‘postura docente’, entendida como entonação e interação com o grupo, nas apresentações são os critérios exemplificados nos excertos acima. Conforme consta no Quadro 36, os exemplos trazidos pelos docentes ilustram aspectos mencionados nas demais categorias identificadas em suas respostas.

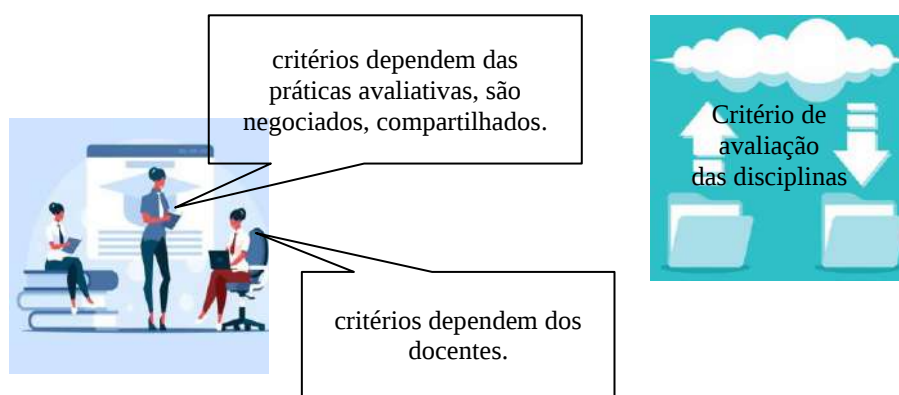
As considerações que teço na sequência são trazidas separadamente devido ao fato das respostas dos alunos mesclarem seu entendimento (ou não) dos objetivos ao dos critérios das atividades avaliativas vivenciadas no curso, de acordo com análise em seção prévia neste estudo, enquanto nos grupos focais os professores discutiram somente os critérios por eles utilizados. Conforme visto naquela seção, a sobreposição quantitativa das explicações dos objetivos sobre as explicações dos critérios das avaliações levou-me à dúvida se aquela lacuna seria reflexo da falta de entendimento dos critérios ou da complexidade da questão que solicitava a explicação desses dois aspectos. De qualquer forma, retomo aqui que no universo dos 62 alunos participantes da pesquisa, três afirmaram entender que os critérios avaliativos dependem da avaliação, um sugeriu a inclusão de critérios específicos e três mencionaram o compartilhamento de rubricas em disciplinas específicas. Retomo ainda, que desses 62 alunos, 23 afirmaram/ explicaram seu entendimento de objetivos e critérios a partir da prática docente.

Para traçar um possível paralelo entre os dados dos professores e alunos, abro um parêntese para enfatizar dois pontos importantes: do total de 18 docentes da área de LI do curso investigado, 11 participaram desta pesquisa (61%) e as menções dos alunos aos docentes do

curso em suas respostas referem-se ao total dos professores de LI, não especificamente aos 11 que aqui participam, daí a limitação de comparações de dados.

De qualquer modo, a análise dos comentários dos professores acerca dos critérios de avaliação (e dos dados retomados das respostas dos alunos) permitem algumas considerações: (i) mesmo que não destacada quantitativamente nas respostas dos professores, a menção a não observância dos critérios de avaliação conforme constam nas ementas, apontam para a necessidade de rever tais critérios; (ii) de modo geral, os professores estabelecem uma relação direta entre os critérios e as atividades avaliativas, entendimento encontrado na resposta de apenas 3 discentes (3/62); (iii) a grande maioria dos docentes afirma negociar e compartilhar os critérios de avaliação, dado mencionado por uma minoria de alunos (3/62); (iv) os dados sugerem, portanto, que, o entendimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos, não parece alinhar-se com os relatos dos professores, cuja referência ao documento ‘critérios de avaliação das disciplinas’ destaca o pouco respaldo nele encontrado, conforme ilustrado na Figura 25.

FIGURA 25: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: O QUE AFIRMAM, MAJORITARIAMENTE, OS ALUNOS E PROFESSORES



FONTE: A autora.

Retomo aqui um dos questionamentos colocados ao final do capítulo da análise documental, a partir da constatação do predomínio do instrumento prova e da maior nota à ele atribuída, refletindo na futura prática dos alunos em formação inicial. Penso que os reflexos dessa constatação são encontrados já no contexto da formação inicial. Mesmo que os critérios documentados não tenham o propósito de ‘engessar’ a prática avaliativa dos docentes, da forma como estão, parecem apenas constar, conforme ilustra a figura, arquivados ‘na nuvem’, em formulários padronizados.

A não observância desses documentos aponta a necessidade de repensá-los para que eles possam oferecer maior respaldo aos professores em suas práticas avaliativas.

7.1.4 Do *feedback* das avaliações

As questões colocadas aos discentes e docentes acerca do *feedback* avaliativo diferenciam-se no seguinte ponto: enquanto nos grupos focais os professores foram solicitados a comentar sobre a forma como o *feedback* de suas avaliações é dado, aos discentes, além da informação sobre como os professores lhes fornecem o *feedback* das avaliações, a questão também pedia que emitissem sua opinião a respeito.

Os dados analisados nesta seção, portanto, incluem as respostas de discentes acerca do *feedback* das avaliações vivenciadas no curso (como ocorre e sua opinião a respeito) bem como a fala dos docentes acerca do modo como realizam o *feedback* de suas atividades avaliativas.

7.1.4.1 Das respostas dos alunos acerca do *feedback* recebido

As respostas dos alunos configuram-se da seguinte forma: (i) 25,8% responderam apenas como o *feedback* é dado, mas não opinaram a respeito, a exemplo do que é posto por A1:

Provas e trabalhos que recebemos corrigidos, notas no sistema, e textos produzidos por nós com anotações do professor orientando o que precisa ser melhorado com recomendação para refazer (A1).

(ii) 58,1% responderam à pergunta na íntegra, ou seja, como o *feedback* é dado e sua opinião:

Geralmente os professores entregam nossas provas corrigidas para conferirmos e respondem nossas dúvidas. O *feedback* de trabalhos é feito através de comentários no *classroom* alguns dias após a entrega, ambos me agradam, pois sanam minhas dúvidas e consigo entender o porquê tirei aquela nota (B2).

(iii) 3,2% apenas emitiram opinião sobre o *feedback*, a exemplo do que é posto por C12:

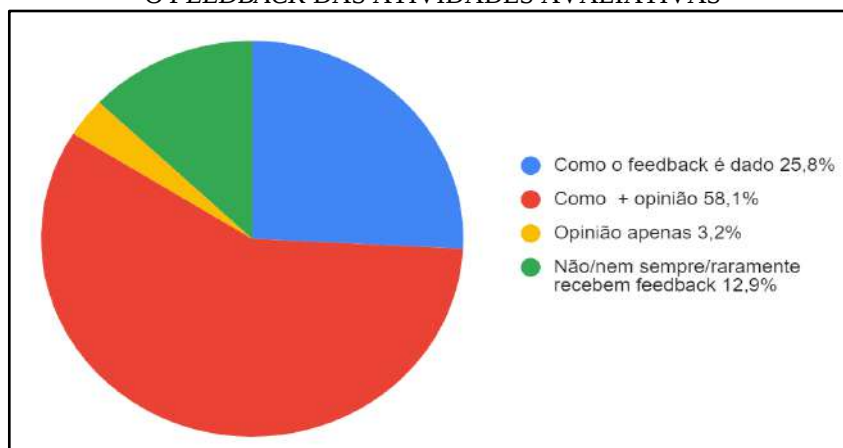
São breves, mas ricos, gosto bastante (C12).

(iv) 12,9% afirmaram que (em algumas disciplinas) não/ raramente/nem sempre recebem *feedback*.

São raros os professores que dão esse *feedback* real, muitas vezes eles apenas postam as respostas ou o procedimento que eles consideram correto (C4).

A título de ilustração, essas porcentagens são apresentadas no Gráfico 3. Informações mais detalhadas são trazidas no [APÊNDICE N](#) por meio de um quadro com as quatro configurações de respostas acima descritas separadas conforme a quantidade de participantes de cada série.

GRÁFICO 3 - CONFIGURAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE O *FEEDBACK* DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS



FONTE: A autora.

7.1.4.2 Do *feedback* das avaliações: o que dizem os alunos

Trago no Quadro 37 o levantamento da forma como os alunos reportam o recebimento do *feedback* das avaliações realizadas ao longo da graduação, conforme a série do curso, ressaltando que alguns respondentes se enquadram em mais de uma categoria.

QUADRO 37 - COMO O *FEEDBACK* DAS AVALIAÇÕES É DADO

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Espaço para dúvidas/ comentários/ explicações/ discussões (sobre a atividade e correção) no momento da devolutiva de atividades e/ou após atividades/ apresentações orais (23)	A4; A5; A8; A9; A13; A14; A15; A16; A17; A19; A20; A22	B2; B3; B7; B8; B9	C6; C9; C15	D2; D6; D8
<i>Feedback</i> descritivo/escrito: anotações com recomendações/ orientações sobre	A1; A2; A3; A10; A19	B3; B10; B12	C5; C13; C15; C16	D2; D3; D5; D6; D7; D11; D12

pontos de destaque/erros e pontos a melhorar (19)				
<i>Feedback</i> oral: Comentários em sala (individuais e/ou coletivos) (18)	A7; A12	B1; B4; B8; B10; B12	C1; C3; C8; C9; C11; C12; C15	D2; D4; D5; D6
Comentários via plataformas digitais (Google classroom) (12)		B2; B4; B12	C2; C3; C7; C9; C11; C15	D2; D8; D9
Indicações/recomendações para refacção da atividade (6)	A1	B7		D1; D7; D11; D12
Correção de atividade (no quadro) (4)	A4; A12; A14		C6	
Entrega das notas (4)	A6; A11; A18	B5		
Postagem, compartilhamento da chave de respostas da atividade/respostas esperadas/gabarito (2)			C4; C6	
<i>Peer feedback</i> (2)				D1; D9

FONTE: A autora.

Em termos quantitativos, o quadro aponta como formas menos usuais (menos marcadas nas respostas - números entre parênteses) de retorno das atividades avaliativas as seguintes categorias de *feedback*: compartilhamento da chave de respostas da atividade/respostas esperadas/ gabarito (2); *Peer feedback* (2); correção de atividades (no quadro) (4); entrega da atividade/ nota (4); recomendação de refacção da atividade (6). Os seguintes excertos ilustram algumas dessas categorias (grifos meus):

Para alguns professores não existe *feedback* além da **correção** e **gabarito** das avaliações [...] (C6).

Em atividades práticas o *feedback* pode ser dado **pelos colegas de sala** que são selecionados para essa função [...] (D9).

A maioria dos professores mostra as provas corrigidas, mas não são todos [...] (A18).

[...] outros professores fornecem um *feedback* descritivo (escrito ou oral) com possibilidade de **reescrita** da atividade [...] (D7).

Destaco em C6 uma aparente frustração com a devolutiva de forma tão reduzida, de onde infere-se que o aluno tem já internalizado, um conceito de *feedback* mais amplo.

À essas categorias menos representativas quantitativamente, segue o *feedback* por meio de comentários via plataformas digitais, mencionado por 12 participantes, com exceção dos alunos do primeiro ano que não relatam terem vivenciado essa forma de retorno das avaliações realizadas.

Normalmente o *feedback* é escrito por meio das plataformas digitais (via classroom) [...] (C2).

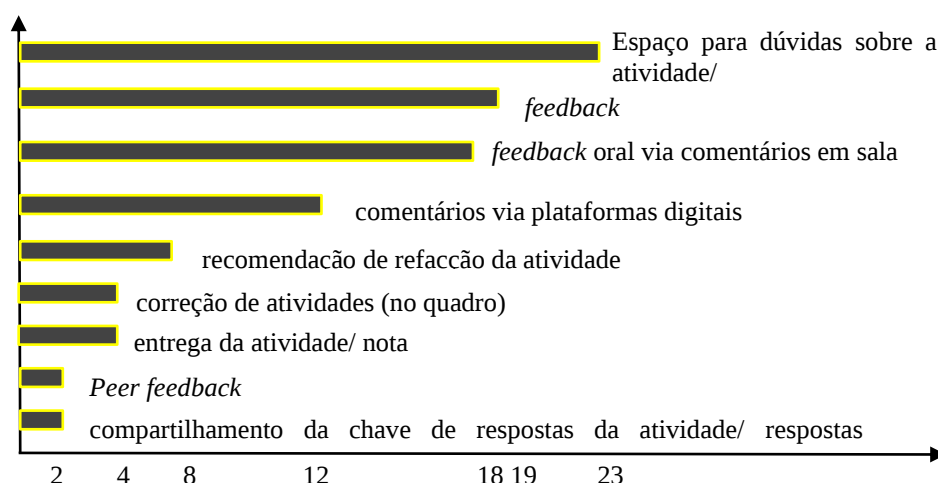
Dentre as formas de *feedback* mais marcadas nas respostas dos alunos destacam-se: *feedback* oral por meio de comentários em sala (18); *feedback* descritivo (anotações com recomendações/orientações sobre pontos de destaque/erros e pontos a melhorar) (19) e espaço para dúvidas sobre a atividade/correção no momento da devolutiva (23), conforme exemplificam os seguintes excertos (grifos meus):

Geralmente depois da realização da(s) avaliação(ões), os professores dão um breve **parecer sobre o resultado** coletivo. Depois distribui as provas e **explica o porquê** da “coisa” ser como é [...] (B8).

Normalmente, e por regra, as avaliações são devolvidas com correções, **apontamentos** e o **professor fica disponível para responder as dúvidas** (A19).

Essas diferentes formas de *feedback* avaliativo estão ilustradas no Gráfico 4 o qual apresenta no eixo vertical (Y) as diferentes formas de *feedback* apontadas pelos alunos e no eixo horizontal (X) o quantitativo de alunos que as mencionam em suas respostas.

GRÁFICO 4 - DAS DIFERENTES FORMAS DE *FEEDBACK* RECEBIDAS PELOS PARTICIPANTES



FONTE: A autora.

7.1.4.3 Do *feedback* das avaliações: o que dizem os professores

Enquanto as respostas dos alunos permitiram-me o levantamento de nove categorias de *feedback*, da análise das falas dos professores nos grupos focais foram identificadas as sete categorias apresentadas no Quadro 38, sendo que alguns docentes se enquadram em mais de uma categoria.

QUADRO 38: COMO O *FEEDBACK* DAS AVALIAÇÕES É FORNECIDO PELOS DOCENTES

Categorias de <i>feedback</i>	Docentes
Espaço para comentários/ dúvidas/ explicações em sala (individuais/coletivos, pontuais/ gerais) no momento da devolutiva das provas/ trabalhos e/ou após apresentações orais.	P1; P2; P3; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11
Indicações/ recomendações para refacção das atividades de produção escrita	P4; P5; P9; P11
Anotações sobre pontos de destaque/erros (instrumento prova) e/ou comentários personalizados em atividades de produção escrita	P2; P7; P8
Peer feedback	P4; P9; P11
Utilização das rubricas como ferramentas auxiliares no <i>feedback</i> (critérios que foram (ou não) atendidos)	P3; P5; P7
Compartilhamento da chave de respostas esperadas/ gabarito da atividade (<i>Google Classroom</i>)	P1; P2
Comentários no <i>Google Classroom</i>	P5; P8

FONTE: A autora.

Em termos quantitativos, as categorias menos representativas de devolutiva/ *feedback* correspondem aos comentários no *Google Classroom* e ao compartilhamento da chave de respostas esperadas/gabarito, também nessa plataforma, conforme ilustram respectivamente os excertos de P5 e P1:

[...] eu faço os comentários no Classroom [...] acho mais fácil, porque fica tudo registrado. Então, tem o espaço comentários e aí eu coloco e aí faço a devolução [...] (P5).

[...] quando não dá, que tá muito apertado o calendário, eu coloco as respostas no classroom, E quem erra, normalmente vai olhar, mas não é sempre também [...] (P1).

Em termos percentuais, considerando o total de onze participantes, 18% dos docentes afirmaram fazer uso dessas formas de *feedback*. Recapitulando os dados trazidos pelos alunos nessas mesmas categorias, uma porcentagem aproximada de alunos afirmou receber *feedback* via comentários no *Google Classroom* (19%), enquanto 3% afirmaram a postagem do gabarito como forma de *feedback* recebido.

A essas duas categorias, seguem, em ordem crescente de representatividade, conforme apontado no Quadro 38 acima, outras três: utilização de rubricas como ferramentas auxiliares para o *feedback* (P7); *Peer feedback* (P9) e comentários personalizados em atividades de produção escrita (P8)

[...] Eu uso também as rubricas do Google Classroom para facilitar, porque aí você deixa as rubricas ali pré-prontas e você pode aproveitar essas mesmas rubricas para as diferentes atividades, complementando com comentários [...] (P7).

[...] a gente gosta de fazer muito *peer feedback*, né, a gente já fez presencial na sala, um grupo responsável por dar o *feedback* para uma sessão de microensino do outro, por exemplo, Ou o *feedback*, assim, você fez uma sessão de microensino, e aí todos os colegas que se sentirem à vontade vão passar o *feedback* para o professor [...] (P9).

[...] É a mesma coisa nos escritos. Eu dou os comentários particulares [...] por escrito e depois faço um comentário ou dou um *feedback* geral para todos [...] (P8).

Ao traçar um comparativo entre os dados levantados das respostas dos alunos e dos professores, reiterando a limitação dos números apresentados à razão entre número de respondentes e total de participantes, temos que, apesar de 5% dos alunos identificarem as rubricas como critérios avaliativos usados por alguns docentes, as rubricas como ferramenta auxiliar no *feedback* dessas atividades não são mencionadas por esses alunos. Dentre os professores, aproximadamente 27% afirmam terem na utilização das rubricas uma base para o *feedback* das atividades avaliativas nas quais elas são usadas. Em termos numéricos, a

representatividade de docentes que afirmam a utilização do *feedback* por pares (27%) é maior que a porcentagem de alunos que afirmam vivenciar esse tipo de *feedback* (aproximadamente 3%). Quanto aos comentários/anotações nas atividades avaliativas, o percentual de alunos (30%) e de professores (27%) que afirmaram em suas respostas vivenciar/usar essa forma de *feedback* foi aproximada.

O *feedback* com recomendações para refacção da atividade avaliativa foi identificado na fala de quatro dentre os onze docentes participantes (36%), dado que, além de mencionado por aproximadamente 10% dos alunos, também foi identificado dentre suas opiniões indicativas de preferência pelas diferentes modalidades de *feedback*.

A categoria de *feedback* mais marcada na fala dos docentes foi a do espaço para dúvidas/ explicações/ comentários no momento da devolutiva da atividade, identificada na resposta de dez, dentre os onze participantes (10/11), ilustrada pelo excerto que segue:

[...] quando é prova e trabalho, eu geralmente separo uma aula [...]então eu chamo cada um deles, cada grupo, e pergunto se ficou com alguma dúvida e a gente vai conversando, porque geralmente nos meus trabalhos de literatura, principalmente, eles, às vezes, trazem uma perspectiva que eu não sei se concordo, e aí eu quero ouvir deles, porque eles trouxeram essa perspectiva [...] então é mais uma troca [...] (P10).

Esse espaço, também majoritariamente marcado na resposta dos alunos, bem como as demais categorias de *feedback* identificadas em ambos os grupos de participantes desta pesquisa apontam para o reconhecimento da importância da adoção de uma postura ética na condução dos processos avaliativos. Nesse sentido, retomo mais uma dentre as questões éticas elencadas por Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021): a necessidade de um olhar atento do professor para o potencial dos instrumentos avaliativos em impactar positivamente na aprendizagem dos alunos e para a importância do fornecimento de um *feedback* planejado que também tenha esse impacto.

7.1.4.4 Da opinião dos alunos acerca do *feedback* das avaliações

Questão voltada exclusivamente aos alunos, o levantamento de suas opiniões acerca do *feedback* fornecido pelos professores levou-me à identificação de quatro categorias, a saber: (1) apreciação (ou não) da forma como o *feedback* é fornecido; (2) contribuições do *feedback* para compreensão de diferentes instâncias do processo avaliativo; (3) relação entre o *feedback* e

aprendizagem e (4) opiniões que indicam preferências dos participantes por diferentes modalidades de *feedback*. Essas categorias, por sua vez, desdobram-se em subcategorias, conforme a temática identificada nas respostas dos alunos. O Quadro 39 apresenta esses dados juntamente com o quantitativo de alunos de cada série em conformidade com as categorias e subcategorias identificadas em suas respostas.

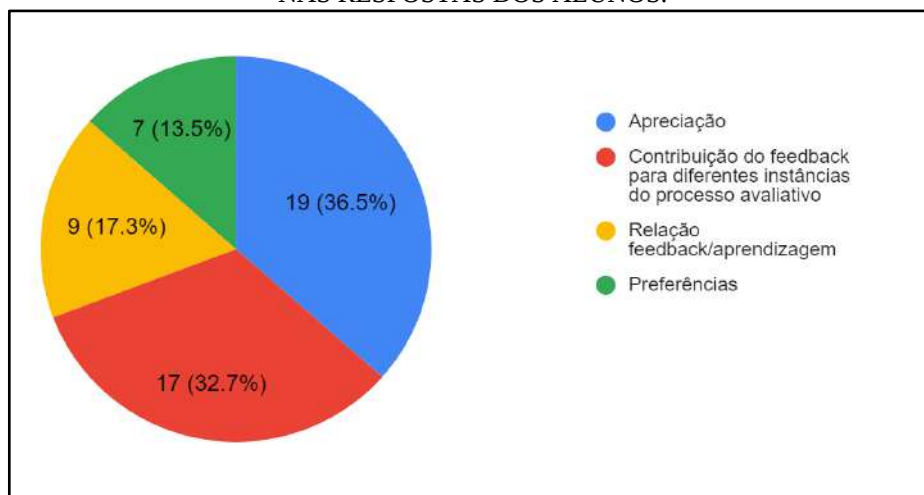
QUADRO 39 - OPINIÃO DOS ALUNOS ACERCA DO *FEEDBACK* RECEBIDO

Categorias	Subcategorias	Discentes
Expressões/termos indicativos de apreciação (ou não) do tipo de <i>feedback</i> recebido	eficiente, eficaz, simples (ajuda compreender erros e acertos), importante, de extrema importância, gosto, necessário, funciona, bom, justo, bem construído, ajuda	A2; A7; A8; A9; A10; A16; A22; B1; B3; B4; B8; C3; C6; C8; C12; D2; D8; D10; D11;
	ambíguo, raso, autoritário, esquecido, provoca ansiedade.	C5; C6; C16; D1
Contribuição do <i>feedback</i> para...	compreensão de erros e acertos	A2; B3; B9
	compreensão dos erros	A3; A18; B4; B7; C10
	compreensão e/ou revisão de aspectos pontuais a melhorar	A3; A15; B1; B3; B11; C8; D4
	compreensão da nota	B2
	resolução de dúvidas	B2
Relação <i>feedback</i> - aprendizagem	<i>Feedback</i> = entrega da nota e/ou com foco nos aspectos negativos não contribui para aprendizagem	A6; D3; D10
	Contribuição do <i>feedback</i> para aprendizagem	B7; C6; C15; D7; D11; D12
Opiniões que apontam preferências por...	modalidade de <i>feedback online</i>	B12; D8
	comentários além da nota e/ou gabarito	A2; C5; C6
	<i>feedback</i> seguido por oportunidade de refacção	D11; D12

FONTE: A autora.

Os dados apresentados no quadro apontam para as seguintes considerações: (i) Dentre as quatro categorias de opiniões identificadas nas respostas dos alunos, a mais fortemente marcada refere-se às apreciações sobre a forma como o *feedback* é dado. O Gráfico 5 ilustra o modo como essas quatro categorias foram identificadas quantitativamente nas respostas dos participantes.

GRÁFICO 5 - REPRESENTAÇÃO QUANTITATIVA DAS OPINIÕES EXPRESSAS NAS RESPOSTAS DOS ALUNOS.



FONTE: A autora.

(ii) as opiniões elencadas na categoria das apreciações ora limitam-se ao uso das expressões/termos apreciativos (conforme indicados no Quadro 39), dado mais concentrado nas respostas dos alunos do primeiro ano (excertos A8, A10, A16, A22), ora para além da apreciação, apontam para uma avaliação crítica do *feedback* recebido (excertos B3, C16, D11), conforme visto nos excertos que seguem:

[...] Eu gosto do *feedback* pois a professora explica qualquer dúvida que tivemos em alguma questão (A8).

[...] Acho muito importante para minha formação (A10).

[...] funciona bem o suficiente (A16).

[...] É um bom *feedback*, justo (A22).

[...] É de extrema importância para o aluno rever o que foi feito na visão do professor e melhorar, se necessário, e se atentar em pontos específicos para melhor desenvolver (B3).

Feedback em provas é muito raso, só existe a nota. Em apresentações orais é raro ter algo muito bem explicado pelo professor. O trabalho escrito é o que mais vejo um *feedback* bem construído com anotações e etc. Acredito que o *feedback* ainda é muito esquecido e deixado de lado (C16).

Feedback é necessário para a evolução da aprendizagem, é nele que o aluno entende o que tem que melhorar. Quando o *feedback* é já com a nota final, e não há espaço para a reescrita, é ruim pois há a impressão de que esse *feedback* não serve para nada, já que eu não terei a chance de mudar. Agora quanto há espaço para a reescrita, há uma motivação e desejo pelo *feedback* (D11).

(iii) A segunda categoria de opiniões mais marcadas nas respostas dos alunos refere-se ao reconhecimento das contribuições do *feedback* para o entendimento de questões relativas à atividade avaliativa: erros, acertos, aspectos a serem melhorados, dúvidas a serem resolvidas.

[...] é um método simples para compreensão de seus equívocos e acertos (A2).

[...] sanam as minhas dúvidas e consigo entender o porquê tirei aquela nota (B2).

[...] O *feedback* foi feito de maneira educada sempre sugerindo o que podia melhorar e isso me ajudou muito no decorrer da graduação (D4).

(iv) As opiniões dos discentes também apontam para o reconhecimento da relação *feedback*-aprendizagem, seja por afetar o aluno negativamente, como apontado no excerto de D3, seja pelo impacto positivo que um bom *feedback* pode ter na aprendizagem, como ilustra o excerto de C15:

[...] Às vezes, infelizmente, há um foco nos aspectos negativos que acabam deixando o *feedback* com um tom de crítica, provavelmente pela falta de critérios objetivos a serem avaliados (D3).

[...] Minha opinião é positiva, pois muitos professores além dos *feedbacks* trazem esses nossos erros para sala de aula e criam uma aula explicando detalhadamente tudo, óbvio que eles não identificam ninguém, e isso é ótimo pois temos nossa privacidade e vemos os erros dos outros e aprendemos com isso. [...] (C15).

(v) As opiniões elencadas na última categoria apresentada no Quadro 39 acima referem-se às manifestações de preferências dos alunos por algum aspecto específico do *feedback* recebido, como ilustram os excertos que seguem (grifos meus):

[...] prefiro os **comentários no *classroom*** pois geralmente são mais eficazes e pontuais [...] (D8).

Eu prefiro quando o *feedback* são ambos, **notas e comentários**, porque gosto de saber em que tenho que me dedicar mais e no que fui bem. Apenas notas é algo meio ambíguo pois mesmo sabendo o que errou você não necessariamente sabe o porquê algumas vezes (C5).

[...] Acredito que ***feedbacks*** são fundamentais para o crescimento do aluno e mais ainda quando ele tem uma **oportunidade de refacção** desse trabalho com apontamentos do professor (D12).

Os dados gerados das respostas dos alunos e professores levam-me a inferir o entendimento de ambos acerca do impacto do *feedback* na aprendizagem, independentemente

da forma como é fornecido. As análises apontam para alguns dos princípios postulados por Vogt e Froehlich (2018) para a efetividade do *feedback* de atividades avaliativas, apresentados no aporte teórico deste estudo, dentre os quais: (a) necessidade de clareza do porquê a resposta da atividade foi (ou não) alcançada (A2; B2; P7); (b) fomento à discussão ao mencionarem a abertura de espaço para comentários/ explicações/ dúvidas como uma das formas de *feedback* (A19; B8; P10); (c) combinação de *feedback* positivo e negativo, por meio de anotações/comentários explicativos da performance esperada (D3; P8); (d) *feedback* coletivo, sem apontamento de autoria, evitando assim a exposição dos alunos (D3; C15; P9).

rePor fim, as respostas de discentes e docentes apontam para uma visão do *feedback* como ferramenta importante que afeta tanto as ações de quem avalia, quanto de quem é avaliado. Tal visão alinha-se com o modelo de *feedback* para aprendizagem, proposto por Hattie e Timperley (2007) e com a noção de *feedback* como *feedforward* (Carless, 2003; 2007; Hamp-Lyons, 2017). Para auxiliar na aprendizagem, segundo Hattie e Timperley (2007) o *feedback* deve ser: significativo, claro, adequado ao nível e conhecimento dos alunos, definido em seus propósitos e gerador de reflexão e ação em prol da aprendizagem. Além de servir para que o aluno entenda sua performance em uma dada atividade avaliativa, o *feedback* como *feedforward* também pode guiá-lo sobre o que é possível mudar em sua performance avaliativa para melhorá-la, com vistas a aplicações em futuras atividades avaliativas a ela semelhantes, bem como em novas tarefas avaliativas e em novos contextos de aprendizagem.

7.2 DA AVALIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

As questões analisadas nesta seção, como já explicitado previamente neste capítulo, têm como foco a avaliação para a formação do docente de LI. Discuto primeiramente as oportunidades de discussão vivenciadas e ofertadas pelos participantes e, na sequência, analiso as respostas referentes ao lugar da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas.

7.2.1 Oportunidades de discussão sobre avaliação

7.2.1.1 Oportunidades de discussão sobre avaliação vivenciadas pelos alunos

A primeira questão deste bloco indaga os discentes acerca dos momentos vivenciados no curso de Letras, seja em disciplinas, cursos, eventos, dentre outros, que oportunizaram a discussão da avaliação enquanto tópico/tema/conteúdo programático. Da análise das respostas

dos alunos foram levantadas as nove categorias elencadas no Quadro 40, conforme a série cursada pelos participantes.

QUADRO 40 - MOMENTOS EM QUE A AVALIAÇÃO FOI (OU NÃO) DISCUTIDA

Momentos em que a avaliação é discutida		Série do curso
Não houve/ não lembra dessa vivência		A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A10; A11; A12; A13; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A21; B4; B9; B10; D9
Resposta aponta a avaliação vivenciada no curso (ao invés das/ além da (falta de) oportunidades de discussões sobre o tópico avaliação)		A9; A14; A22; B2; B7; B9; C12, D9
Não respondeu o que foi perguntado/ resposta não condiz com a pergunta		B8
Discussão ocorreu esporadicamente (sem especificação da situação)		A19
Disciplinas	Pontualmente em algumas disciplinas (sem mencionar quais)	B1; C15
	Discussões pontuais em atividades/ em algumas disciplinas/ por iniciativa de alguns docentes (Língua Inglesa: Habilidades Comunicativas Integradas; Oficina de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa; Fonética e Fonologia de LI, LI para Atuação Acadêmica e Docente; Literatura (sem especificar qual); Morfologia e Sintaxe da LI; Oficina Escrita/ Oral - referência ao docente)	A18; B3; B5. B6; B11; B12; C4; C6; C9; C10; C14; C15; D1; D3; D4; D6; D7; D8; D10; D11; D12
	Disciplinas de cunho formativo (Prática de Formação do Professor de LI; Estágio Curricular Supervisionado)	C1; C2; C3; C4; C6; C7; C8; C9, C10; C11; C13; C14; C15; C16; D1; D2; D3; D4; D5; D10; D11; D12
Eventos		C9; C16; D3; D6; D7; D10
Programas (PIBID), Projetos, Palestras		A16; C8

FONTE: A autora.

Os dados apresentados no quadro acima evidenciam que: (i) aos alunos das séries iniciais, majoritariamente os do primeiro ano (86%), não foram oportunizadas (ou foram esporadicamente) momentos para discussão da avaliação enquanto tópico/conteúdo programático como apontam os excertos de A1 e A19:

Ainda não houve esse momento (A1).

Por enquanto, pouquíssimas vezes, o tópico é apenas um tópico (A19).

(ii) Há participantes (aproximadamente 12% do total) que responderam sobre a avaliação vivenciada no curso e não sobre as oportunidades de discussão sobre avaliação, como ilustram os seguintes excertos:

Quando a prova é marcada, no decorrer do tempo até a data de entrega de um trabalho (A14).

Geralmente no início da disciplina os professores nos passam seus planejamentos e calendários, com as avaliações que serão realizadas e a pontuação que cada uma terá, assim já ficamos preparados (B2).

Início de bimestre normalmente (C12).

Durante o início de cada bimestre alguns professores negociam os métodos que ele irá usar para a avaliação junto aos alunos, outros não [...] (D9).

(iii) Identifiquei também, dentre os respondentes, um participante que não respondeu ao que foi perguntado na questão:

Em quase todas as disciplinas há um conteúdo programático apresentado no início do ano letivo pelo professor. É importante que seja discutido claramente o que será feito ao longo do período de estudos. É um ponto extremamente positivo porque os alunos podem preparar-se para o que virá a seguir (B8).

(iv) As disciplinas do curso são as oportunidades de discussão sobre avaliação mais marcadas nas respostas dos participantes, sendo ora mencionadas sem referência ao nome, ora com menção ao nome do componente curricular, como indicado nos seguintes excertos:

Começamos a estudar de forma um pouco superficial no 2º semestre do 2º ano em uma só matéria. Essa parte da avaliação se mistura com o que estudamos - aprendemos um conteúdo “x” que é voltado para nós e aí criamos atividades avaliativas em forma de trabalho (B1).

Na aula de Formação Docente, Estágio Curricular e Atuação Acadêmica³⁷, mais especificamente e aprofundado. Porém nas outras matérias também vemos, mas não de forma tão detalhada (C15).

(v) Na categoria das disciplinas há também menção à alguns componentes em que, por iniciativa do docente, algumas discussões pontuais sobre avaliação são promovidas:

³⁷ As disciplinas mencionadas nesse e nos demais excertos dos alunos foram mantidas conforme escritas por eles, mesmo que o nome esteja incompleto.

Nas disciplinas de Oficina de Inglês e Português as professoras dão algumas orientações de como avaliar nossos futuros alunos (A18).³⁸

Discutimos nas matérias de atuação e fonética e fonologia de língua inglesa. Os professores das disciplinas acima pedem algumas produções de avaliação. Nas outras, só falamos sobre as avaliações que serão aplicadas a nós (B5).

(vi) Destacam-se ainda, majoritariamente nas respostas dos alunos do 3º e 4º anos, dentre as disciplinas, as de cunho formativo, conforme apontam os seguintes excertos:

Na disciplina de de Prática de Formação (do 3º ano de Letras Inglês), temos um conteúdo somente voltado para o tema “Avaliação” (C7).

Prática de Formação do Professor. Os últimos anos do Curso 3º e 4º é mais focado em como avaliar os alunos (D2).

[...] o contato maior ocorreu no 3º e 4º ano com as disciplinas de estágio, por conta da necessidade dos conceitos em momento de atuação em sala de aula (D5).

(vii) Apenas 10% dos participantes, concentrados nos 3º e 4º anos do curso, apontam a participação em eventos como oportunidades de discussão sobre a temática da avaliação. Esse número reduzido me leva a alguns questionamentos, cujas respostas ainda pairam no ar: Os cursos de graduação estão sendo ‘lembrados’ nos eventos acadêmicos que discutem a formação docente (e a formação do docente para avaliação) ou a ânsia para produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação tem excluído essa fatia basilar da academia? Será que a possibilidade de participação online nos eventos, suposto fator de inclusão, não tem chamado tanto a atenção dos alunos da graduação, quanto se esperava? Será que a temática da avaliação continua incipiente e precisa ‘forçar’ brechas nos eventos de formação ainda focados nas questões de ensino e de aprendizagem, os dois outros pilares do tripé? As respostas para essas questões já apontam para possibilidades de pesquisas futuras.

(viii) Há menção também, nas respostas de dois alunos somente, ao Pibid e à participação em projetos e palestras como espaços onde a avaliação é discutida, como apontam os excertos que seguem:

Ainda não foi discutido o assunto em sala, porém foi comentado sobre no PIBID (A16).

[...] Participamos de alguns projetos e palestras sobre avaliação desde o 2º ano de Letras, com os professores G e L (C8).

³⁸ Por essas disciplinas não constarem no *roll* das ementas da habilitação investigada, é possível que A18 esteja cursando disciplinas na Habilitação única-inglês e na Habilitação dupla português-inglês concomitantemente.

7.2.1.2 Avaliação como tópico/tema/conteúdo nas disciplinas de LI

Aos professores a questão colocada nos grupos focais foi o modo (se algum) como a avaliação é abordada em suas disciplinas enquanto tópico/tema/conteúdo. A partir das discussões nos grupos, foram levantadas três categorias de respostas, as quais são apresentadas no Quadro 41.

QUADRO 41 - CATEGORIAS DE ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO ENQUANTO TÓPICO/TEMA/CONTEÚDO NAS DISCIPLINAS

Categorias de abordagem da avaliação	Disciplinas/docentes
É abordada como conteúdo/tema ou tópico	Prática de formação do professor de LI (P5; P7; P8; P9; P11); Planejamento de cursos em LI (P3)
É contemplada dependendo da abordagem do professor/demandas da disciplina	LI para atuação acadêmica e docente (P3); Disciplinas de LI (LI: Habilidades Comunicativas Integradas (P3; P5; P7; P9)); Literatura infanto-juvenil em LI (P10); Estágio Curricular supervisionado II e III (P5; P11)
Não é abordada	P1; P2; P6

FONTE: A autora

As informações trazidas no quadro acima evidenciam que: (i) em conformidade com o que já foi posto na análise dos programas das disciplinas que compõem o corpus deste estudo, os professores apontam a Prática de formação do professor de LI como a disciplina cunho formativo que oportuniza aos alunos a abordagem da avaliação enquanto conteúdo/tema/tópico:

[...] na prática de formação [...] é um tópico trabalhado, como teoria, né, então a gente discute os conceitos, né, sobre avaliação, os tipos de avaliação que a gente tem, os instrumentos, rubrica [...] (P5).

[...] sistematicamente falando, ela aparece como um conteúdo programático em uma disciplina que eu acho que é de prática de formação, não é? Então, de resto não se discute muito [...] (P7).

Destaca-se também nessa categoria, apesar de não explicitamente marcado na análise documental previamente citada, uma brecha, identificada por P3, na ementa da disciplina de Planejamento de Cursos em LI, a qual permite a inserção da avaliação como tópico a ser discutido:

[...] a disciplina de planejamento de cursos, tive meio semestre, tive uma parte, depois trocou de professor, é uma disciplina que também tem espaço ali na própria ementa, né, para o professor falar sobre avaliação [...] (P3).

(ii) Os professores apontam em suas respostas uma segunda categoria, a qual refere-se a ocorrência das discussões sobre avaliação estarem sujeitas às demandas da disciplina e/ou à abordagem do professor, conforme ilustram os seguintes excertos:

[...] Não é algo que está descrito nas ementas das disciplinas, especificamente, mas eu acho que entra como parte do componente pedagógico. Então, pelo menos quando eu estou dando aula de línguas, pelo menos em alguma parte, a gente vai falar de avaliação [...] o assunto aparece, o assunto vem à tona, e aí eu não o deixo de lado [...] (P9).

[...] Então, são coisas que a gente está sempre discutindo. Porque lá no estágio, o professor pede e fala assim, olha, no final você vai fazer uma avaliação. Então, se a gente não discute em sala, depois vai saber o que vai sair lá [...] (P11).

(iii) Há também os professores que afirmam não discutir a avaliação enquanto tópico/tema/conteúdo em suas disciplinas, como exemplificado a seguir

[...] A gente não fala muito sobre isso, não. A gente fala, mas eu explico o porquê que eu estou fazendo daquela forma. Então a gente às vezes debate avaliação, não assim, teoricamente, como devemos avaliar um aluno, isso não, de fato não faço mesmo [...] (P1).

[...] Pra mim avaliação, vou fazer o mea-culpa aqui, sempre foi um tabu, justamente porque a gente não tem isso na formação também, né? [...] (P2)

[...] sinceramente, não. Eu não vou dizer que em algum momento, de repente, não surja, assim, por exemplo, eu sempre falo ‘gente, vocês precisam aprender esse conteúdo aqui, prestem atenção, porque esse conteúdo é chave [...] (P6).

Depreendo dos excertos supracitados que: (i) os professores que ministram disciplinas de cunho formativo e/ou tenham formação no campo do letramento crítico/avaliação e ministram disciplinas de LI são os que afirmam incluir quando possível, discussões sobre ‘avaliação’ nessas disciplinas; (ii) os professores que ministram disciplinas de literatura em LI e/ou tenham formação em literatura e/ou tradução afirmam não incluir esse tópico em suas discussões; (iii) a inclusão dos conteúdos a serem abordados nas disciplinas em seus referidos programas (ementas), apesar de não garantirem que todos os professores os abordarão, ao menos os norteiam em suas práticas, vide o reconhecimento da disciplina Prática de formação do professor de LI como única a incluir o conteúdo avaliação em seu programa, indicada pelos como docentes como a que oportuniza tal discussão.

Enfatizando que, diferentemente da questão colocada aos alunos que os indagou acerca das oportunidades de discussão da avaliação vivenciadas ao longo do curso de Letras, dentre elas as disciplinas cursadas, e que, aos professores essa questão foi específica sobre a

abordagem da avaliação nas disciplinas por eles ministradas, ao focalizarmos comparativamente os dados acerca das oportunidades de discussão da avaliação nas disciplinas temos que:

(i) Quanto à discussão da avaliação nas disciplinas de cunho formativo, aproximadamente 35% dos alunos, concentrados nas duas últimas séries do curso, afirmaram a vivência dessas discussões nas disciplinas de Prática de formação do professor de LI e nos Estágios Curriculares supervisionados, enquanto, mais da metade dos docentes participantes reconhecem ser a Prática de formação do professor de LI a única disciplina que contempla a avaliação como conteúdo programático.

(ii) 34% dos discentes afirmam terem vivenciado discussões pontuais sobre avaliação em algumas disciplinas do curso e aproximadamente 55% dos docentes afirmaram que essa discussão depende da abordagem do professor e/ou das demandas das disciplinas.

(iii) Esses dados indicam que, apesar dos esforços de alguns docentes (e do reconhecimento dos discentes) em tentarem incluir discussões sobre avaliação em suas disciplinas a despeito de não constarem nos programas e ementas, essas discussões são pontuais e não há garantia que todos o façam. Os dados apontam também o reconhecimento da discussão sistematizada em uma disciplina, indicando a necessidade de especificação desse conteúdo nos programas (ementas) para que a abordagem da avaliação ocorra de maneira mais consistente no currículo do curso em tela.

(iv) A ênfase nas disciplinas de Estágio e Prática de Formação do Professor de LI como oportunidade para discussão da avaliação, essa última por constar da avaliação em seu conteúdo programático, está alinhada com os dados levantados da análise documental dos programas e ementas das disciplinas que apontou ser a Prática de Formação do Professor de LI o único componente curricular com esse tópico explicitamente marcado nos conteúdos a serem trabalhados. Tal situação se coaduna com o estudo realizado por Villas Boas e Soares (2016) sobre o lugar da avaliação nos cursos de formação de professores.

Os saberes sobre avaliação não possuem um lugar definido no currículo dos cursos, estão diluídos nas diversas disciplinas pedagógicas e, por assim se encontrarem, não são tratados de forma sistemática e orgânica. A avaliação tem sido um tema incluído na disciplina Didática como último item do programa (Villas Boas; Soares, 2016, p. 241).

No contexto em tela, a semelhança do investigado pelas autoras, não há uma disciplina que trate especificamente da avaliação, sendo esse conteúdo incluído como um dentre os 11

tópicos a serem abordados na disciplina Prática de Formação de Professores de LI. Essa carência de disciplinas que abordem as especificidades da avaliação em LE, também é enfatizada em um levantamento feito por Quevedo-Camargo (2020) a qual apontou que, dentre o total de 50 IES Federais investigadas que possuem cursos de Licenciatura em Letras, apenas 34% possuem disciplinas específicas sobre avaliação em LE.

7.2.2 Contribuições (ou não) das discussões sobre avaliação para a formação docente

Nesta seção, apresento e discuto as contribuições das discussões sobre avaliação. Os dados levantados das respostas dos alunos são apresentados no Quadro 42, o qual traz as contribuições das discussões sobre avaliação para sua formação divididas em categorias, distribuídas conforme a série do curso.

QUADRO 42 - CONTRIBUIÇÕES DAS DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Categorias de contribuições para aprendizagem docente		Respondentes
para (reflexões sobre / preparação para) a futura prática de professor avaliador		A6; A9; A12; A15; A16; A18; B3; B6; B9; B10; B11; C8; C12; D6; D7; D10
para a quebra de paradigmas (tradicionais) de avaliação/ desmistificar o modelo de avaliação excludente /classificatória/punitiva/ ampliação da visão de avaliação		C3; C4; C6; C7; C11; C14; C15; C16; D1; D5; D9; D10; D11; D12
não mencionam contribuições/ não respondem a questão		A1; A2; A3; A4; A5; A7; A10; A11; A20; A21; A22; B4; C2
para a identificação (de consequências) de lacunas na formação para avaliação		A19; B1
para a realização estágio de docência		A16
para reflexões sobre a trajetória escolar		D7
para a compreensão de diferentes aspectos da avaliação	instrumentos de avaliação (formas de avaliar/ métodos - melhores/ mais corretos/variados/ diferentes/ contextualizados/adequados aos diferentes perfis)	A8; A9; A13; B2; B3; B5; B7; B8; B12; C1; C4; C5; C7; C11; C12; C13; D3; D4; D8; D9; D12
	aspectos conceituais: conceito de avaliação/importância/ necessidade de avaliar/lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem/ avaliação processual/ diagnóstica	A14; A17; B10; C1; C6; C9; C10; D2; D5; D6
	processo avaliativo e suas partes - planejamento, elaboração, critérios de avaliação, aplicação, resultados, <i>feedback</i> .	A12; A14; B7; C1; C3; C16

FONTE: A autora.

Da análise das respostas dos participantes sobre as contribuições das oportunidades de discussão sobre avaliação destaco os seguintes pontos:

(i) Apesar da ligação entre a questão anterior (oportunidades de discussão) e esta (contribuição dessas oportunidades), há participantes que afirmam não terem vivenciado discussões sobre avaliação, mas mencionam contribuições hipotéticas que essas oportunidades trariam para a formação docente. Esse dado pode ser exemplificado pelos excertos de A17 e B9:

Do meu achismo, penso ser de grandiosa importância já que um professor precisa saber avaliar um aluno tanto quanto precisa saber ensinar (A17).

Contribuem para que no futuro eu saiba como aplicar uma boa avaliação (B9).

(ii) A negativa de contribuição das discussões, resposta dos 13 participantes da primeira categoria, majoritariamente do primeiro ano, está ligada à falta de vivência dessas discussões (resposta dada à questão anterior) com exceção do participante C2, conforme ilustram os excertos:

Ainda não vi (A7, Questão 6).

Não sei (A7, Questão 7).

Nas disciplinas voltadas à formação docente (C2, Questão 6).

Não se aplica, pois não pretendo ser professor, meu interesse é unicamente no bacharelado, porém, a grade curricular nos obriga a passar pela licenciatura (C2, Questão 7).

(iii) Também foram identificadas contribuições das discussões para reflexões sobre a trajetória escolar (um respondente), para a prática do estágio (um respondente) e para a futura prática docente (16 respondentes):

Elas contribuem para nos preparar para os estágios e trabalho (A16).

Contribuem muito, pois trazem reflexões sobre minha vida escolar e sobre a professora que serei, como irei avaliar meus alunos e fornecer um *feedback* positivo (D7).

Contribuem para que no futuro eu saiba como aplicar uma boa avaliação (B9).

Essas discussões influenciam que profissional eu virei a ser no futuro, ajudando a compreender os motivos e importância da avaliação em sala de aula (D6).

Essas três categorias ilustradas pelos excertos acima apontam para um reconhecimento da avaliação como uma das bases de conhecimento necessárias para a futura atuação docente, entendimento esse despertado pelas discussões oportunizadas ao longo da formação.

(iv) Também representativa, majoritariamente nas duas séries finais do curso, é a categoria que aponta a contribuição das discussões sobre avaliação para uma ampliação da compreensão da avaliação que rompe com o modelo de avaliação tradicional e classificatória:

É preciso saber como aplicar e explorar bem melhor a avaliação para que paradigmas sejam quebrados e a sala se torne um lugar agradável para todos (C3).

Elas me ajudam a entender as diferentes formas de avaliar, o porquê do uso de cada instrumento e a entender que as avaliações não são um castigo para com os alunos (C11).

Contribuem muito, principalmente para desmistificar aquilo que sempre foi imposto: avaliação como punição, avaliação como algo em que o aluno precisa sofrer, se sentir ansioso, além de mostrar outras formas de avaliar, sem necessariamente estar ligada às clássicas (D12).

As contribuições supracitadas pelos participantes vão ao encontro com o proposto por Scaramucci (2016), ao abordar a necessidade do letramento em avaliação para formação de uma comunidade de boas práticas, preocupada com a equidade, ciente dos impactos da avaliação como prática social.

É somente pelo conhecimento e desenvolvimento de competências na área de avaliação que podemos impedir o uso equivocado ou abusivo do resultado dos testes, ou do uso dos testes com propósitos para os quais não foram desenvolvidos (Scaramucci, 2016, p. 158).

(v) Há que se mencionar também, mesmo que identificadas em apenas dois respondentes, a categoria das lacunas na formação para avaliação e suas consequências, como ilustram os seguintes excertos:

A falta desse tipo de discussão nos mantém repetindo a fórmula que nem sempre faz sentido para nós enquanto alunos e enquanto futuros professores (A19).

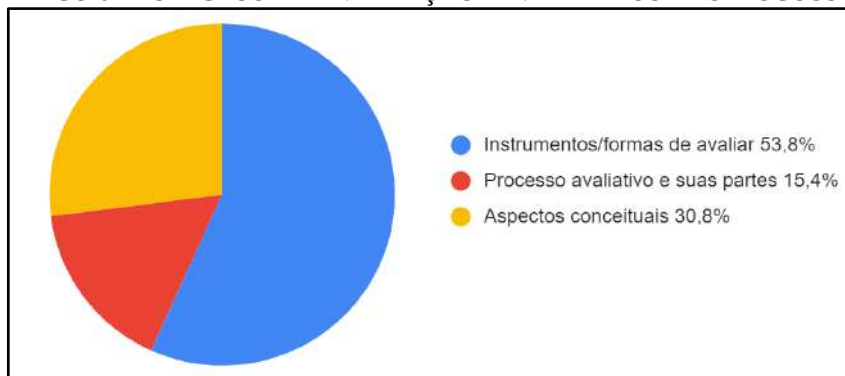
[...] tais discussões deveriam ser mais aprofundadas [...] a contribuição para minha formação poderia ser muito melhor (B1).

A reprodução na futura prática docente dos modelos (fórmulas) de avaliação vivenciados ao longo da trajetória escolar, frutos de uma lacuna na formação para avaliação, exemplificada por A19, é problematizada na literatura especializada (Hoffman, 2005; Furtoso, 2008; Felice, 2011).

Na falta de conhecimentos teóricos, vão se espelhar em seus professores, ao longo dos anos de aprendizagem. Por isso, repetem práticas tradicionais, que foram sendo repassadas de geração em geração, feitas meio intuitivamente, sem estabelecimento de critérios (Felice, 2011, p. 2).

(vi) A categoria mais marcada nas respostas dos alunos refere-se à contribuição das discussões sobre avaliação vivenciadas nos diversos espaços do curso para a compreensão de diferentes aspectos relativos à avaliação. Tal categoria, por sua vez, divide-se em 3 subcategorias, conforme o aspecto da avaliação que tematiza. Uma representação gráfica das subcategorias/aspectos da avaliação mencionados pelos participantes é apresentada no Gráfico 6 que ilustra quantitativamente os aspectos mais e menos marcados nas respostas dos participantes.

GRÁFICO 6 - ASPECTOS DA AVALIAÇÃO LEVANTADOS NAS DISCUSSÕES



FONTE: A autora.

(vii) A oportunidade de acesso ao conhecimento dos diferentes instrumentos de avaliação (formas de avaliar/ métodos de avaliação) é a contribuição mais fortemente marcada dentro da categoria. Nota-se nas respostas, pelo uso de termos/expressões que agregam características aos instrumentos avaliativos: “variados, diferentes, justo, contextualizados, adequados aos diferentes perfis, forma correta/ melhor forma de avaliar”, como ilustram os seguintes excertos:

Como disse, até onde me lembro, não houve tal discussão, mas imagino que me ajudaria a chegar na forma mais correta de avaliar os alunos (A13).

Essas discussões são de extrema importância pois é nosso dever como futuros educadores saber que existem diversos métodos de avaliação do conhecimento, então devemos tentar utilizar diversos para avaliarmos nossos alunos de forma justa (C5).

Eu acredito que as discussões sejam muito enriquecedoras por apresentarem diferentes formas e métodos, mas na prática, dependendo do contexto de ensino, é quase impossível aplicar métodos diferentes dos tradicionais, seja por exigência do sistema, ou falta de recursos (D3).

Contribuem no sentido de entender como deve ser feita a avaliação em diferentes contextos e de diferentes formas, considerando o perfil dos alunos e, acima de tudo, os conteúdos estudados e a pertinência das questões ou outras atividades (D8).

(viii) Outra subcategoria identificada nas respostas refere-se à contribuição das discussões para o entendimento **de partes** que compõem o processo avaliativo. Ressalto que os termos em destaque na sentença anterior enfatizam que a subcategoria não implica em afirmar que os participantes nela elencados compreendam que o processo avaliativo seja composto por todas as partes ali elencadas, outrossim, que, nas respostas analisadas, um ou outro elemento é mencionado, como ilustram os excertos que seguem:

Fica cada vez mais claro a necessidade das avaliações e como planejá-las para um desempenho maior e mais justo dos alunos (A14).

Me mostra que é sempre importante dar *feedback* aos alunos, mas mais importante ainda é trabalhar a avaliação de outra forma levando outros critérios e métodos de avaliação em consideração. Enfatizar que a nota não define quem você é (B7).

Para entender a importância, como fazer e aplicar, os tipos e formas diferentes de resultado de acordo com a avaliação aplicada (C1).

(ix) A terceira subcategoria apresentada no quadro refere-se à aspectos conceituais da avaliação que são oportunizados pelas discussões vivenciadas pelos alunos. Em adição aos excertos de A14 e C1 listados acima que, além da menção à algumas etapas do processo avaliativo, reconhecem a importância e necessidade da avaliação, destacam-se:

Ajudam a entender o que pode ser/ou aparecer em sala de aula. Além de como ajudar o aluno nos pontos de melhoria (B10).

Contribuem para uma visão menos tradicional da avaliação e o entendimento da avaliação como processo contínuo (C6).

Essas discussões são muito importantes pois avaliações são parte do processo de ensino e um instrumento de diagnóstico essencial (C10).

Eu aprendi que muitas vezes o mais importante é a avaliação contínua do aluno, não somente provas (D2).

As discussões foram importantes e ajudaram a conceituar e também a modernizar as visões sobre o processo de avaliação conhecido previamente, houve a substituição de crenças e conceitos por uma visão mais ampla e maleável sobre como o processo pode ocorrer (D5).

A análise dos dados levantados das questões 6 e 7 levou-me aos seguintes apontamentos: (i) as disciplinas do curso destacam-se como o *locus* de oportunidade de discussão da avaliação mais marcante nas respostas dos participantes. Porém, a menção dos respondentes às discussões sobre avaliação ocorridas nas disciplinas de formação básica e específica são descritas como pontuais e sujeitas a prática do docente que as ministra. As disciplinas de cunho formativo mencionadas, majoritariamente a Prática de Formação de Professores de LI, disciplina do 3º ano, traz a avaliação como um dos tópicos a serem discutidos. Essas disciplinas mencionadas pelos alunos, em consonância com a análise documental dos seus programas (ementas) apontam para a necessidade, mesmo que utópica, de incorporar no currículo do curso de Letras investigado disciplinas que tratem sobre avaliação, conforme aponta o estudo de Quevedo-Camargo e Damacena (2021):

É necessário incorporar disciplinas que tratem sobre avaliação nos currículos dos cursos de Letras, de modo a tornar o letramento em avaliação uma das pautas centrais para discussão nos cursos de formação de professores. Assim, os formandos terão a chance de refletir a respeito do processo avaliativo de maneira integral e, desse modo, exercer seus papéis de professores-avaliadores de maneira mais bem informada. Portanto, entende-se que, na formação de professores de línguas, não se pode pensar em avaliação como um mero apêndice, mas como um instrumento rico e com diversas possibilidades, que é capaz de fornecer subsídios para que o profissional reflita, reformule e justifique sua própria atuação (Quevedo-Camargo; Damacena, 2021, p. 1071).

(ii) Os eventos e projetos não são evidenciados pelos participantes como oportunidades de discussão sobre avaliação, apontando uma lacuna a ser preenchida;

(iii) Com relação às contribuições das oportunidades de discussão vivenciadas, enfatiza-se a quebra do paradigma da avaliação tradicional/excludente/classificatória, bem como às aprendizagens mencionadas na tabela. Contudo, como os respondentes apenas mencionam as contribuições, sem expansão das ideias, fica a dúvida se a citação das

contribuições sem maiores detalhamentos não seria, também, um indicativo de lacunas em aprofundamentos teóricos sobre o tema.

Dentre os encaminhamentos formativos apontados por esses dados, destaco a importância da inclusão de discussões sobre avaliação permeando o currículo do curso de forma transversal e de maneira mais marcada nas disciplinas, para além das disciplinas de cunho formativo.

7.2.3 Lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas

7.2.3.1 O que dizem os alunos sobre o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas

Questionados sobre sua visão, enquanto professores em formação, a respeito do lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, as respostas dos alunos levaram-me ao levantamento das quatro categorias apresentadas no Quadro 43.

QUADRO 43 - LUGAR DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI/ DISCENTES

Categorias identificadas		séries do curso
Importante/ finalidade	diagnóstico de pontos a serem melhorados/revisados; acompanhamento (do aprendizado/do nível de conhecimento (linguístico)/ do uso da língua alvo/ do conteúdo/ do desempenho do professor); aprovação em vestibular/ concursos; parâmetro (para o aluno) compreender seu progresso. parâmetro (para o professor) adaptar seu planejamento de ensino em prol dos alunos com dificuldade.	A1; A4; A5; A8; A11; A13; A16; A18; A19; A20; A21; B4; B5; B6; B7; B10; C5; C7; C9. C10, C11. C13; C15; C16 D1; D7; D8; D9; D11
	(Dependendo de como é conduzida) (des)estimular aprendizagem	D2; D3
Importante/ descreve	deve(ria) ser: contextualizada, inclusiva, coerente, justa; variada; processual, formativa não deve(ria) ser limitada à provas; incluir: <i>feedback</i> detalhado aos alunos; focar nos aspectos linguísticos, nas dificuldades dos alunos, na aprendizagem.	A10; A12; A14; A21; A22; B1; B2; B8; B9; B11; B12 C6; C12; C16 D1; D5; D6; D7; D9; D10; D12
	complexa por envolver as 4 habilidades	A19

Sugestões	necessidade de mudanças na avaliação/na forma de avaliar/ precisa ser remodelada; Justificativas para a sugestão: não mostra o potencial do aluno; foco nas notas, aprovação no vestibular, na memorização, pouco explorada.	A6; A7; A10; B1; B3; B8; B10; D4; D5
Não responde/resposta em branco/não opina		A2; A3; A9; A15; A17; C1; C2; C3; C4; C6; C8; C14

FONTE: A autora.

Ao reconhecerem a importância do lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, os respondentes: (i) mencionam suas diversas finalidades/contribuições tanto para a aprendizagem dos alunos, quanto para o trabalho do professor, conforme destacado nos seguintes excertos (grifos meus):

É importante **para determinar o nível do aluno e seu inglês** e também para dar um **feedback para o professor sobre** como está a sua **aula**, o que precisa ser reforçado ou se é necessária uma mudança (A16).

Vejo como um **termômetro**. Por meio da avaliação **professores e alunos** conseguem ver onde o processo de ensino e aprendizagem está progredindo ou falhando. Levando em consideração, é claro, que o aluno esteja sendo avaliado de forma condizente (B5).

Por enquanto vejo como uma forma de **diagnosticar** em qual ponto meu aluno deve melhorar e **o que ele precisa** ou não aprender/ revisar na matéria. **Para** que se saia bem em **vestibulares e provas em geral**. Acho que **não deveria ser só** um meio de obter notas **para passar** (B10).

A avaliação é necessária **para acompanharmos o aprendizado** dos alunos, **identificar falhas no planejamento** de ensino e **buscar melhorar**, com estratégias que se adequem ao perfil de cada aluno/turma (C7).

Ela é muito importante, e eu diria que a **avaliação inicial** (para saber o nível de inglês e o que o aluno já sabe) e a **avaliação** feita **durante as aulas** (para averiguar as dificuldades dos alunos e fazer futuras revisões) são mais importantes que a **avaliação final** (D1).

A avaliação tem um **papel decisivo na aprendizagem** porque, dependendo da forma como é realizada, **pode desencorajar** o aluno, **ou ajudá-lo** a entender o próprio processo de aprendizagem (D3).

(ii) utilizam adjetivos/ expressões para descrever sua percepção de como é/deveria ser/ no que deveria focar/ o que deveria estar incluído nas atividades avaliativas, conforme exemplificado nos excertos dos seguintes participantes:

Acho que são importantes, porém **não devem ser limitadas a provas** objetivas em papel. Acredito que, para a aprendizagem de línguas, **avaliações práticas seriam mais efetivas**, pois ajudariam os alunos a ter mais contato real com o que estão estudando (A10).

Eu vejo como uma ferramenta que tem que ser **flexível, inclusiva e coerente**, visto que há alunos que possuem uma facilidade maior em tal aspecto e outras em outros aspectos. Então, acredito que a avaliação tem que abordar uma **diversidade de atividades** que possam abranger a maior quantidade de alunos. E ser coerente visto que o professor não pode ser injusto a ponto de cobrar algo que não foi visto em sala (D10).

(iii) apresentam sugestões de como a avaliação deveria ser (conduzida):

Eu vejo que o foco ainda está nas notas e aprovação do que ver se o aluno realmente sabe/aprendeu o que foi passado. As avaliações **deveriam focar** em como cada aluno funciona e quais são suas maiores dificuldades - **o foco tem que sair da nota** ou da aprovação em vestibulares. As escolas e professores **precisam recriar** a forma de avaliar, a fim de que o aluno aprenda e não decore (B1).

(iv) alguns participantes não opinam, deixando a questão sem responder ou justificando o porquê de não opinarem, a exemplo de A9:

Não tenho como opinar, visto que estou no primeiro ano do curso, conhecido como ponta do iceberg, apenas nos próximos anos que se chega a compreensão e definição do como um aluno, estando em formação, vê a avaliação no processo ensino-aprendizagem (A9).

7.2.3.2 O que dizem os docentes acerca do lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas

O Quadro 44 apresenta as categorias levantadas das falas dos docentes nas discussões sobre o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

QUADRO 44 - LUGAR DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI/DOCENTES

Categorias	Subcategorias	Docentes
Meio para atingir diferentes objetivos tais como:	(re)direcionar/ (re) pensar a prática docente	P1; P2; P4; P5; P7; P11
	compreender o progresso da aprendizagem do aluno (pontos fortes e pontos a serem melhorados); mostrar o que o aluno aprendeu	P1; P2; P5; P7; P11
	promover a aprendizagem	P3; P10; P11

	elaborar o pensamento crítico dos alunos	P9; P10
Características	É/deve ser: importante; integrada ao processo de ensino e aprendizagem; oscilante (seu lugar não é fixo); organizada por meio de múltiplos instrumentos; coerente; qualitativa; contínua; ininterrupta; constante; formativa; ato amoroso, acolhedora, organizadora, norteadora. Não deve ser: exclusivamente somativa; punitiva; temida; classificatória; excludente; tradicional	P1; P2; P4; P5; P6; P7; P8; P9

FONTE: A autora.

Ao discutirem o lugar da avaliação, os professores o fazem de duas maneiras: (i) apontam-na como um meio para atingir diferentes fins e/ou (ii) usam adjetivos/ expressões que a caracterizam. Enfatizo, conforme dados apresentados no quadro acima, que há docentes elencados em mais de uma (sub)categoria e que, na categoria das características da avaliação estão elencados docentes que mencionaram apenas um e/ou um ou mais atributos ali apresentados.

Ao discutirem a avaliação como um meio para atingir diferentes objetivos, o *(re)direcionamento da prática docente*, exemplificada pelos excertos que seguem, é a finalidade majoritariamente mencionada pelos professores:

[...] é o lugar de você parar para pensar, assim, como professor, né, como que eu estou conduzindo isso? (P1).

[...] você se autoavalia, você avalia o seu processo de ensino [...] (P2)

[...] a avaliação volta para o professor também como um *feedback* importante para que ele faça adaptações no seu modo de ensinar, ou na forma como ele está abordando aquela disciplina. Então, eu acho que é esse termômetro, sabe, a avaliação (P4).

[...] a avaliação, ela precisa acompanhar a todo momento esse processo de ensino, de aprendizagem, até essa questão de autoavaliação do próprio professor (P5).

A *compreensão do progresso da aprendizagem do aluno* é mencionada por cinco dentre os onze docentes participantes como sendo um objetivo a se alcançar por meio das atividades avaliativas, como indicam os excertos de P7 e P11:

[...] a avaliação informa o aluno sobre os pontos fortes da aprendizagem dele, aqueles pontos que precisam ser melhorados e como melhorar [...] (P7).

[...] a gente pode ver, pensar na avaliação como algo para medir o progresso do aluno [...] mas ao mesmo tempo, nós temos que pensar na avaliação como algo que promove uma aprendizagem significativa, né? Que é no caso da avaliação formativa, né? Porque ao mesmo tempo que você mede esse progresso, você também dá um *feedback* contínuo [...] (P11).

A avaliação também é vista pelos docentes (2/11) como um *meio de promover a aprendizagem* dos alunos, como ilustram os excertos de P3 e P11 a seguir:

[...] no momento da avaliação, seja essa avaliação no seminário, ou uma avaliação escrita, você vai ter que elaborar algo [...] você tenta colocar nas suas palavras aquilo, ou você tenta elaborar um pensamento, você tá aprendendo por assimilar os conceitos que você ouviu o professor passar [...] todas essas dinâmicas, elas vão também ajudando o aluno a construir um entendimento, ali, sobre aquele conteúdo. Então, nessa parte, acho que a avaliação também ajuda na questão da aprendizagem [...] (P3).

[...] temos que pensar na avaliação como algo que promove uma aprendizagem significativa [...] (P11)

Por fim, a quarta subcategoria identificada dentro da categoria maior (avaliação como um meio para alcançar diferentes objetivos) refere-se aos docentes (2/11) que veem na avaliação um meio de levar os alunos a *elaborarem o pensamento crítico*:

[...] um instrumento para que os alunos mostrem, né, que os alunos consigam mostrar não só o desempenho, o que aprendeu em sala de aula, mas também posiciona o aluno como um sujeito crítico [...] Então, eu acho que também o processo avaliativo mostra para os próprios alunos e para a gente, como esse aluno está se formando como um professor, né? Ele está se formando como um sujeito com opiniões, um sujeito crítico, um sujeito político? [...] (P10).

Concordo com P10. O que leio do que P10 falou é que a avaliação, dentro desse contexto de ensino-aprendizagem, ela vai muito além do tecnicismo, por exemplo, o aluno sabe falar inglês, o aluno sabe aquele conteúdo de literatura, ah, esse aluno tem os domínios técnicos para dar aula [...] Beleza, mas aí, além disso, né, vai essa formação enquanto pessoa, essa formação mais holística. Então, concordo, sim, não tinha pensado nisso, quer dizer, a gente pensa, mas não seria a minha resposta, né [...] (P9).

Das discussões nos grupos focais também foi identificada a categoria das características da avaliação, ou seja, ao serem indagados acerca do lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem os docentes incluíram em suas falas expressões e/ou adjetivos que caracterizam esse lugar, ora de forma positiva, afirmando como a avaliação é/deve ser, ora de forma negativa afirmando como ela não deve ser, conforme os termos elencados no Quadro 44 acima e destacados nos excertos que seguem:

[...] a avaliação ocupa um **lugar** [...] **que não é fixo**, por exemplo, ah, eu só vou avaliar no final do bimestre, eu só vou avaliar quando eu terminar de trabalhar esse tópico, esse conteúdo [...] ela precisa acompanhar a todo momento esse processo de ensino, de aprendizagem [...] **é contínua** [...] (P5).

[...] é **essencial**, mas desde que ela **não** seja essa avaliação **fechada**, como a gente tem, **ou muito tradicional**, como a gente tem [...] (P6).

[...] a avaliação, ela é esse **elemento integrador entre ensino e aprendizagem**. Como elemento integrador, ela tem que estar em uníssono com o ensino e aprendizagem. Então, ela é um processo que **acontece junto** [...] (P7).

[...] é um **ato amoroso**, [...] é **acolhedor**, né, ela é também **orientadora, organizadora, norteadora**. Então, acho que todas essas palavras acabam qualificando a forma como a gente vê a avaliação, **não como uma punição**, no sentido de **exclusão** ou de **classificar** um aluno no nosso contexto [...] (P8).

[...] se eu digo para o meu aluno que é muito interessante você fazer uma avaliação **mais formativa, do que** simplesmente só **somativa**, só nota, enfim, eu preciso fazer um trabalho que também valorize uma avaliação formativa [...] **ser o exemplo** [...] (P9).

Com base nessas categorias e nos exemplos que as ilustram, alguns pontos se destacam: (i) Ambos os grupos de participantes abordam o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem mencionando sua finalidade/ meio para atingir diferentes objetivos, bem como caracterizando a avaliação pelo uso de expressões e/ou adjetivos.

(ii) Em termos quantitativos, 33/62 dos alunos mencionam finalidades da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, enquanto 9/11 docentes referem-se à avaliação como um meio para atingir diferentes objetivos. Resgato aqui o saber ‘para que avaliar?’, um dos questionamentos propostos por Amaral (2005), Furtoso (2008) e Saito, (2021), como um dos conhecimentos relevantes para as práticas avaliativas da sala de aula. Mesmo sem fazerem referência às autoras, ambos os grupos de participantes elencam diferentes finalidades/objetivos da avaliação em suas respostas.

(iii) 22/62 alunos descreveram a avaliação ao abordarem sua importância. O conteúdo semântico usado nas descrições: adjetivações (contextualizada, inclusiva, coerente, justa, variada, processual, formativa) e outras frases/ expressões (*feedback* detalhado aos alunos, foco na aprendizagem, não ser limitada às provas) condiz com uma concepção de avaliação voltada para a aprendizagem. Os dados gerados junto aos docentes apontam, pelos termos usados nas caracterizações/descrições, que essa concepção de avaliação voltada para a aprendizagem está mais fortemente marcada, haja vista a proporção de professores elencados na categoria: 73%, em comparação com os 35% (22/62) dos alunos acima mencionados.

(iv) Há também dentre os discentes uma categoria minoritária (9/62) que traz em suas respostas sugestões sobre a necessidade de mudança na avaliação (ainda focada na atribuição de notas, memorização de conteúdos, aprovação no vestibular) para práticas mais voltadas à

aprendizagem. Ressalto que as sugestões se limitam à necessidade de mudança, sem menção a possíveis práticas alternativas.

(v) Os dados quantitativos apresentados nos itens anteriores o são para um panorama geral do número de participantes que mencionam em suas respostas uma e/ou outra categoria, vide Quadros 43 e 44 acima, ressaltando-se que alguns alunos e professores enquadram-se em mais de uma categoria.

7.3 AVALIAÇÃO: COMENTÁRIOS E/OU SUGESTÕES DOS ALUNOS

A última questão direcionada exclusivamente aos discentes foi elaborada com o propósito de abrir um espaço para os participantes deixarem comentários e/ou sugestões sobre o tópico/tema/conteúdo programático “Avaliação” ou sobre seu processo avaliativo nas disciplinas do curso de Letras. Ao introduzir a questão com o verbo em destaque “Quais comentários e/ou sugestões **gostaria de trazer...**” dei abertura para que o aluno ficasse à vontade para se manifestar, ou não. Dentre os 62 participantes, 43 contribuíram com respostas cuja análise resultou na identificação de duas categorias: (i) recomendações e (ii) comentários críticos, os quais são agrupados no Quadro 45 e ilustradas, na sequência, por exemplos de excertos retirados das respostas dos alunos.

QUADRO 45 - CATEGORIAS DE COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

Sugestões/Recomendações	Comentários críticos
necessidade de discussão da avaliação na formação inicial/ eventos/ palestras (papel e concepções);	o sistema de avaliação na academia é semelhante ao da educação básica;
compartilhamento/ clareza nos critérios de avaliação;	alguns professores/ disciplinas: usam a avaliação como forma de punição, raramente negociam o processo avaliativo com os alunos; processo avaliativo estressante e traumático; falta de informação e <i>feedback</i> ;
evitar atraso/demora na correção/ <i>feedback</i> ;	
<i>feedback</i> mais claro e detalhado;	conhecer sobre o tópico mudou a visão sobre as atividades avaliativas realizadas no curso;
processo de avaliação dialógico (participação dos alunos);	<i>feedback</i> detalhado e possibilidade de refacção da atividade avaliativa contribuíram para a aprendizagem;
maior variedade de instrumentos avaliativos (além das provas);	
avaliações com aplicação prática dos conteúdos estudados;	falta de espaço para discussão sobre avaliação (pouca familiaridade dos docentes com o conceito);
mais foco na oralidade e regras da língua;	esta pesquisa pode ajudar na mudança do entendimento das pessoas acerca da avaliação
compatibilidade entre a demanda de atividades e o tempo para entrega/realização;	importância das discussões sobre avaliação para que

adequação da pontuação ao grau de dificuldade/número de questões da tarefa;	os professores mais resistentes se abram às mudanças.
possibilidade de refacção das atividades avaliativas.	

FONTE: A autora.

Acredito que desmistificar o tópico avaliação, o aluno deve entender que está sendo avaliado não para o professor e sim para seguir para os próximos passos. O professor não deve usar como base de medir conhecimento e/ou capacidade com quatro provas anuais e alguns trabalhos [...] (A14).

Eu acho que a universidade deveria alterar o método avaliativo - ainda igual a avaliação escolar. Eu vejo que mesmo aqui na universidade, muitas vezes não há um aprendizado - muitas vezes a criação de padrões antigos de ensino e “aprendizado”. Especialmente nas licenciaturas eu vejo que o tipo de professor que se forma vai dar aulas, avaliações, como sempre foi, na minha opinião isso precisa mudar (B1).

Gostaria que fossemos avaliados de outras formas além das formas já utilizadas. E também de que o tempo oferecido fosse compatível com o que se espera das respostas. Ah! seria interessante que outros tipos de avaliação fossem utilizados (B5).

Acredito que mudar a opinião das pessoas acerca do significado da palavra “avaliação” é o aspecto mais difícil de ser feito. Entretanto, esse processo (infelizmente) é demorado, e espero que esta pesquisa possa ajudar muitos professores a mudarem seus pontos de vista e opiniões! (C8).

Por favor, avaliação com critério posto antes e com a chance de refacção (D11).

Algo que nunca falha em me chamar a atenção é a pouca familiaridade que os professores tem com o conceito, é raro falarem sobre, raro escutarem sobre e ainda mais raro negociarem sobre (D5).

As sugestões/recomendações e comentários críticos apresentados pelos alunos apontam para: (i) retomada de questões abordadas ao longo das respostas dos participantes; (ii) mesmo sem fazer referências a aspectos teóricos, os alunos recuperam conceitos basilares para sua formação docente de LI, apresentados no aporte teórico deste estudo: variedade de instrumentos avaliativos; contextualização das práticas avaliativas; necessidade de critérios claros (compartilhados) e *feedback*, dentre outros; (iii) reconhecimento da necessidade de discutir a avaliação na formação docente inicial (em sala de aula e em eventos); (iv) lacunas ao apontarem: a semelhança do processo avaliativo do contexto acadêmico ao da educação básica; utilização da avaliação como forma de punição; falta de negociação e *feedback* do processo avaliativo; resistência de alguns docentes em abordar o tema em suas disciplinas; (iv) avanços

ao reconhecerem a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e pelo olhar crítico com o qual sugerem e comentam suas vivências com a avaliação no contexto estudado.

7.4 CONTRIBUIÇÕES (OU NÃO) DOS DOCUMENTOS QUE REGEM O CURSO DE LETRAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Nesta seção, apresento e discuto as contribuições dos documentos que regem o curso de Letras investigado para as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes participantes em suas disciplinas. Os dados levantados são apresentados no Quadro 46 que traz as contribuições dos documentos divididas em três categorias as quais, por sua vez, subdividem-se em subcategorias, distribuídas conforme os docentes que as mencionam nas discussões nos grupos focais.

QUADRO 46 - CONTRIBUIÇÕES DOS DOCUMENTOS PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Categorias	Subcategorias	Docentes
Função dos documentos	guiar / direcionar a prática docente (especialmente professores iniciantes) e/ou o que esperar dos alunos; ‘assegurar’ que os conteúdos sejam cumpridos; salvaguardar o docente	P1; P2; P3; P4; P8; P9; P10
Uso dos documentos na prática pedagógica	Adapta os documentos às necessidades do grupo/ dos objetivos da disciplina.	P1; P2; P3; P4; P6; P7; P10
	Considera o que está nos documentos, com algumas adaptações/ flexibilizações	P8; P11
	Considera o que está nos documentos	P9
Opiniões	Relevância: importantes; necessários; norteadores	P1; P2; P3; P4
	Lacunas: desatualizados; falhos; não orientam; muito solto; não contribuem; nem sempre adequados; não ajudam (muito), precisam ser revisados; prescritivos; não consideram o local; não se alinham com conceito de avaliação (de um docente); seguem formulário padronizados; risco de diferentes interpretações dos documentos	P2; P4; P5; P6; P7; P10
	Opiniões gerais: questão delicada; (docentes iniciantes) receio de não seguir os documentos; dificuldade em transpor conteúdo dos documentos para planejamento; preferência por critérios de avaliação mais flexíveis; conteúdo dos documentos não foram trabalhados na formação inicial do docente; documentos devem ser trabalhados com alunos; deveria ser mais contextualizado	P1; P2; P3; P9; P10

FONTE: A autora

Ao serem questionados acerca da medida em que os documentos que regem o curso de Letras os auxiliam na forma como a avaliação é tratada em suas disciplinas, os docentes ora o fazem explicitando os documentos a que estão se referindo, ora falando sobre eles de forma geral, conforme ilustram os excertos que seguem:

[...] Então, se a gente considerar as ementas das disciplinas e critérios de avaliação, programas, eu acho que eles são muito falhos, não me orientam em nada [...] Se a gente pegar o próprio PPC do curso, não contempla [...] (P5)

[...] eu sei eu sei o que está lá no documento, na prescrição, [...] eles existem, eu sei exatamente o que eles são [...] (P6).

Em termos quantitativos, temos que, dentre os 11 docentes participantes os seguintes dados numéricos: um docente fala dos documentos de forma genérica/ indireta, sem referência explícita (9%); oito mencionam as ementas em suas falas (72%); cinco citam os programas (45%); os critérios de avaliação aparecem nas falas de oito docentes (72%), enquanto o PPC é mencionado por quatro docentes (36%). Ressalto que esses dados numéricos têm valor ilustrativo apenas, haja vista os docentes mencionarem um ou mais de um documento em suas falas. Os dados evidenciam também que os documentos que regem o curso em nível nacional (Parecer CES/CNE 492/2001 e Resolução CNE/CP 002/2015) não são citados em nenhuma resposta.

Ao discutirem sobre a contribuição dos documentos, de forma explícita ou implícita, conforme acima exposto, os professores mencionam suas funções, o uso que fazem desses documentos e sua opinião acerca deles. Da análise dessas categorias levantadas das respostas dos docentes, destaco os seguintes pontos: (i) ao aludirem a função dos documentos, o fazem especificando suas diferentes funções, elencadas no Quadro 46 acima como subcategorias. Essas funções aparecem nas falas dos docentes de diferentes formas, ora o participante menciona uma ou mais funções; ora a mesma função aparece na fala de mais de um docente, como ilustrado nos excertos a seguir:

[...] eles são importantes porque te **dão uma diretriz, um caminho** [...] para a gente manter a linha [...] **para que** outro professor venha depois e **aquilo tenha sido dado** [...] (P1)

Eu sempre vi os documentos também como um **eixo norteador** [...] um caminho ali a ser seguido ... PPC, ementas, critérios, programas [...] (P2)

[...] é o que **me guia para saber o que eu preciso incluir na minha aula** E ao mesmo tempo **saber o que eu preciso esperar dos alunos**, aí acaba impactando diretamente na avaliação, né? [...] (P3).

É, então assim, **para não ser punida também**. Falar, nossa, está falando que é isso (P8).

(ii) Destaco na segunda categoria, o uso que fazem desses documentos, a fala de P9, único docente que afirma seguir os documentos conforme o que neles está posto:

[...] principalmente os critérios de avaliação e a ementa da disciplina, eu tento seguir muito certinho o que tá ali, porque eu **sei que isso acarreta outras consequências, inclusive de cunho administrativo** [...] por isso que eu gosto do E/OU [...] porque eu posso flexibilizar. Agora, se tá lá no critério de avaliação que eu tenho que dar uma prova valendo 10, eu vou adaptar essa prova, vou fazer de alguma forma diferente, mas eu vou dar uma prova valendo 10. Eu não vou fazer diferente do que tá no documento, porque eu tenho esse receio, né, dos alunos realmente falarem, não, mas aqui tá que você tem que fazer assim e você tá fazendo assado. Então, eu não faço diferente do que lá. Então, para mim, norteia muito o meu trabalho avaliativo (P9).

Apesar do destaque para um dos documentos apenas, critérios de avaliação, a fala de P9 chama a atenção para a importância da flexibilização possibilitada pela inclusão nos textos dos documentos de opções (E/OU) de instrumentos avaliativos. Retomo aqui a análise dos critérios de avaliação, empreendida no capítulo 5 deste estudo, ao constatar a prevalência do instrumento prova na maioria das disciplinas de língua e literatura, sendo a flexibilização almejada por P9 mais marcada nas disciplinas de cunho formativo, nas quais prevalecem critérios pautados em uma maior variedade de instrumentos avaliativos. A fala de P9 é representativa também por ilustrar os questionamentos (dos alunos) e as consequências que podem advir caso os documentos não sejam seguidos, fatores esses que a fazem considerar o que neles está posto.

Ainda dentro da categoria do uso que fazem dos documentos, destaco a subcategoria dos docentes que consideram o que está nos documentos, com algumas adaptações, conforme ilustram os excertos de P8 e P11:

Eu também considero esses documentos para pensar e organizar as avaliações, até por uma questão burocrática, e de cumprir, por exemplo, com o que foi colocado por um projeto político-pedagógico. Então acho que a gente tem uma certa liberdade, às vezes, de escolher os instrumentos, mas é uma liberdade talvez, vamos dizer assim, não tão livre. A gente tem um critério (P8).

[...] a gente quando trabalha com formação, a gente trabalha com os documentos oficiais, né? E se a gente não trabalha seguindo os documentos, parece que a gente tá falando uma coisa, pregando uma coisa e fazendo outra, né? Então nós temos, sim, muito cuidado com a ementa, com os critérios. A gente faz uma negociação com o aluno, mas de forma que se mantenha a forma de avaliação, o valor [...] (P11).

A fala de P11 destaca-se pela preocupação dos docentes das disciplinas de cunho formativo com os documentos que regem o curso, preocupação refletida também nas falas de P8 e P9, anteriormente ilustradas. Ainda nesta categoria, distinguem-se os docentes que

mencionam adaptarem os documentos às necessidades do grupo/ objetivos da disciplina (64% dos participantes), conforme ilustram os excertos a seguir:

[...] Eu sempre falo para os alunos eu ando com um pé no trilho e um pé fora do trilho. Ando com o pé no trilho ali, claro, porque os alunos eles também olham para o documento, isso pode dar problema para a gente. Mas eu tento fazer de uma forma que eu consiga também não ficar muito engessada naquilo que foi feito, naquela ementa que foi feita há não sei quantos anos [...] (P4).

[...] assim, eu sei que eles existem, eu sei que eles estão ali, mas eu vejo também muito o perfil da minha turma, sabe? [...] (P6)

[...] eu olho para eles, eu os leio, mas se eu não acho que esteja tão adequado aos objetivos da disciplina, eu altero, eu faço, eu tomo as minhas próprias decisões. Eu acho que a gente também tem autonomia para tomar essas decisões, explicando para turma o porquê, acho que se as coisas estão claras e transparentes, não vejo porquê não (P7).

(iii) A terceira categoria identificada na fala dos docentes é a das opiniões emitidas acerca dos documentos as quais são expressas por meio de adjetivos ou expressões agrupadas em três subcategorias que indicam: relevância, lacunas e opiniões gerais sobre eles. Os dados apresentados no Quadro 46 acima demonstram que alguns docentes estão classificados em uma ou mais subcategorias. Da análise desses dados tem-se que: (a) a subcategoria menos representativa entre os docentes, presente em aproximadamente 36% das falas, é a que aponta a relevância dos documentos, ilustrada nos excertos que seguem:

[...] são **importantes** porque te dão uma diretriz, um caminho, mas nem sempre aquilo é adequado [...] (P1).

[...] **muito importante** para quem está começando (P3).

[...] documentos são **necessários**, mas eles são sempre desatualizados [...] (P4).

Curioso observar que, mesmo evidenciando a relevância dos documentos, os três docentes apontam, na sequência de suas falas, ressalvas, indicadas pelas expressões sublinhadas.

(b) Em ordem crescente de representatividade a segunda subcategoria mais marcada nas falas dos docentes é a das opiniões gerais acerca dos documentos, dentre as quais destaco a dificuldade de transposição de conteúdo:

[...] não fomos ensinados a olhar com critério para esses documentos, né? [...] (P2).

[...] Eu também nunca tinha tido essa experiência de ler os programas, as ementas, os documentos. Prá mim, no começo, foi bem difícil de transformar isso na minha aula, de transformar isso no meu planejamento [...] (P3).

[...] não levar o contexto em consideração é um tiro no pé para o próprio curso, vamos dizer assim [...] (P10).

(c) A subcategoria de opiniões mais marcada nas respostas dos participantes, identificada em aproximadamente 55% dos excertos analisados, aponta lacunas nos documentos.

[...] se a gente considerar as ementas das disciplinas e critérios de avaliação, programas, eu acho que eles são muito falhos, não me orientam em nada [...] Se a gente pegar o próprio PPC do curso, não contempla. E quando aparece a avaliação, eu acho que fica muito solto. Cada professor, eu acho que tende a interpretar e fazer do seu jeito [...] (P5).

[...] eu sei o que está lá no documento, na prescrição, vamos assim dizer, então uma prova, três pontos valendo 7, um trabalho valendo 3, e aí às vezes tem um peso, isso aí eu sempre questioneei, eu não entendo a ideia de peso, alguém me explica? Porque assim, não, é uma pergunta retórica, mas assim, não entendo porque que o peso vai aumentando, tá? Mas assim, eu sei que eles existem, eu sei que eles estão ali, mas eu vejo também muito o perfil da minha turma, sabe? [...] (P6).

[...] não sei se me ajuda muito. Primeiro porque eles não estão muito alinhados no meu próprio conceito de avaliação [...] às vezes eu me sinto um pouco subversivo, no sentido assim, eu olho para eles, eu os leio, mas se eu não acho que esteja tão adequado aos objetivos da disciplina, eu altero [...] a impressão que eu tenho é que, assim, as ementas, os programas, os critérios, ela tem um template. E aí a gente recheia o template, mas acaba saindo meio que one size fits all e one size doesn't fit all [...] Então, talvez venha aí, assim, também o lado mais crítico do professor de olhar aquilo e falar, tá, até aqui me serve, mas daqui em diante eu vou fazer as minhas próprias alterações do jeito que eu acho que seja mais adequado. Quando vem de cima para baixo, o mais localizado ele fica de fora, né? [...] (P7)

A partir dessas análises algumas considerações podem ser feitas: (i) ao discutirem acerca da contribuição dos documentos para a forma como a avaliação é tratada em suas disciplinas, a maioria dos docentes citam um ou outro documento em suas falas; (ii) apesar dessa referência aos documentos, nenhum docente menciona o Parecer CES/CNE 492/2001, nem a Resolução CNE/CP 002/2015, ambos elencados na pergunta lançada nos grupos focais. Infere-se a partir desses dados que os documentos institucionais são as principais fontes de referência para os docentes; (iii) da análise dos dados a partir das categorias elencadas no Quadro 46 acima, observo que, mesmo reconhecendo a importância e função dos documentos

(aproximadamente 64% dos participantes o fazem) a maioria dos docentes aponta ressalvas em suas falas; (iv) tais ressalvas são indicadas pela adequações que a maior parte dos docentes afirma fazer, principalmente nos critérios avaliativos; (v) os docentes mencionam ainda lacunas importantes nos documentos, ao indicarem: sua desatualização, necessidade de revisão, seu aspecto prescritivo e padronizado, dentre outros aspectos os quais coadunam com a análise documental empreendida no Capítulo 6 deste estudo.

Retomo aqui duas questões (dentre as quatro) levantadas ao final daquele capítulo, buscando discuti-las conforme a análise das respostas dos docentes acerca da contribuição dos documentos para as práticas avaliativas em suas disciplinas. A inserção de reticências nas questões visa omitir trechos desnecessários, adequando-as a esta seção do texto. A primeira questão indagava: “Sendo os documentos guias para docentes e alunos e, sendo, alguns deles [...] lacunares e/ou dúbios no aspecto relativo à avaliação, haveria diferentes possibilidades de interpretações para o conteúdo ali constante?” Conforme os dados aqui apresentados, as lacunas identificadas na análise documental são também apontadas pelos docentes, sendo que um deles (P5) vai além ao mencionar sua crença na tendência de cada professor interpretar esses textos à sua maneira, dadas as lacunas neles existentes. Portanto, essa possibilidade de diferentes interpretações que me inquietava ao analisar os documentos se mostra genuína, mesmo que compartilhada por um único docente. Ao retomar a segunda questão: “Como essa possível multiplicidade de interpretações dos documentos se reflete no trabalho com a avaliação?” penso que, mais que uma multiplicidade de interpretações, os dados aqui analisados apontam para uma multiplicidade de adaptações, conforme indicado no uso que os docentes fazem dos documentos.

Ora, se as lacunas identificadas na análise documental são corroboradas pelos docentes participantes, penso que a revisão desses documentos, de modo a atender as demandas de alunos e professores no que tange à avaliação no curso e à formação para avaliar, é um aspecto que urge no contexto em tela.

7.5 SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A AVALIAÇÃO OFERTADOS PELO CURSO DE LETRAS

Nesta seção, analiso em que medida (se alguma) o curso de Letras dá subsídios teórico-metodológicos para os alunos lidarem com a avaliação em sua futura prática pedagógica, questão também voltada exclusivamente a esse grupo. A partir da análise dos dados gerados

por meio das discussões nos grupos focais, foram levantadas as categorias e subcategorias que apresento no Quadro 47.

QUADRO 47 - CATEGORIAS DE CONTRIBUIÇÕES DO CURSO COM SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA AVALIAÇÃO

Categorias	Subcategorias	Docentes
Subsídios para o docente em formação lidar futuramente com a avaliação	- formação por iniciativas isoladas/disciplinas de cunho formativo; - formação por espelhamento na prática docente	P1; P2; P3; P5; P6; P8; P10; P11
Opinião dos docentes acerca da formação para avaliação	- formação para avaliar creditada às disciplinas de cunho formativo/ alunos saem bem formados; - currículo do curso é lacunar no tópico avaliação	P1; P2; P3; P5; P9; P10
Formação dos docentes do curso para/em avaliação	- docentes não tiveram formação sobre avaliação; - letramento em avaliação é necessidade para os formadores	P1; P2; P4; P6; P7; P9
Comentários/ Questionamento	- avaliação não é a maior responsabilidade da disciplina; - necessidade de desconstrução da ideia de prova como ato punitivo; - conhecimento lacunar sobre avaliação dos professores que elaboram os programas (ementas) das disciplinas; - sobrecarga de conceitos sobre avaliação em uma disciplina; - necessidade de incorporar o tópico avaliação nos programas (ementas) de outras disciplinas; - necessidade de letramento em avaliação para os formadores; - aplicação dos conceito de avaliação na realidade da futura prática docente	P1; P4; P5; P6; P9; P10; P11

FONTE: A autora.

Ao discutirem sobre as contribuições (ou não) do curso de Letras para a formação dos docentes de LI para a avaliação, os professores mencionam os subsídios ofertados pelas disciplinas do curso; emitem opiniões sobre a formação para avaliação no curso; discutem o letramento em avaliação dos professores formadores e contribuem com comentários/questionamentos sobre a formação para a avaliação.

A primeira categoria elencada no Quadro 47 acima, majoritariamente identificada nas falas dos docentes (8/11), é a que menciona os *subsídios oferecidos pelo curso* para que os docentes em formação possam lidar com a avaliação em sua prática futura. Ao discutirem a oferta desses subsídios os formadores o fazem de duas maneiras: (i) ora com menção às iniciativas em disciplinas isoladas e/ou especificamente às disciplinas de cunho formativo (P3; P8); (ii) ora apontam os exemplos dados pela prática docente, seja pela forma como conduzem a avaliação em suas disciplinas, seja pela sua postura nesse processo, como subsídios para essa formação (P1; P6):

[...] nas disciplinas de formação eu sei que esse tópico é trabalhado, na formação de professores [...] agora tem mais disciplinas que também abrem

espaço para essa discussão, como Planejamento de cursos, que é uma disciplina nova, atuação docente, que também é uma disciplina nova, e nas disciplinas de Habilidades comunicativas, eu acredito que isso entra também na parte pedagógica [...] (P3).

[...] a questão dessas iniciativas no curso de Letras eu vejo mais como iniciativas isoladas, do professor em alguma disciplina, discutindo, refletindo, organizando atividades [...] (P8).

[...] como eu me comporto, como que eu administro a sala de aula, o que eu dou e o que eu cobro [...] o nosso comportamento, eu acredito, também que é um jeito de ensinar [...] (P1).

[...] Então, o que eles veem, eles veem na prática, quando a gente aplica, depois a gente fala, a gente comenta, mas, né, assim, olha, fez tal prova, olha aqui, na avaliação é isso. isso que a gente já tem conversado, mas de teoria, assim, eu vejo muito pouco (P6).

Destaco nos excertos acima a afirmativa da maioria dos docentes sobre a oferta de subsídios teórico-metodológicos dar-se predominantemente nas disciplinas de cunho formativo, especificamente pela Prática de formação do professor de LI e, de forma isolada, em outras disciplinas, por iniciativa dos professores, dado que alinha-se com o que já foi apresentado nas seções anteriores: (i) Prática de formação do professor de LI é o único componente curricular que contempla a avaliação em seu conteúdo programático; (ii) as disciplinas de cunho formativo são vistas por docentes e discentes como *locus* predominante e responsável pelo trabalho com esse conteúdo. *As opiniões emitidas sobre a formação para a avaliação*, por sua vez, subdividem-se em: (i) opiniões afirmativas da convicção no bom trabalho com a avaliação realizado pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de cunho formativo e (ii) opiniões que apontam lacunas no currículo do curso na formação para a avaliação, conforme ilustram, sequencialmente, os excertos que seguem:

[...] eu penso, eu não tô trabalhando isso, mas eu sei que na prática de formação, no estágio, eu sei que alguém está fazendo isso bem-feito, porque eu conheço o trabalho dos colegas [...] eu acho que eles estão sendo bem-preparados (P1).

[...] eu digo que eu sou falha, no sentido desse aparato teórico-metodológico, porque eu não tenho essa formação [...] não consigo dar tanto subsídio teórico-metodológico pro aluno [...] eu acho que nessas outras disciplinas onde há esse subsídio teórico-metodológico dado pelos professores responsáveis, eu acredito que estão sendo bem formados sim (P2).

[...] a gente ainda está bastante lacunar [...] o currículo do curso de Letras precisa dessa reconfiguração e ter mais claro, porque há muito rodízio de professores nas disciplinas de línguas que ficam muito com os professores colaboradores. E aí, o que eles têm de orientação? A ementa, o programa e

critério de avaliação? Eles não têm. Cada um faz como acha que tem que ser feito [...] nosso curso está deixando a desejar nessa discussão teórica e prática (P5).

A terceira categoria, *letramento em avaliação*, foi identificada nas falas de alguns de docentes (5/11) como sendo uma lacuna em sua formação, fator que não possibilita um maior aprofundamento nas discussões acerca do tema em suas disciplinas (P9). Outros docentes, além de apontarem essa lacuna, vão além, indicando a necessidade de letramento em avaliação para os formadores (P4; P7):

[...] Então, acho que falta um pouco da nossa parte [...] até de conhecimento sobre avaliação, que me ajude a tomar essas decisões e que me ajude também a conversar com os alunos [...] (P9).

[...] Então, nós não temos [...] então, assim, é difícil a gente cobrar dos alunos, né, uma postura em relação à avaliação, se nós mesmos, ali, enquanto área, [...] tirando os que estudam mais essa questão da avaliação, a gente também não tem [...] eu acho que a avaliação deve ser uma formação para nós primeiro [...] acho esse o ponto nevrálgico, é a nossa formação primeiro e depois pra gente pensar na formação do aluno em relação a esse tema (P4).

[...] eu diria que a primeira pergunta seria em que medida o curso dá suporte para os professores. Nós, como professores formadores, em que medida o nosso letramento em avaliação está apropriado para que a gente possa formar os nossos alunos? Nem nós somos muito confiantes com relação à avaliação [...] (P7).

Tanto as lacunas apontadas quanto à necessidade de letramento em avaliação apropriado para os formadores corroboram o que os docentes elencados na segunda categoria afirmam: os professores formadores também não foram formados para avaliar. Ora, não tendo essa formação, não se sentem preparados para discutirem esse tema, que, esperam (e acreditam), seja abordado nas disciplinas de cunho formativo, convicção essa explicitada por vários participantes. Assim, a avaliação neste contexto, enquanto conteúdo teórico-metodológico acaba sendo abordada, de forma sistemática, como um dos tópicos na disciplina Prática de formação do professor de LI, corroborando o que já fora apresentado na análise documental deste estudo. As demais possibilidades de discussão desse tema nas disciplinas ocorrem por iniciativa dos docentes, ou por demanda e não de forma sistemática.

Esses dados vão ao encontro dos estudos elencados no estado da arte, etapa inicial desta pesquisa doutoral, no qual foram levantados sete trabalhos que analisam as aprendizagens sobre avaliação em diferentes contextos e níveis (Barbosa, 2011; 2012; Soares, 2014; Villas

Boas; Soares, 2016; Zocaratto, 2018; Ismail, 2019; Tonelli; Quevedo-Camargo, 2019). Guardadas as diferenças contextuais, essas sete pesquisas também indicaram lacunas na aprendizagem da avaliação na formação docente: relatos de insegurança para avaliarem; práticas avaliativas baseadas na simetria invertida; falta de atenção ao tema nos currículos dos cursos; falta de carga horária específica para abordagem desse conhecimento; abordagem da avaliação de forma superficial em disciplinas de cunho formativo, são algumas dentre as lacunas elencadas pelas pesquisas levantadas no estado da arte.

O leitor deve estar se perguntando: ora, qual a novidade apontada por seus dados, nesse aspecto, se eles também evidenciam lacunas já apontadas por outros estudos? Penso que este estudo avança ao não se limitar a evidenciar lacunas, outrossim, ao propor, após a conclusão do estudo, encaminhamentos que atendam as necessidades de letramento tanto dos alunos quanto dos professores.

Retomando a quarta categoria, os professores também apresentam em suas falas os seguintes *comentários e reflexões* relativas à oferta de subsídios para formação do docente de LI para a avaliação no contexto em tela: por não constar no programa de algumas disciplinas, a abordagem da avaliação não é vista como de sua responsabilidade (P1); necessidade de desconstrução da visão de avaliação como ato punitivo, trazida da formação escolar básica (P6); ementas e programas das disciplinas são elaboradas pelos docentes que as ministram, os quais muitas vezes não tem o letramento em avaliação (P4); sobrecarga dos conteúdos/conceitos sobre a avaliação em uma única disciplina (P5); necessidade de revisão/incorporação do tópico avaliação em outras disciplinas (P5; P9) o curso oportuniza reflexões sobre avaliação formativa/voltada para a aprendizagem, mas a prática na educação básica cerceia a aplicação de muitos conceitos, frente aos índices de aprovação de alunos impostos pelo governo (P10; P11).

[...] acho que também um empecilho é o tempo, né, gente? [...] eu tô cuidando da minha parte, eu penso, e eu acho que tudo bem, eu tenho que dar vazão para essas outras coisas também, mas essa não é a minha maior responsabilidade [...] (P1).

[...] de teoria é muito pouco, porque prática de formação, que é uma disciplina [...] acho que é no terceiro ano [...] eles já chegam no terceiro ano já carregando desde o ensino médio ou desde a vida inteira deles uma ideia do que é avaliação [...] eu acho que tem pouco que precisaria ter um pouco mais de cuidado, principalmente no primeiro e no segundo ano, para que eles já vão desconstruindo aquela ideia de prova como ato punitivo [...] (P6).

[...] A gente não tem uma formação de avaliação [...] quem faz as ementas? Nós, só que a gente divide, cada um faz a ementa da disciplina que costuma administrar. Mas, qual é o conhecimento daquele professor sobre avaliação

para que ele possa formular critérios de avaliação realmente reflexivos, críticos? [...] (P4).

[...] Embora a gente tenha essa disciplina de prática de formação, mesmo assim eu vejo que há uma sobrecarga para essa disciplina tentar abarcar todos esses conceitos teóricos e metodológicos [...] então, eu vejo que a gente precisaria fazer uma reestruturação, não só de currículo, mas também rever essas disciplinas existentes [...] (P5).

[...] a gente ainda vê [...] muito forte, no sentido de língua certa, língua errada, de erro ortográfico, de erro de pronúncia, do certo e errado, e de você avaliá-lo simplesmente pela língua, só pela língua, e não pelos usos que se faz dessa língua, das possibilidades que essa língua te traz. Eu sinto falta da gente não conseguir falar para o aluno, tá, mas e outras coisas que você avalia? [...] (P9)

[...] A gente sai como aluno, como ex-aluna, nem todos, isso é óbvio, mas a gente sai com uma ideia bastante interessante sobre o processo de avaliação e principalmente com as discussões sobre inglês como língua franca [...] a gente tenta introduzir isso, só que qual que é a dificuldade? As escolas não aceitam [...] a gente sai da universidade *thinking outside the box*, e daí eles colocam a gente de novo dentro da caixa. [...] (P10).

[...] a universidade, ela tem essa preocupação de passar uma fundamentação teórica da avaliação [...] eu acho linda essa teoria, gente, bonita mesmo, gosto, mas quando eu chego lá eu não posso fazer da mesma forma. Por quê? Porque o governador quer números, tá? E ele não quer número abaixo de 60, não. Ele quer 60 [...] (P11).

Destaco aqui os excertos de P9 por evidenciar a necessidade de discussões da avaliação da língua focando em seus usos (uma visão de língua como prática social), em oposição ao foco exclusivo em seus aspectos formais, e de P10 que destaca a importância para a formação do docente de LI das discussões sobre o ILF. A partir dessa ênfase, reafirmo a relevância, dada no aporte teórico deste estudo, de um alinhamento entre as concepções de língua e as formas como essa língua é avaliada. O que P9 parece ‘reivindicar’ são oportunidades de letramento em avaliação condizentes com as visões de língua como prática social: aprender a avaliar e discutir a avaliação com os alunos para além das noções de certo e errado pautados em um modelo de falante nativo específico do Norte global. Esse comentário da docente alinha-se com o que é postulado por autores que estudam a avaliação na perspectiva do ILF (Harding e McNamara, 2018; Shohamy, 2019; Haus, 2024, dentre outros).

A pesquisa em ILF além de desestabilizar a centralidade do falante nativo em determinar o que é o uso da língua aceitável e apropriado, nos força a reconsiderar a natureza da proficiência linguística em si e a reconhecer o importante papel desempenhado pelas estratégias comunicativas interacionais e de acomodação (Harding e McNamara, 2018, p. 1).

As considerações trazidas pelos autores e a fala de P9 aproximam-se pelo reconhecimento da necessidade de mudança de foco, mesmo que a docente indique não saber como fazê-lo, assinalando, mais uma vez, a necessidade de letramento em avaliação de LI (como prática social).

Ressalto ainda, em P10, o forte relato da docente que afirma haver espaço no curso para reflexões relevantes sobre língua e avaliação, as quais proporcionam um pensar a avaliação ‘fora da caixa’, mas que a aplicação prática desses diferentes pensares no chão das escolas é freada pelas instituições de ensino que tentam colocar os professores dentro de seus moldes (dentro das caixas). Esse comentário crítico é reiterado por P11 que o complementa com as demandas governamentais por notas que garantam as médias de desempenho necessárias para elevação dos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

A partir desses dados, algumas considerações podem ser tecidas: (i) a maioria dos participantes reconhece nas disciplinas de cunho formativo e, em iniciativas isoladas em algumas disciplinas, como as que oferecem subsídios teóricos metodológicos sobre avaliação; (ii) a simetria invertida também é apontada como subsídio para a formação do docente de LI para a avaliação; (iii) a crença explícita na boa formação dos alunos do curso para futura atuação como docentes avaliadores é afirmada por 36% dos participantes, afirmativa essa pautada em sua confiança no trabalho dos docentes responsáveis pelas ementas das disciplinas de cunho formativo, dado que reitera, mais uma vez serem essas as fontes de subsídios (esperadas) para a formação do docente de LI para avaliar; (iv) a menção à oferta de subsídios nas disciplinas de formação, especialmente na Prática de formação do professor de LI, é mais um dado que reforça a análise documental dos programas (ementas) das disciplinas do curso a qual identificou ser esse o único componente curricular a apresentar o tópico avaliação em seu programa; (v) o reconhecimento da oferta de subsídios, contudo, não indica serem eles suficientes, na opinião dos participantes, para a futura atuação do docente avaliador. Dentre os aspectos que corroboram essa afirmativa, retomo as seguintes assertivas dos docentes: o currículo lacunar sobre o tema; conteúdo abordado de forma sistematizada, como um dos tópicos de uma disciplina somente; o reconhecimento da necessidade de letramento em avaliação para os docentes formadores, necessidade essa que influencia, inclusive, na elaboração dos programas (ementas) e critérios de avaliação das disciplinas, responsabilidade desses mesmos docentes.

Na próxima seção, analiso os dados relativos à última questão colocada aos docentes: Qual sua opinião sobre a forma como a avaliação é trabalhada no curso de Letras:

7.6 OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO COM A AVALIAÇÃO NO CURSO DE LETRAS

A última questão direcionada aos docentes nos grupos focais solicitou-os a opinar sobre a forma como a avaliação é trabalhada no curso de Letras. A análise dos dados gerados levou-me à identificação das três categorias trazidas no Quadro 48, as quais, por sua vez, dividem-se em subcategorias conforme detalhamento identificado nas respostas dos docentes.

QUADRO 48 - OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO COM A AVALIAÇÃO NO CURSO DE LETRAS

Categorias	Subcategorias	Docentes
Reforçam aspectos já mencionados	- Subsídios para formação teórico-prática; - Subsídios para formação por simetria invertida; - Aspectos lacunares/ problemáticos (letramento em avaliação dos professores formadores; aplicação dos conceitos sobre avaliação X realidade das escolas)	P1; P2; P3; P4; P5; P11
Apontam problemas	- Avaliação é aspectos lacunar na formação docente inicial; - Adequação de conteúdos/ disciplinas na grade X demandas das resoluções do MEC; - Avaliação tida como conceito já internalizado	P4; P5; P6
Sugerem ações	- Espaços para discussão de aspectos teórico-metodológicos sobre avaliação na formação inicial e continuada; - Oportunidade de trabalho colaborativo com os pares	P4; P5; P6; P7; P9; P11

Fonte: A autora.

Ao discutirem essa questão os docentes (i) reiteram as seguintes afirmativas feitas na questão anterior: (a) formação teórico-prática para a avaliação nas disciplinas de cunho formativo e por iniciativas isoladas em outros componentes curriculares; (b) formação para avaliação por espelhamento na postura docente; (c) formação para a avaliação como uma lacuna em sua própria formação e (d) dificuldade de aplicação dos conceitos sobre avaliação vistos na academia na realidade da educação básica, frente às demandas desse contexto. Os seguintes excertos ilustram alguns desses aspectos:

[...] tem as disciplinas que tem mais essa questão de forma teórica mesmo, de mostrar quais são os tipos de avaliação, como fazer uma avaliação, e tem as disciplinas em que talvez isso não seja algo do conteúdo, do programa, mas que de alguma forma, pela postura do professor, possa ficar mais evidente para os alunos como agir também na hora de avaliar (P3).

[...] independentemente da sua área de formação, eu acho que falta pra gente, sabe, uma formação teórico-prática, para que a gente possa falar sobre avaliação e possa fazer avaliação de uma forma mais crítica, de uma forma mais reflexiva, de uma forma mais responsável, porque eu acho que a avaliação é uma responsabilidade muito grande. [...] Então eu acho isso muito sério e pouco discutido em termos de formação pedagógica dos professores do ensino superior, em primeira instância (P4).

[...] acho que o que falta mesmo é poder colocar o que a gente tem aprendido nas universidades em prática, na escola pública, na escola regular (P11).

(ii) Os docentes também mencionam os seguintes problemas envolvendo o tópico avaliação no contexto investigado: (a) pouca discussão da avaliação enquanto conteúdo na formação do docente de LI, aspecto lacunar na formação desses futuros profissionais de LI; (b) dilema entre a necessidade de inclusão de mais conteúdos e/ou disciplinas na grade curricular do curso esbarrando nas adequações curriculares demandadas pelas Resoluções do MEC para os cursos de formação docente; (c) a falsa ideia da avaliação como conteúdo já internalizado, por ter sido vivenciado ao longo da vida escolar e, como tal, sendo tratado como uma aprendizagem docente menos importante. O excerto que segue ilustra esses problemas, que também são apontados pelos outros docentes elencados nesta categoria:

[...] Existe um problema no curso de letras e nas licenciaturas, de modo geral, tem muita coisa que vem top-down também, sabe, do governo. Você tem que inserir tal conteúdo, você tem que... E aí você tem a parte... em que você precisaria trabalhar melhor essas habilidades de dar prova, até de relação interpessoal, professor com aluno na sala. Enfim, e aí você não tem tempo [...] eu não tô falando que essas disciplinas do governo [...] quando ele vem com a Resolução 02/2015 e agora com a 02/2019, que são erradas, eu não acho isso, mas o curso fica muito apertado, e aí acaba que a gente não consegue dar conta. E como avaliação é algo que já está incutido na nossa mente, tipo, ah, todo mundo sabe o que é avaliação, né? E o que todo mundo sabe, prova [...] Então... a gente acaba perdendo essas oportunidades nas disciplinas ou de criar uma disciplina sobre isso pra discutir (P6).

Além de apontar problemas relativos à avaliação no contexto investigado, o docente também relaciona as muitas demandas vindas para as licenciaturas de um modo geral e para os cursos de Letras, de modo específico, a partir da necessidade de adequação às Resoluções do MEC. Essa demanda, ao priorizar outras questões, não deixa espaço na grade curricular para as discussões sobre avaliação, tópico supostamente já consolidado pela vivência na educação básica, observação feita pelo participante com um sutil toque de ironia! Essa assertiva da participante traz à tona a visão preconceituosa e preconcebida de muitos com relação à avaliação: aprendizagem da avaliação pautada no espelhamento em docentes cujo contato ao longo de toda uma trajetória escolar dariam subsídios para futura atuação profissional do docente de LI como avaliador, desconsiderando as discussões teórico-metodológicas desse campo de estudos.

(iii) A terceira categoria, majoritariamente marcada nas falas dos docentes ao

discutirem essa questão, refere-se às ações sugeridas para lidar com as lacunas/problemas por eles apontados. Dentre essas ações sugeridas destacam-se: (a) espaços para discussões teórico-metodológicas sobre avaliação de forma mais sistematizada, por meio de disciplina específica e/ou optativa sobre avaliação; pela inclusão do tópico no programa de outras disciplinas; ou por meio de eventos de extensão que contribuam para formação docente inicial e continuada do docente de LI; (b) ampliação das oportunidades de trabalho colaborativo com os pares, conforme ilustram os seguintes excertos:

[...] é uma discussão que a gente precisa promover [...] então acho que é urgente, por exemplo, pensar numa disciplina basilar, que discuta a avaliação, e ela seja obrigatória para o curso (P5).

[...] a meu ver, uma ideia legal seria ter mais cursos de formação, mas como se fosse evento de extensão, mas de forma obrigatória, assim, sabe? [...] o professor tem que ir se reciclando. Então, fazer cursos que sejam específicos. Pelo menos um curso de 60 horas por ano, o professor teria que fazer em relação [...] mas aí partiria de quem? A instituição? Os próprios colegas? [...] (P6).

[...] Eu acho que tinha que ter uma disciplina só de avaliação, nem que fosse optativa, mas tinha que ter uma disciplina sobre avaliação, ou pelo menos, assim, incluir nos programas das disciplinas esse item. (P7).

[...] eu acho que falta muito [...] não determinar como todo mundo tem que fazer em sala de aula, mas que a gente possa discutir [...] então, essa necessidade de a gente poder fazer coisas de forma mais colaborativa mesmo, acho bacana (P9).

Ressalto os seguintes aspectos a partir das falas dos docentes: (i) atribuo o fato de um pouco mais da metade dos participantes (6/11) reforçarem em suas respostas afirmações já feitas na questão antecedente e dois outros participantes não se manifestarem nesta pergunta, à semelhança entre esta e a questão anterior; (ii) dos três problemas apontados pelos docentes, dois deles têm, a meu ver, implicações mais diretas com as questões/ decisões/ demandas dos docentes: adequação de mais um conteúdo, inclusão de mais uma disciplina na grade curricular frente às demandas do MEC. O terceiro problema apontado nesta categoria - letramento em avaliação lacunar na formação docente inicial - volta o olhar para o aluno em formação. (iii) Ao identificarem lacunas no curso, os docentes também sugerem ações. Tais ações vão ao encontro de meu terceiro objetivo de pesquisa, tratado mais pormenorizadamente na próxima seção.

7.7 CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DOS RESULTADOS DO ESTUDO

No intuito de cumprir o terceiro objetivo específico deste estudo - promover encaminhamentos relacionados à avaliação no contexto investigado - recolhi-me introspectivamente, lendo e relendo os dados até então analisados, tentando amarrá-los para que não tivesse, ao final de tanto suor, metafórico e literal, uma sequência de capítulos isolados e desconexos. Para os que lerão o que agora escrevo, poderá parecer que as palavras e ideias fluíram rapidamente pelos meus dedos desvairados clicando rapidamente nas teclas do computador. Santa ingenuidade! Esta seção me rendeu muitos cafés, olhando janela afora em busca de inspiração e de um ponto de partida que não fizesse dos encaminhamentos que tentarei propor algo irrealizável para o contexto em que atuo. Mais do que outra visão romantizada da cena, penso necessário compartilhar a angústia e o sentimento de procrastinação que esses momentos me renderam.

Parto, então, do entrelaçamento entre as análises que lhes apresentei ao longo deste e do capítulo anterior e aquelas elencadas no capítulo do estado da arte desta tese. Esse levantamento, reitero, é um recorte das pesquisas já produzidas, limitado por palavras-chave e por um intervalo de tempo que deixaram de fora outros estudos que poderiam, quem sabe, ter algo, ou muito, em comum com minha proposta.

Dentre o conjunto de pesquisas que levantei, sublinho algumas cujas análises convergem com as apontadas neste estudo, seja pela similaridade entre as lacunas identificadas em seus contextos, seja pela forma como a avaliação, ou alguns de seus aspectos específicos, é compreendida: (i) **aspectos lacunares identificados** - ausência do tópico avaliação nas disciplinas do curso de formação docente (Barbosa 2011; 2012); falta de atenção ao tema nos currículos dos cursos; trabalho com a avaliação de forma superficial em disciplinas de cunho formativo; avaliação trabalhada conforme interesses e percepções dos docentes ministrantes das disciplinas (Soares, 2014; Villas Boas; Soares, 2016); baixo percentual de cursos de Licenciatura em LEM que ofertam disciplinas específicas sobre avaliação (Quevedo-Camargo, 2020); (ii) **compreensão (de aspectos) da avaliação** - importância dos conhecimentos sobre o componente avaliação na formação inicial; necessidade de inclusão no currículo de disciplinas específicas sobre a avaliação de línguas (Damacena; Quevedo-Camargo, 2021); falta de critérios claros para avaliação da oralidade (Braga, 2013); necessidade envolvimento dos docentes em formação no planejamento e elaboração de atividades e práticas avaliativas (Eluf; Sandes, 2014); práticas avaliativas em conformidade com as concepções de língua, ensino e aprendizagem de LI (Mattos; Pascoal, 2019); práticas avaliativas alternativas, participativas e

descentralizadas da figura do professor (Felice, 2011).

Mais uma vez tentarei me adiantar a uma possível indagação de meu leitor (como se fosse possível prever todas elas!) que pode estar se perguntando: por que elencar similaridades se uma tese deve ir além, inovar, não repetir mais do mesmo? Penso que, ao apontar em meu contexto de pesquisa que as lacunas que identifico são semelhantes a outras já verificadas e que o olhar de meus (caros) participantes para a avaliação também guardam pontos em comum com os de outros contextos estou reiterando que a necessidade do letramento em avaliação, já apontada por outros estudos também merece mais um pontinho no mapa da região sul. Isso posto, tento, na sequência, traçar possíveis (en)caminhos para esse contexto, aspecto esse que diferencia, como já marcado anteriormente, este dos demais estudos encontrados.

A partir das três fontes investigadas (documentos, representações de discentes e docentes), sugiro os seguintes encaminhamentos, os quais apresento como pontos de partida para atendimento das demandas ali identificadas: (i) alterações/inclusão nos programas (ementas) e critérios de avaliação; (ii) proposta de uma disciplina optativa que promova o letramento em avaliação; (iii) propostas extracurriculares de formação para avaliação.

7.7.1 Alterações/ inclusões possíveis nos documentos institucionais a partir das análises apresentadas

Conforme apontado na análise dos dados levantados dos programas(ementas) das disciplinas e das representações de discentes e docentes sobre a avaliação, a abordagem da avaliação enquanto tópico dá-se de forma sistemática na disciplina de Prática de formação do professor de LI, por demanda nos Estágios curriculares supervisionados e por iniciativa docente em outras disciplinas, destacando-se nesse grupo as disciplinas LI: habilidades comunicativas integradas I, II, III e IV.

Todas essas disciplinas preveem em suas ementas a articulação entre o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a prática pedagógica, não explicitando, porém, em seu conteúdo programático quais os possíveis aspectos pedagógicos que cada uma delas deveria contemplar. Essa abertura, que por um lado dá liberdade ao docente para trabalhar aspectos pedagógicos que ache pertinente, ao mesmo tempo não promove entre essas quatro disciplinas sequenciais uma abordagem contínua desses aspectos pedagógicos. Dentre as consequências dessa abertura existente destaco a possibilidade de os professores planejarem conteúdos pedagógicos já trabalhados anteriormente e/ou conteúdos importantes serem deixados de lado.

Minha sugestão, portanto, é que esses conteúdos pedagógicos, dentre eles a avaliação, fossem explicitados em cada uma das quatro disciplinas, da mesma forma que os demais conteúdos trabalhados o são. Embora esse encaminhamento pressuponha uma discussão conjunta com a área de LI e, mais especificamente, entre os professores que ministram essas disciplinas e a disciplina de Prática de formação do professor de LI, apresento, no Quadro 49, a seguir, algumas possibilidades.

QUADRO 49 - POSSIBILIDADES DE TÓPICOS SOBRE AVALIAÇÃO A SEREM INCLUÍDOS NOS CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS DAS DISCIPLINAS LI: HABILIDADES COMUNICATIVAS I, II, III E IV

Disciplina	Conteúdo pedagógico (avaliação)
LI: habilidades comunicativas integradas I	Discussão das crenças sobre avaliação trazidas pelos alunos; Critérios de avaliação das disciplinas em andamento no primeiro ano; Relação entre concepção de língua e avaliação.
LI: habilidades comunicativas integradas II	Relação entre concepção de língua e avaliação permeando as demais discussões; Características-chave da avaliação (contextualizada, justa, coerente, variada, processual, formativa); Princípios da avaliação (validade, confiabilidade etc.).
LI: habilidades comunicativas integradas III	Relação entre concepção de língua e avaliação permeando as demais discussões; Definição e aplicação prática dos conceitos de <i>Feedback</i> e Rubricas a partir de atividades avaliativas vivenciadas na disciplina e/ou elaboradas pelos alunos.
LI: habilidades comunicativas integradas IV	Relação entre concepção de língua e avaliação permeando as demais discussões; Retomada e aplicação dos conceitos abordados nas disciplinas anteriores; Desenvolvimento de instrumentos avaliativos a partir de situações problema (passos para sua realização e os critérios de correção).

FONTE: A autora.

As sugestões de tópicos apresentadas no quadro acima partem inicialmente das vivências dos alunos para, em uma progressão de dificuldade, acrescentar conceitos mais elaborados, bem como propor reflexões a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas avaliativas às discussões, de modo a diminuir as lacunas evidenciadas pelas análises deste estudo no que tange à formação do docente de LI para a avaliação. Reitero que as linhas pontilhadas no quadro apontam para um limite tênue entre os assuntos possíveis de serem abordados nessas disciplinas. Enfatizo ainda que alguns conceitos-chave, a exemplo da relação entre a concepção de língua e avaliação, permeiam os tópicos sugeridos para todas as

disciplinas.

Além dessa proposta, outra possibilidade relativa aos documentos vai ao encontro do que foi apontado por vários docentes acerca dos critérios de avaliação das disciplinas. Conforme as análises apresentadas acerca das contribuições dos documentos que regem o curso de Letras nas práticas avaliativas, os docentes reconhecem a contribuição dos critérios de avaliação como uma diretriz, principalmente para os professores que estão iniciando no curso. Porém, afirmam, em sua maioria, fazer adaptações ao que lá está posto por considerarem a não adequação aos objetivos das disciplinas. Assim, alguns encaminhamentos possíveis nesses critérios seriam: (i) a inclusão no texto de mais opções de instrumentos avaliativos, hoje em sua maioria restritos a provas, no valor de 7 ou 8 pontos, e trabalhos, em sua maioria não especificados, com valor complementar; (ii) inclusão de notas explicativas nesses documentos especificando alterações/ diferentes possibilidades de flexibilização das avaliações conforme as diferentes disciplinas.

Conforme a proposta apresentada para o documento anterior, essas alterações também implicam no envolvimento da área de LI e dos professores das disciplinas para que sejam concretizadas. Como pesquisadora, não posso impor tais possibilidades, outrossim, propor para o grupo um trabalho colaborativo para que essas alterações, baseadas nos dados gerados junto a eles neste estudo, sejam colocadas em prática.

Uma possibilidade também factível de intervenção nos documentos seria propor ao Núcleo Docente Estruturante a inclusão no PPC do curso de orientações básicas acerca do trabalho com a avaliação no curso de Letras. Tal proposta envolveria uma ação conjunta do NDE com os docentes do curso que pesquisam a avaliação.

7.7.2 Disciplina optativa que promova o letramento em avaliação

As análises apresentadas nesta pesquisa reiteram lacunas no letramento em avaliação nos currículos de cursos de Letras já apontados em outros estudos, a exemplo do trabalho de Quevedo-Camargo (2020). A inclusão de disciplinas que abordam o letramento em avaliação em reformulações curriculares recentes, a exemplo da Universidade Estadual de Londrina, a qual incluiu, em 2023, na grade do curso de Letras Inglês, uma disciplina denominada Letramento em Avaliação, é um grande avanço, tanto para esse campo de estudos, quanto para a formação do docente de LI para avaliação.

A proposta de uma disciplina optativa que promova o letramento em avaliação no contexto desta pesquisa parte, não só das lacunas identificadas nos documentos, mas também

da necessidade dessa aprendizagem apontada pelos participantes do estudo. A inclusão de uma disciplina de livre escolha, ao invés de uma obrigatória no currículo do curso, parte da dificuldade inicial que seria empreender essa segunda opção, a qual implicaria em uma mudança na grade como um todo.

A exemplo da disciplina ofertada na IES de Londrina, sugiro a oferta desta disciplina optativa de forma híbrida (metade da carga horária presencial e metade ofertada à distância). Dentre os conteúdos a serem incluídos destacaria os seguintes: avaliação (conceito, lugar no processo de ensino e aprendizagem e suas diferentes funções); instrumentos de avaliação; critérios de avaliação, criação de rubricas avaliativas, *feedback*, relação entre concepção de língua e avaliação; formação do docente de LI para a avaliação na contemporaneidade. As discussões da disciplina devem estar focadas no letramento do graduando para a avaliação para o ensino e aprendizagem de LI, tendo os seguintes focos: (i) língua como prática social; (ii) avaliação como acompanhamento do progresso da aprendizagem; (iii) uso dos dados fornecidos pela avaliação: reorientação da prática pedagógica e promoção da aprendizagem.

Mais uma vez enfatizo que a concretização dessa proposta é resultado de uma ação colaborativa com os professores da área de LI, sendo as ideias aqui apresentadas um ponto de partida que precisa passar por outras instâncias antes de ser colocado em prática.

7.7.3 Propostas extracurriculares de formação para a avaliação

Nesta subseção apresento dois encaminhamentos de natureza extracurricular com vistas à promoção do letramento em avaliação no contexto investigado: (a) elaboração de um projeto de pesquisa dedicado aos estudos da avaliação em LI na formação docente; (b) desenvolvimento de oficinas de avaliação, destinadas aos professores formadores.

A ideia inicial para um projeto de pesquisa objetivaria a investigação das representações sobre avaliação dos discentes da habilitação dupla português-inglês, lançando assim, o olhar para essa habilitação do curso de Letras, ofertada pela IES, não contemplada no recorte desta tese. Para além desse objetivo, a criação de um grupo de estudos, dentro desse projeto, envolvendo alunos da graduação e professores interessados nessa temática, serviria como um *locus* para reflexões e discussões acerca do letramento em avaliação na formação do docente de LI, a partir de referências bibliográficas basilares.

O outro encaminhamento que apresento, pautado nos resultados que apontam a necessidade de letramento em avaliação para os docentes, é a oferta de oficinas de avaliação

para os professores formadores. Experiência da qual já participei no início do doutorado, penso que, para além das discussões teóricas e das atividades práticas a serem desenvolvidas, a riqueza desse tipo de proposta está também na interação com os pares.

O objetivo dessas oficinas seria proporcionar aos professores formadores um espaço para reflexão, discussão e compartilhamento de suas práticas avaliativas, bem como de desenvolvimento de atividades. A modalidade de oferta dessas oficinas poderia partir de uma consulta prévia com os docentes acerca de seu interesse, disponibilidade/preferência pela modalidade presencial/ online ou híbrida para a atividade. Conforme o interesse dos docentes, a atividade poderia ser aberta ou não para docentes de outras instituições, caso em que a oferta da oficina seria 100% online. Penso também que o envolvimento de outros professores do campo de estudos da avaliação na elaboração e execução das atividades, traria diferentes olhares para a proposta, tornando-a mais rica.

Quanto aos conteúdos a serem abordados nas oficinas e, pelo fato dessa primeira ideia estar voltada aos professores formadores, destaco os seguintes (possíveis) tópicos: discussão do conceito de avaliação; relação concepção de língua - avaliação; formação do docente de LI para a avaliação na contemporaneidade; o documento critério de avaliação das disciplinas ministradas; diferentes instrumentos de avaliação e possíveis critérios para correção; *feedback*; rubricas (discussão do conceito e elaboração).

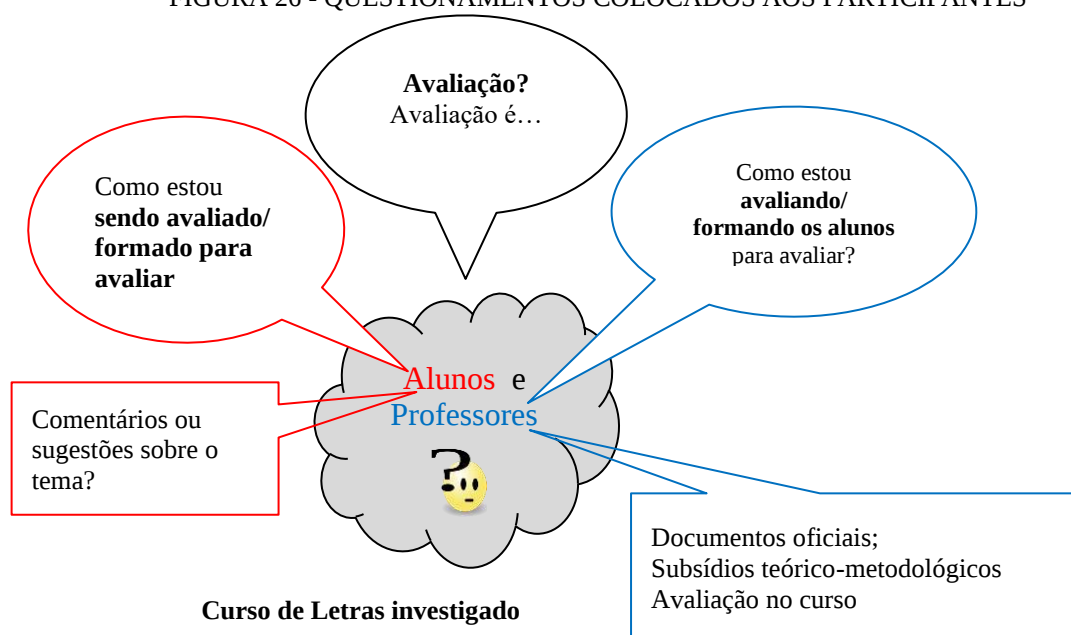
Para além do projeto de pesquisa, um projeto de ensino para estudantes de outras licenciaturas da IES, para discussão de questões que envolvem avaliação e para elaboração de atividades avaliativas de suas disciplinas/áreas, seria também um caminho possível e oportuno neste contexto. Vejo também em um projeto de extensão que ofereça oficinas para professores (de LI) da educação básica, articulando uma parceria entre universidade-escola, uma possibilidade de contribuição com a formação (continuada) desses docentes para a avaliação (em LI).

Pautada nas três fontes investigadas nesta pesquisa, apresentei ao longo desta seção alguns encaminhamentos, alguns mais facilmente exequíveis que outros. Dentre as ações propostas, penso que tanto o projeto de pesquisa, quanto as oficinas sejam um bom ponto de partida ao final deste estudo, haja vista as demais propostas envolverem decisões conjuntas para que sejam colocadas em prática. Essa necessidade de discussão com os pares, por outro lado, é também uma forma de divulgar para os colegas que não tiveram a oportunidade de participar da geração dos dados, os resultados da pesquisa.

7.8 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Início esta seção com a Figura 26, a qual recupera os principais questionamentos colocados aos alunos e professores participantes deste estudo.

FIGURA 26 - QUESTIONAMENTOS COLOCADOS AOS PARTICIPANTES



FONTE: A autora.

Esta investigação, conforme ilustrado na figura acima, pautou-se em três pilares comuns a ambos os participantes: (i) em como os grupos conceituam avaliação; (ii) nas representações dos alunos sobre como estão sendo avaliados no curso e dos professores sobre como estão avaliando esses alunos. Essas representações, por sua vez, têm como base a análise das respostas desses participantes acerca dos instrumentos usados para serem avaliados/ para avaliar; critérios (e objetivos) nos quais as atividades avaliativas se pautam e na forma como o *feedback* dessas atividades é realizado; (iii) o terceiro pilar refere-se às representações de discentes e docentes acerca da formação para avaliação. Para esse aspecto, discentes e docentes responderam/ discutiram sobre o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas e sobre as oportunidades de discussão acerca da avaliação em disciplinas e para além delas.

Ademais, algumas questões direcionadas exclusivamente aos discentes os levaram a refletir sobre as contribuições dessas discussões sobre avaliação para sua aprendizagem docente, além de dar-lhes espaço para inclusão de comentários e/ou sugestões sobre o tema

“Avaliação” caso assim o quisessem. Os professores, por seu turno, foram levados a discutir sobre o papel dos documentos que regem o curso de Letras na forma como lidam com a avaliação, sobre a oferta de subsídios teórico-metodológicos para os alunos lidarem com a avaliação em sua prática docente futura, além de opinarem sobre a forma como a avaliação é trabalhada no contexto investigado. Das análises empreendidas ao longo deste capítulo, destaco os seguintes aspectos:

Partindo do primeiro pilar, as *definições de avaliação* apresentadas por ambos têm como foco principal as funções da avaliação, diferenciando-se pela função majoritariamente marcada. Dentre os alunos, embora os participantes das séries finais do curso já apresentem em suas definições indícios de uma noção de avaliação voltada para a aprendizagem, provável reflexo das disciplinas de cunho formativo concentradas nas séries finais do curso, esse viés ainda é incipiente, sendo as definições do grupo de discentes em sua maioria marcadas por um viés somativo. As definições apresentadas pelos professores, por seu turno, enfatizam o aspecto processual da avaliação, além de reconhecerem as demais funções como partes do processo.

Além de definirem o termo, os participantes acrescentam outros aspectos ao conceito de avaliação, como: (i discentes) apreciação/crítica; reconhecimento dos diferentes objetivos da avaliação para os alunos e professores; variedade de instrumentos; (ii docentes) avaliação contextualizada e condizente com objetivos de aprendizagem; (iii ambos) *feedback*; critérios de avaliação claros e compartilhados. Ressalto que aspectos de uma avaliação voltada para a aprendizagem estão mais marcados nas definições de docentes que ministram disciplinas de cunho formativo e/ou cuja linha de pesquisa concentra-se no campo da avaliação e/ou formação de professores e/ou letramento crítico.

O segundo aspecto comum aos dois grupos, o entendimento de professores e alunos acerca da *forma como avaliam e são avaliados* no curso de Letras, pautou-se na análise das questões sobre os instrumentos de avaliação usados, nos critérios (e objetivos) e *feedback* das atividades avaliativas. Com relação ao primeiro aspecto, as respostas de docentes e discentes assemelham-se na menção feita à variedade de **instrumentos** vivenciados e nos instrumentos mais marcados por ambos. Via de regra, os alunos expressam a compreensão da necessidade dos instrumentos vivenciados no curso, sendo os pareceres dos alunos das séries finais acrescidos de maior criticidade e do reconhecimento do impacto da avaliação na aprendizagem. Destacam-se dentre as respostas dos alunos os sentimentos negativos despertados pelo instrumento prova, bem como os comentários dos docentes acerca desse instrumento, retratado

em suas falas como mais tradicionais que as demais possibilidades listadas. Os dados analisados também apontam para uma relação sinonímica entre avaliação somativa e prova, como se tal caráter fosse da natureza do instrumento e não da forma como a avaliação é conduzida. Ainda com relação aos instrumentos, alunos e professores percebem o fracionamento das atividades avaliativas em várias oportunidades/momentos de modo um tanto divergente (aumento de demanda de tarefas versus mais fontes de informação sobre a aprendizagem).

Em geral, apesar das respostas dos alunos mesclarem seu entendimento (ou não) dos **objetivos e critérios** das práticas avaliativas vivenciadas no curso, a análise dos dados aponta para uma lacuna no entendimento desses aspectos e para a necessidade de objetivos e critérios de avaliação mais claros e compartilhados. Ao comentarem sobre os critérios de avaliação, os professores destacam a relação direta entre as atividades e os critérios a serem traçados, a negociação e compartilhamento dos critérios, dados que não se alinham com as respostas dos alunos, indicando uma lacuna de comunicação a ser preenchida. Ademais, o pouco respaldo no documento critério de avaliação das disciplinas, sugere a possível necessidade de reformulação desses documentos.

As respostas de alunos e professores sobre o *feedback* das atividades realizadas indicam a compreensão de seu impacto na aprendizagem, bem como uma visão do *feedback* como ferramenta que afeta tanto as ações do avaliador quanto as de quem é avaliado; as respostas apontam ainda alguns aspectos a serem observados para que o *feedback* tenha um impacto positivo na aprendizagem.

Ao refletirem sobre o terceiro pilar comum a ambos os participantes, a *formação do docente de LI para a avaliação*, os alunos apontam que as discussões sobre avaliação são oportunizadas principalmente pelas disciplinas do curso. Essas **oportunidades de discussão** são descritas tanto por discentes como por docentes como pontuais e sujeitas a prática do docente que as ministra, sendo a Prática de formação de professor de LI majoritariamente mencionada por ambos. Os docentes também reconhecem na disciplina Prática de formação do professor de LI a única a contemplar a avaliação em seu conteúdo programático, dado já apontado na análise documental deste estudo.

A importância da **avaliação no processo de ensino e aprendizagem** é reconhecida por discentes e docentes. Esse lugar da avaliação é retratado nas respostas dos participantes como um meio para atingir diferentes objetivos/ finalidades e por meio de caracterizações/ descrições.

Para além das questões comuns aos dois grupos, os alunos contribuem com *comentários/recomendações e sugestões*, lançando um olhar crítico sobre a avaliação reconhecendo, dentre outros aspectos, a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; a importância de aspectos conceituais específicos sobre avaliação e aspectos lacunares tanto na forma como são avaliados, como na sua formação para avaliar no contexto investigado.

Ao discutirem a *contribuição (ou não) dos documentos que regem o curso* de Letras para a forma como a avaliação é abordada em suas disciplinas, os docentes apresentam diversos senões, apesar de reconhecerem sua importância. Essas ressalvas são indicadas principalmente pelas adaptações que a maioria dos professores afirma fazer, nomeadamente nos critérios avaliativos das disciplinas, e pelas lacunas por eles apontadas nesse mesmo documento.

A visão dos docentes sobre a oferta de *subsídios teórico-metodológicos* no curso de Letras evidencia mais uma vez as disciplinas denominadas de cunho formativo, em especial a Prática de formação do professor de LI, como a principal fonte para essa oferta, reforçando a análise documental dos programas (ementas) das disciplinas de LI. Essa oferta, contudo, não indica atendimento da demanda por subsídios teórico-metodológicos no curso, haja vista os diversos aspectos lacunares elencados pelos participantes.

Ao opinarem sobre o *trabalho com a avaliação no curso de Letras*, os docentes: reforçam as fontes oferta de subsídios para formação para avaliação e os aspectos lacunares em sua própria formação para avaliar, dentre outros aspectos já apontados na questão anterior; apontam problemas no curso que impactam na formação do docente de LI para avaliação e sugerem ações que atendam a demanda de letramento em avaliação neste contexto.

A partir dos dados analisados, proponho três caminhos possíveis com vistas ao letramento em avaliação no contexto em tela: alterações/ inclusões nos documentos programas (ementas) e critérios de avaliação; criação de uma disciplina optativa que aborde o letramento em avaliação e algumas propostas extracurriculares de formação para a avaliação.

Ao fechar este capítulo cumpro também o segundo e terceiro objetivos desta pesquisa: (i) apresento ao meu leitor as análises das representações dos docentes e discentes do curso de Letras acerca da forma como avaliam e são avaliados e sobre como estão formando e sendo formados para avaliar em sua prática docente futura; (ii) proponho ações relacionadas à avaliação no contexto investigado, com vistas ao preenchimento das lacunas identificadas no estudo.

8. RETORNO AOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresento os procedimentos de retorno das análises aos participantes da pesquisa, bem como minhas interpretações acerca dessas reações. Esse retorno ao participante, segundo Petreche (2020), está em consonância com os princípios do construcionismo social, epistemologia na qual esta pesquisa está pautada. Reis e Egido (2019) ponderam que, para além da devolutiva de dados, trata-se de um procedimento dialógico, característico da ética emancipatória, em que pesquisador e participante têm oportunidade de refletirem conjuntamente.

O compartilhamento do conhecimento construído com os participantes, conforme já apontado no capítulo metodológico desta tese, é exemplificado por diversos estudos inseridos na área da LA, dentre os quais destacam-se: Coradim (2008; 2015), Capellini-Petreche (2020), Egido (2022), dentre outros. Segundo Egido (2022), o formato, os momentos e os resultados dessa prática nos diferentes estudos, têm variado. Nesta pesquisa, o retorno da análise dos dados ocorreu por exposição oral dos resultados alcançados para os dois grupos de participantes - a dos professores via *Google Meet* e a do grupo dos alunos em encontro presenciais, no decorrer das aulas de suas disciplinas da graduação.

8.1 RETORNO DA ANÁLISE DOS DADOS PARA OS ALUNOS

O retorno da análise dos dados para os alunos foi feito presencialmente nas turmas participantes da geração dos dados, mediante agendamento prévio com os professores. Retomo no Quadro 50 o quantitativo de alunos que participaram na geração dos dados em 2023, nas turmas do 1º aos 4º anos do curso, em paralelo com as turmas visitadas para a devolutiva das análises em 2024.

QUADRO 50 - TURMAS PARTICIPANTES DA GERAÇÃO DOS DADOS E DA DEVOLUTIVA DAS ANÁLISES CONFORME A SÉRIE

Geração dos dados (2023)	Devolutiva das análises (dez./2024)
1º ano (22 alunos)	3ºano (10 alunos)
2º ano (12 alunos)	4º ano (11 alunos)
3º ano (16 alunos)	5ºano (17 alunos)
4º ano (12 alunos)	Graduados

FONTE: A autora.

As notas de campo foram a opção de registro adotada por mim para registrar as reações dos participantes, e visando um registro mais fiel, contei com a presença do colega de doutorado Matheus Aniecevski, o qual me auxiliou com as anotações das reações/manifestações dos alunos em cada um dos grupos visitados, pautado no roteiro de questões que apresento no quadro abaixo.

QUADRO 51 - QUESTÕES GUIA PARA AS NOTAS DE CAMPO

O que registrar	Questões norteadoras
Turma	Observar e anotar (se possível) comentários individuais sem preocupação com identificação dos alunos;
Horário de início/término da apresentação feita pela pesquisadora	Expressões faciais relevantes (concordância, discordância, dúvidas etc);
Tempo de apresentação	Tipos de manifestações (concordância, dúvidas, sugestões, perguntas etc).
Tempo para interação entre pesquisadora e participantes	Que tipos de perguntas foram feitas (abertas/fechadas)?
Duração da apresentação + interação	Que tipos de comentários foram feitos?
Quantidade de alunos em cada sala	Houve participação de vários alunos nas interações ou apenas um ou outro se manifestou?
Imprevistos na apresentação	Houve elogios? Dúvidas? Opiniões? Críticas? Como os alunos, de forma geral, se manifestaram?

FONTE: A autora.

O procedimento para o retorno da análise dos dados nas três turmas incluiu os seguintes passos: (i) uma breve explicação do motivo de nossa entrada nas turmas e da importância do compartilhamento da análise dos dados com os participantes; (ii) recapitulação dos objetivos da pesquisa respondida pelos alunos em 2023; (iii) apresentação no *Google Slides* de uma síntese dos resultados do estudo ([APÊNDICE O](#)); (iv) espaço para os alunos se manifestarem sobre os dados apresentados, guiados pelas seguintes perguntas (incluídas no último slide da apresentação):

1. Quais suas impressões acerca das análises apresentadas?
2. Como vocês analisam esses resultados para o contexto investigado?
3. Querem manifestar concordância ou discordância com relação a algum dos pontos apresentados?
4. Teriam algo a acrescentar com relação ao que foi apresentado?

Dada a opção pelo formato coletivo do retorno da análise dos dados, as referências aos alunos nos excertos trazidos para ilustrar esta seção não correspondem às aquelas feitas nas análises, embora tenha mantido a escolha inicial das letras A, B e C para diferenciar os participantes do 1º, 2º e 3º anos, respectivamente. Enfatizo também que, mesmo tendo avançado no curso, continuo me referindo aos alunos pelas séries que cursavam no momento da geração dos dados. Para diferenciar os dois grupos - da geração e do retorno da análise dos dados - acrescento a letra 'r' aos participantes aqui mencionados. Assim temos, por exemplo, que os participantes do 1ºano são referenciados pela letra A, acrescida de um número, seguido pela letra r: A1r, A2r, A3r, e assim sucessivamente.

A primeira sessão do retorno da análise dos dados foi realizada em 03 de dezembro de 2024 na turma do 1º ano do curso (agora cursando o 3º ano) e as outras duas sessões em 10 de dezembro, nas turmas do 2º e 3º anos (alunos agora matriculados no 4º e 5º anos, respectivamente), conforme consta no Quadro 50.

Durante o retorno, os alunos se mostraram atentos, em sua maioria, manifestando-se por meio da linguagem corporal, acenando a cabeça, aparentemente em sinal de concordância, frente a alguns aspectos específicos das análises (conceito e instrumentos vivenciados). Destaco também que durante a apresentação do excerto de um participante do 1ºano sobre alguns professores terem critérios de avaliação confusos e outros não mostrarem a prova corrigida, a turma manifestou reação por meio de comentários (murmurinhos) com os colegas ao lado, como se estivessem reconhecendo a situação.

Ao final da apresentação, as questões norteadoras das reflexões (acima apresentadas) foram mantidas em tela e a palavra foi dada aos alunos, em cada uma das turmas. De modo geral, suas manifestações orais acenam para os seguintes aspectos ilustrados pelos excertos que os seguem:

(i) posicionamento crítico/ apreciação sobre a pesquisa e o retorno da análise dos dados

Não lembro muito o que respondi, mas queria lembrar, acho que seria muito bacana ver o que respondemos para poder comparar, visto os professores que passaram por nós... a nossa visão de avaliação hoje é outra, um pouco mais crítica.

[...] Muito legal ver a devolutiva/ olha que eu nem lembrava de ter respondido a pesquisa, mas a gente entende mais sobre avaliação nessas matérias de prática de formação de professor (A2r).

Eu acho que seria muito legal expandir essa pesquisa para outras áreas... tem gente que é mais velha vem pra cá fazer a primeira graduação; tem gente que é mais nova [...] (A4r).

(ii) reflexão e olhar crítico sobre o foco da pesquisa com base no retorno dos dados

[...] Os professores que não são das matérias de ‘cunho formativo’ também poderiam pensar em incluir essa discussão da avaliação, pois também podemos passar isso para nossos futuros alunos (A2r).

Acho que não é só porque estávamos no primeiro ano, porque um professor do primeiro ano poderia chegar no terceiro com esse mesmo molde, então eu acho que tem muito a ver com o professor (A3r).

A gente teve professor, como mostra aí na pesquisa, que simplesmente não devolveu a prova, não mostrou o porquê da nossa nota, caiu do céu e ninguém questionou, porque a gente sente o peso da autoridade do professor aqui na universidade, não existe um questionamento por parte do aluno, às vezes ele nem sabe que pode questionar, eu sinto que falta um pouquinho, por parte do curso, que deveria ter essa formação mais crítica em avaliação já no início. Uma disciplina sobre avaliação já no início da formação, no início do curso, já não ajudaria a gente entender como vai ser avaliado? (B1r).

Principalmente sobre como avaliar o aluno, que aspectos eu preciso avaliar? A gente acaba usando na escola e reproduzindo os modelos que a gente vê aqui na universidade³⁹ (B2r).

Eu acho meio perigoso uma disciplina sobre avaliação porque o docente pode puxar pro lado dele, ser algo muito teórico, eu prefiro algo mais descentralizado, porque cada professor pode explicar sua especificidade da área dele, que cada professor dê seu pitaco na forma de avaliar (C3r).

(iii) destaque para a contribuição de um professor específico em sua aprendizagem sobre avaliação

[...] embora eu não estava no matutino quando responderam essa pesquisa, eu era do noturno, os professores não tinham uma visão de avaliação. Eu fui aprender o que era avaliação com o prof X no matutino, antes disso eu reproduzia esse modelo mais punitivo com os meus alunos (A1r).

Me veio só o professor X na cabeça. Durante os 4 anos do curso tivemos muitas disciplinas com esse professor X, e ele trazia em todas as diferentes disciplinas que ele ministrou o conceito de avaliação (C1r).

(iv) comparação da avaliação dentro do curso de Letras e com outros cursos a partir dos dados apresentados

Dentro do próprio curso de Letras não tem outra forma de avaliar os alunos, mas ainda aparece mais formas de avaliar do que em outros cursos. Eu sou formado em engenharia elétrica aqui na IES e, com exceção das disciplinas de laboratório, todas as disciplinas são provas teóricas de 0 a 10. Algumas disciplinas com duas ou três avaliações. Mas vejo que até no curso de Letras há uma discrepância entre os professores para avaliar (A1r).

³⁹ B2r responde/dialoga com B1r.

Eu tive um professor na engenharia que me disse ‘nem adianta você fazer prova porque você não vai passar’⁴⁰ (A5r).

A gente tem sorte, porque o que a gente mais escuta na universidade é alunos de outros cursos reclamando muito das avaliações (C2r).

Mas no curso de Letras isso também acontece - punição - a gente passou por casos de professores que usavam prova para punir (C1r).

E o professor (de Letras) tinha orgulho de falar que ninguém passa, que chora na prova dele⁴¹ (C2r).

(v) questionamentos sobre aspectos metodológicos da pesquisa

Achei a pesquisa muito legal porque estou fazendo isso no meu PIC [...] Como você fez para colocar a voz das pessoas em categorias? Pra mim está sendo bem difícil (A1r).

A partir do retorno da análise dos dados, observo que: (i) a prática oportunizou aos alunos um posicionamento crítico a respeito do papel da avaliação em sua formação; (ii) houve amadurecimento dos alunos dado seu olhar crítico sobre os dados apresentados em relação ao foco da pesquisa, decorridos mais de um ano entre a geração dos dados e o retorno da análise dos dados; (iii) surgiram outros assuntos decorrentes da exposição, os quais extrapolaram o foco da pesquisa (ENADE, Prova Paraná); (iv) de modo geral, os alunos não discordaram das análises/ categorias apresentadas, não havendo alterações e/ou sugestões apontadas. Dessa forma, as categorias analíticas foram mantidas.

8.2 RETORNO DA ANÁLISE DOS DADOS PARA OS PROFESSORES

Conforme já acenado na introdução deste capítulo, o retorno das análises aos professores foi feito por meio de encontros online, via aplicativo *Google Meet*, agendados com os docentes pelo envio de convite por email. As reuniões ocorreram nos dias 02 e 03 de dezembro de 2024, com a participação de oito docentes, dentre os 11 que colaboraram com a geração dos dados da pesquisa. Esses encontros foram gravados, com o consentimento dos participantes, e suas falas transcritas para um documento *Word* por meio da ferramenta de transcrição de áudio *Transkriptor*. A referência aos professores nessas sessões segue a mesma

⁴⁰A5r reage à fala de A1r.

⁴¹C1r e C2r dialogam nesses excertos.

lógica daquela usada para os alunos: diferencio os participantes da geração dos dados daqueles presentes no retorno das análises, pelo acréscimo da letra ‘r’, sendo os excertos aqui elencados referenciados de P1r até P8r.

Ao final da apresentação das análises dos dados no *Google Slides* ([APÊNDICE P](#)), as questões norteadoras das reflexões (idênticas às que guiaram a devolutiva aos alunos) foram mantidas em tela e os professores manifestaram suas impressões a respeito do exposto. De modo geral, tive um retorno positivo dos docentes em relação ao desenvolvimento da pesquisa, às análises empreendidas e à ética emancipatória empregada, os quais destacaram os seguintes aspectos:

(i) apreciação da prática de retorno da análise dos dados⁴²

Obrigada por nos dar esse retorno, porque na maioria das vezes a gente não tem esse retorno das pesquisas nas quais a gente participa, né? (P1r).

Bom, é a primeira pesquisa que eu participo, assim, como participante de pesquisa, e foi **muito interessante** receber esse retorno [...] é algo que eu também quero fazer como pesquisadora, então você tá sendo, assim, uma inspiração, um exemplo que eu vou tentar seguir. (P4r)

[...] **que legal essa devolutiva!** Porque é uma coisa que a gente não vê com muita frequência, né? (P5r).

[...] **achei legal a gente ouvir de volta**, porque realmente não é comum, né? Ouvir as conclusões das nossas falas, né? E achei legal [...] (P6r).

[...] **Adorei a experiência da devolutiva em si**, eu confesso que nunca tinha participado [...] (P7r).

[...] **fico bastante feliz**, enquanto pesquisadora que defende o retorno da análise dos dados aos participantes, em ouvir os colegas estranharem (entre aspas) esse retorno porque não é algo realmente comum de se fazer [...] e ver o quanto isso faz parte, né, desse processo, de ver o que a gente responde, o que é feito com esses dados que a gente cede aos pesquisadores (P8r).

(ii) manifestação de concordância ou discordância/ sugestão de alterações com relação à análise⁴³

[...] eu concordo com tudo que foi colocado [...] que realmente foi assim que nós falamos. Eu me lembro do nosso bate-papo, acho que ninguém falou diferente (P2r).

⁴²Grifos da autora.

⁴³As alterações sugeridas por P2r e P7r foram incorporadas na versão final do texto (p. 178 e p. 164, respectivamente).

Acho que a única coisa que eu vi no seu slide e que eu fiquei pensando se foi falado, foi no relato de estágio [...] na verdade, eu retiraria o relato de estágio e colocaria artigo relato, que é o que a gente faz já faz um bom tempo (P2r).

Eu queria tirar uma dúvida, lá do comecinho [...] O primeiro quadro que você mostrou [...] ali diagnóstico, né, avaliação é pré-avaliação da aprendizagem esse termo pré-avaliação, ele é seu ou alguém da pesquisa disse isso? [...] a avaliação diagnóstica, ela é avaliação de qualquer forma, ela não é pré. Eu não usaria esse termo. Deixaria no diagnóstico mesmo (P7r).

(iii) comentários sobre aspectos da análise que chamaram a atenção

O que mais me chamou a atenção é a ideia dos critérios que estão lá na nuvem (referência do docente à uma imagem prototípica apresentada nos slides) [...] eles realmente, para mim, ficam num mundo virtual. Eu acabo decidindo muito mais com os alunos em sala. A gente vai mudando ao longo do percurso (P1r).

[...] essa noção de avaliação que é de acolhimento, de consideração dos diferentes letramentos, dos diferentes corpos também [...] a gente não consegue aplicar uma avaliação homogênea. Eu sempre fui contra isso, mas também fiz muita coisa pelo feeling mesmo, nada assim muito organizado e nem li também sobre isso [...] (P1r).

[...] a questão dos critérios, porque eu tenho essa relação, assim, de amor e ódio com os critérios [...] comecei a atuar como docente no departamento há pouco tempo, então, para mim, ao mesmo tempo que eu preciso ter essa guia, esse respaldo, como a P1r falou, muitas vezes eu sinto essa vontade de fazer diferente, ou vejo os alunos pedirem algo diferente (P4r).

[...] E também em relação à parte que você comentou, né, sobre disciplinas de língua, também terem uma parte que é pedagógica, e aí alguns professores comentam que tentam levar isso pra sala de aula nessa parte pedagógica, porém isso não é abordado de maneira uniforme, porque como não está explícito na ementa, como as disciplinas são divididas, pode ser que um professor trabalhe esse aspecto e outro professor não (P4r).

(iv) (tentativa) de identificação com os excertos e as análises apresentadas

[...] eu me identifiquei muito com essa P6, viu rsrsrs! [...] (P1r).

Eu sou diferente de P1r, eu já não consegui me identificar.
Falei assim, nossa, quem sou eu aí nesse P? (P2r)

[...] possivelmente, eu sou o “Pzinho” que falou que eu não saio da linha, não deixo de seguir ali os critérios e tal. E, ao mesmo tempo, eu sou a pessoa que falou que eu amo quando tem um E/OU no critério. Se não fui eu, alguém compartilha comigo. Você pode trabalhar tal gênero, tal gênero, tal gênero [...] enfim, o ‘E/OU’ me alivia muito (P4r).

(v) olhares críticos para os dados e acréscimo de comentários/sugestões

E eu tava aqui pensando, nossa, a gente precisa rever todos os critérios de avaliação das disciplinas, porque realmente as pessoas, não de modo geral, mas com bastante frequência, subvertem, vamos assim dizer, o que está nos formulários que a gente usa.

Então, realmente, de repente, é o momento de a gente flexibilizar, dar talvez mais opções, talvez não tirar, mas talvez dar mais opções para os professores (P5r).

Fiquei também pensando sobre a documentação, apesar de que fazer outra documentação, eu também creio que ela, em algum momento, será subvertida novamente [...] Essa subversão, ela tem um lado que pode ser muito negativo, que é uma subversão, por outro lado ela pode ser vista como algo positivo, que é o fato de estou fazendo melhor, mais justo, mais correto, mais certo para aquela turma, para aquele conteúdo, então talvez essa subversão possa ser positiva no sentido de que o professor tem essa habilidade de mover, de fazer as coisas diferentes, né? (P6r).

Quando você estava falando dos critérios, dos documentos, uma coisa que me ocorreu é o próprio nome do documento [...] aqueles documentos não são critérios, a natureza daquele documento não é critério. Você falar que a prova tem que valer 70 e trabalhos diversos 30, isso não é critério. Você está ali prescrevendo instrumentos avaliativos [...] Então, talvez, a necessidade é a de criação de um documento orientador para avaliação, não um documento prescrito, que diz que você tem que usar isso, isso, isso, valendo x, y, z, mas orientando como avaliar o aluno dentro do contexto daquela disciplina, as possibilidades (P7r).

[...] eu acho que passou da hora do nosso curso de Letras ter várias disciplinas optativas [...] permitir que os alunos busquem outras formações nos cursos de humanas aqui do CCH [...] às vezes na pedagogia, tenha uma disciplina de avaliação (P5r).

[...] Inclusive foi comentário da avaliadora do MEC. Ela falou por que que a gente tem um currículo, tipo, não tem nenhuma disciplina optativa (P7r).

Os excertos acima apontam para: (i) apreciação da prática do retorno das análises como uma ‘novidade’ para os docentes; (ii) concordância majoritária dos participantes com relação às categorias analíticas apresentadas, sendo as duas sugestões de alteração já incorporadas na versão final deste texto, da seguinte forma: (a) alteração sugerida por Pr1 no Quadro 34 substitui o instrumento de avaliação ‘relato de estágio’ por ‘artigo relato’; (b) por sugestão de Pr7, o termo pré-avaliação foi suprimido da subcategoria ‘diagnóstico da aprendizagem’, no Quadro 32; (iii) evidências dos critérios de avaliação (documentos) nas reações dos participantes à apresentação das análises, tanto por meio de sugestões de alterações quanto pela forma como os docentes lidam com tais documentos.

8.3 NOTA PESSOAL SOBRE O RETORNO DA ANÁLISE DOS DADOS

Dentre as reflexões possibilitadas pelo retorno das análises dos dados aos participantes, destaco: (i) o compartilhamento de poder entre pesquisador e participantes, que neste caso, validaram as categorias e análises apresentadas; (ii) a importante contribuição do colega de doutorado, Matheus Aniecevski, com as notas de campo nas sessões de retorno da análise dos dados aos alunos, permitindo que minha atenção focasse nas interações que ali aconteciam, enquanto ele colaborava com as anotações; (iii) um sentimento peculiar de respeito aos participantes que tão generosamente contribuíram com a geração dos dados, e, consequentemente, com a realização dessa pesquisa.

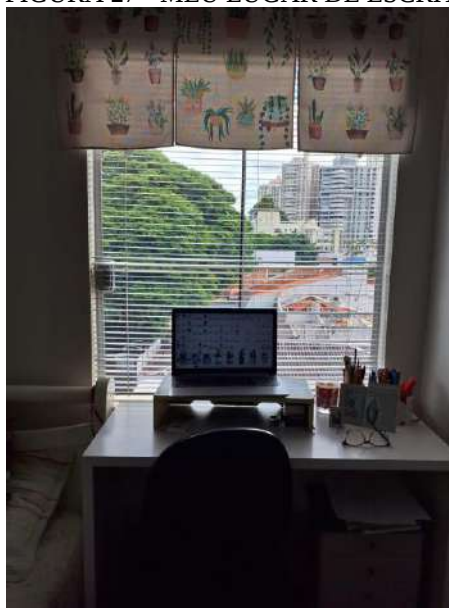
Ao ouvir de muitos alunos “Nossa, nem me lembrava mais de ter respondido!”, senti-me cumpridora da promessa de retorno feita no momento da geração dos dados, como se a cada apresentação uma voz interna sussurrasse, tímida em verbalizar de fato: “Vejam, sua contribuição gerou o trabalho aqui sintetizado e agora dou-lhes espaço para manifestarem suas impressões, seus sentimentos e suas sugestões acerca das análises dos dados.”

Além de ser essa uma medida de uma ética emancipatória (Reis; Egido, 2015), incluída na agenda da pesquisa, entendo que, ao exercerem seu poder para refutar e validar as análises, os participantes assumiram, conjuntamente comigo, o papel de (co)construtores do conhecimento. Concluo esta nota enfatizando minha gratidão aos participantes por sua colaboração na geração dos dados, por essa possibilidade de compartilhamento das análises e pelos desdobramentos dele resultantes. **Muito obrigada!**

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem das janelas tem acompanhado todo meu trajeto no doutorado, desde as disciplinas, cursadas na modalidade remota durante o período final da pandemia, quando a tela foi a janela para comunicação com o outro, até aqui. Tela colocada diante de uma janela de um quarto que se fez meu escritório durante esse período. Descrevo esse espaço por uma imagem que, na perspectiva dos multiletramentos (Duboc, 2015) também é texto, para compartilhar esse lugar de escrita com meu leitor.

FIGURA 27 - MEU LUGAR DE ESCRITA



FONTE: A autora.

Resistente em abrir as janelas para o doutoramento, como mencionado na introdução desta tese, meu projeto original foi sendo lapidado. Durante esses três anos e meio de estudo, muito foi feito janela adentro e para além: disciplinas, artigos, oficinas, cursos, eventos, apresentação de trabalhos, leituras, leituras, leituras, geração dos dados, a pesquisa, a escrita. No decorrer desse tempo, o mundo, janela afora, continuou girando e os acontecimentos para além da janela refletiram em mim e em minhas aprendizagens. Tive que me refazer com a perda de minha mãe, centro gravitacional de minha família, adaptando-me à rotina da ausência e vivendo o trivial cotidiano, às vezes bom, outras nem tanto. Enfim, o exercício dos diversos papéis, além do de pesquisadora, somaram-se a ela, às vezes sobrepondo-se, por outras, deixando o compromisso com a pesquisa prevalecer para que o trabalho fosse adiante. Penso que, sendo essas as minhas considerações finais, momento de refletir sobre o que foi feito até o

momento, não há como desconsiderar esses aspectos do humano que mesmo não caracterizando o gênero (tese) sempre interferem em sua produção.

Prosseguindo com esse retrospecto, destaco o refinamento dos objetivos da pesquisa, na etapa de ajustes no texto do projeto, bem como todo o aporte teórico me deu subsídios para discutir e refletir sobre os dados alcançados.

Inicialmente sob o título ““Professor, vai cair na prova?” A avaliação em língua inglesa na formação docente inicial”, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no contexto do curso de Letras de uma IES pública. Para atingir esse objetivo geral, defini três objetivos específicos: no primeiro, analisei o modo como a avaliação está contemplada nos documentos que regem o curso de Letras na IES investigado; no segundo, investiguei as representações de discentes e docentes desse contexto sobre a avaliação e, no terceiro, a partir dos resultados do estudo, tracei alguns encaminhamentos sobre a avaliação para o contexto em questão.

Para cumprimento do objetivo geral fez-se necessário entrelaçar duas tipologias de pesquisa distintas: uma análise documental e um estudo de caso. Analisei os documentos selecionados (mais a frente retomado) buscando pelo termo avaliação em cada um deles, organizando essas ocorrências em diferentes categorias analíticas. A geração de dados junto aos docentes deu-se por sua participação em grupos focais, cujas discussões foram guiadas por oito questões norteadoras sobre avaliação (conceito, aplicada nas disciplinas, tópico nas disciplinas e avaliação no curso) e como os documentos que regem o curso os auxiliam (ou não) na lida com a avaliação. Os discentes responderam a um questionário impresso composto por nove perguntas que investigaram seu conceito de avaliação, suas representações acerca da avaliação vivenciada no curso de Letras e sua formação para avaliar.

A análise documental e dos dados gerados junto aos alunos e professores deu-se de forma indutivo-dedutiva pela elaboração de categorias analíticas (Lüdke; André, 1986; Creswell, 2007; Gomes, 2015). As questões teóricas trazidas nos Capítulos 2 e 3 deram suporte às análises e me posicionaram como professora-formadora-pesquisadora. O aporte teórico foi apresentado sob três enfoques, a saber (mesmo não estando no texto marcados dessa forma): (i) conceito de avaliação e suas tipologias/funções (Furtoso, 2011; Green, 2018; Boas; Nobre, 2020; Luckesi, 2021; 2022; Batista, 2021, dentre outros); (ii) questões conceituais sobre atividades avaliativas/avaliação (McNamara, 2004; Hattie; Timperley, 2007; Bachman; Damböck, 2017; Hamp-Lyons, 2017; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Vogt; Froehlich, 2018; Saito, 2021; Quevedo-Camargo, 2021; 2023; 2024, dentre outros); (iii) formação do

docente de LI para a avaliação na contemporaneidade (Duboc, 2015; Shohamy, 2019; Fernandes, 2021; Figueiredo; Siqueira, 2021; Haus, 2024, dentre outros).

Para cumprir o primeiro objetivo da pesquisa, respondi à indagação: ‘Como a avaliação está representada nos documentos que regem o curso de Letras?’. Os documentos analisados no Capítulo 6 não foram escolhidos aleatoriamente, mas sim, por orientarem os cursos de Letras como um todo (Parecer CNE/CES 492/2001) e de formação docente em nível nacional (Resolução CNE/CP - 2/2015) e, por guiarem especificamente o curso de Letras da IES investigada (PPC, programas (ementas) e critérios de avaliação de 18 disciplinas).

Os resultados dessas análises me levaram às seguintes considerações: Apesar dos documentos do MEC trazerem algumas orientações a respeito da avaliação nos cursos de Letras e de formação como um todo, no caso da IES investigada, essas orientações não são expandidas no PPC do curso de Letras. Os documentos relativos às disciplinas foram analisados sob dois vieses: formação para avaliação (avaliação nos programas e ementas) e como os alunos são avaliados em cada disciplina (documentos critério de avaliação). Essas análises evidenciaram que apenas uma disciplina, dentre as 18 investigadas, aborda a avaliação como um dos tópicos de seu programa e não há nesse contexto uma disciplina específica sobre esse tema. Quanto aos critérios avaliativos, a prova é o instrumento majoritariamente marcado e, nas disciplinas de LI e literatura em LI, além desse dado, destaca-se a maior nota atribuída a esse instrumento.

Para atender ao segundo objetivo da pesquisa, acima exposto, foram geradas duas perguntas: (i) Que representações são construídas pelos docentes e discentes sobre a avaliação no curso de Letras (forma como avaliam e são avaliados)? (ii) Que representações são construídas pelos docentes e discentes a respeito da avaliação para formação docente (ensino e aprendizagem da avaliação como base de conhecimento)?

A resposta à primeira questão envolveu a análise dos dados referentes ao conceito de avaliação e à avaliação vivenciada/aplicada nas disciplinas (instrumentos, critérios, objetivos, *feedback* dessas atividades). Com relação ao conceito de avaliação, ambos os grupos dão ênfase às modalidades/tipologias ao definirem o termo. Enquanto os docentes salientam o seu aspecto processual, o predomínio da função somativa e probatória, as definições dos alunos levaram-me a inferir que, dentre eles, o conceito ainda não está totalmente consolidado, fruto de suas vivências no curso. Enquanto os docentes salientam o seu aspecto processual, os alunos destacam, majoritariamente, a função somativa da avaliação. O foco no produto não é algo ruim, pois não há processo sem produto e vice-versa. Necessário, contudo, entender que a

avaliação voltada para a aprendizagem pressupõe que todas as funções da avaliação sejam desenvolvidas de forma articulada.

No que se refere à avaliação nas disciplinas do curso, docentes e alunos afirmaram vivenciar/aplicar instrumentos diversificados, e reconheceram o impacto positivo que um *feedback* variado e descritivo tem na aprendizagem. Observei, contudo, que os dois grupos divergiram ao responderem sobre os critérios avaliativos. Os docentes relataram, majoritariamente, subverter o documento critério de avaliação, em diferentes graus, além de afirmarem negociar com os alunos os critérios das avaliações de suas disciplinas. Os discentes, por seu turno, apontaram em suas respostas a necessidade de objetivos e critérios de avaliação mais claros e compartilhados, contradizendo a afirmação dos professores. Há que se ressaltar, porém, que nem todos os docentes do curso participaram da pesquisa e que, conforme apontado no Capítulo 7, ao questionar os alunos sobre objetivos e critérios de avaliação na mesma pergunta, posso tê-los deixado confusos. Faço aqui uma ponte entre o estudo de caso e a análise documental: a variedade de instrumentos avaliativos apontada pelos dois grupos, contraria o que está posto nos documentos critérios de avaliação, nos quais o instrumento prova é prevalente e de maior peso. Ademais, a afirmação da maioria dos docentes de adaptações feitas ao que está nesses documentos, dado o pouco subsídio que dão às suas práticas, apontam para a necessidade de reformulação desses critérios de avaliação.

Ainda no Capítulo 7, analisei os dados que responderiam à indagação acerca das representações no tocante a avaliação para formação docente, também elaborada para atender ao segundo objetivo da pesquisa. De modo geral, os participantes destacaram a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LI e apontaram a Prática de formação do professor de LI como a disciplina que discute o tópico de forma sistemática, corroborando a análise documental dos programas (ementas) das disciplinas. Além de reforçar essa lacuna no currículo do curso, esse dado indicou a necessidade de mais espaços de discussão sobre a avaliação na formação inicial e continuada do docente de LI, de forma transversal, em outras disciplinas, em eventos e projetos, por exemplo.

Mesmo que os docentes tenham afirmado sua crença (otimista) na oferta de subsídios teórico-metodológicos pelas disciplinas de cunho formativo e na formação para a avaliação pela simetria invertida⁴⁴, não parece ser essa a visão dos alunos ao sugerirem mais espaços de discussão sobre o tema (em sala de aula e eventos). Essa necessidade de mais espaços de

⁴⁴ Formação dos alunos para avaliação apoiada pelo espelhamento nos modelos dos professores que tiveram ao longo de sua formação.

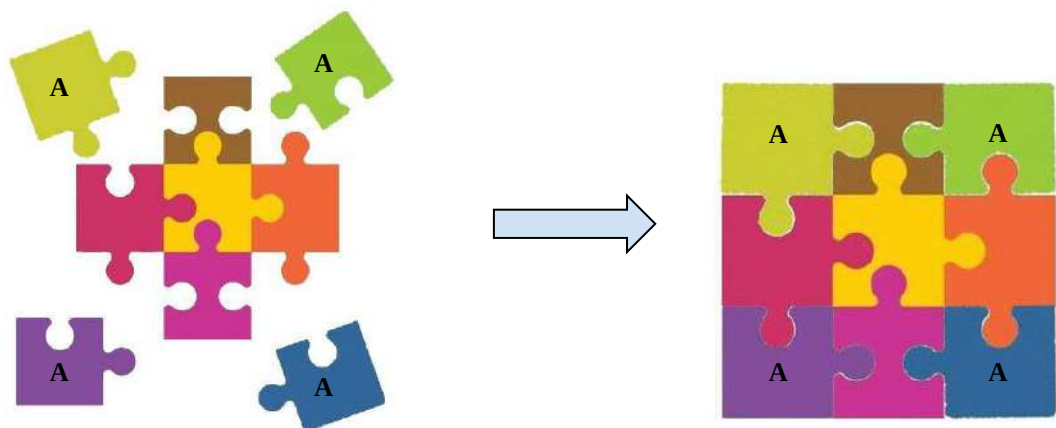
discussão, é reiterada em algumas das lacunas que foram apontadas pelos discentes: semelhança entre o processo avaliativo do contexto acadêmico e da educação básica; uso da avaliação como ferramenta de punição; falta de negociação de critérios e ausência de *feedback* das atividades e resistência de alguns docentes em abordar o tema em suas disciplinas.

Cumpridos os dois primeiros objetivos, voltei-me ao terceiro que previa possíveis encaminhamentos relacionados à avaliação no contexto investigado. Os encaminhamentos propostos foram divididos em três categorias: 1. alterações/ inclusões em programas (ementas) e critérios de avaliação de algumas disciplinas; 2. criação de uma disciplina optativa que promova o letramento em avaliação; e 3. propostas extracurriculares de formação para a avaliação. Importante destacar que esses caminhos são sugestões de ações para inclusão da avaliação na pauta das discussões da formação inicial do docente de LI no contexto investigado. Penso que este estudo e o retorno das análises dos dados aos participantes foram passos iniciais importantes nessa agenda de discussão, dado o engajamento de ambos os grupos nas discussões. Colocar as propostas em prática dentro do contexto é agora o próximo passo.

Extrapolando o contexto e os objetivos desta pesquisa, penso que, dentre as possibilidades de desdobramento deste estudo, as oficinas de avaliação (propostas extracurriculares de formação para avaliação) poderiam ser, posteriormente, expandidas, de forma colaborativa, para outros cursos de formação docente dentro da IES investigada, fomentando assim as discussões sobre essa temática. Vislumbro também, como sugestão de encaminhamento, a disseminação dos resultados deste estudo por meio do desdobramento desta tese em artigos científicos a serem publicados e, talvez, para além da academia, a possibilidade de escrita sobre avaliação em jornais/*newsletters* de escolas, associações de professores de línguas, bem como a disseminação dos resultados por meio de outros gêneros tais como, notícias, *podcasts* e entrevistas, dentre outros.

Retomo aqui também, nesta última seção do trabalho, a tese defendida: Diante da constatação de que a avaliação em LI é abordada de forma bastante pontual e específica no curso em tela e, dada a configuração periférica desse componente, conforme apontado na primeira imagem da Figura 28, defendo a tese de que **a formação para/em** avaliação se configure de forma transversal e sistematizada no currículo do curso de Letras, em mais disciplinas e em atividades extracurriculares, conforme ilustrado na segunda representação prototípica da mesma figura.

FIGURA 28 - TESE DEFENDIDA A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA



FONTE: A Autora.

Chegada a hora de, literalmente, colocar um ponto final neste texto, me vejo diante de uma janela que, ao final, permanece aberta a novas possibilidades. Encerro com esse texto-imagem, foto tirada da janela do meu quarto, e com o texto-música que o acompanha.

FIGURA 29 - UMA JANELA PARA NOVAS POSSIBILIDADES



“Da janela lateral do quarto de dormir
Vejo uma igreja, um sinal de glória
Vejo um muro branco e um vôo pássaro”.
(Borges e Brant, 1972)

FONTE: A autora.

Guardadas as proporções da época em que foi escrita e da imagem vista, hoje, por mim e por Brant (1972), àquela época, em Minas, peço licença para me apropriar metaforicamente da visão semelhante que tenho da janela lateral do meu quarto de dormir. Penso nesses três elementos como as seguintes metáforas: a igreja simboliza minha fé na mudança pela educação e na possibilidade de contribuição desta pesquisa para a formação do docente de LI no meu contexto e, quiçá, para além dele; o muro branco representa o espaço a ser preenchido por

pesquisas futuras, espaço sempre aberto a novas perspectivas; e o pássaro, pequeno, voando no céu, é minha pesquisa, lançada no universo de tantas outras já feitas e ainda por fazer.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. L. V; HAUS, C. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do Instituto de Letras**, v. 61, p. 181–208, 2020. DOI: 10.22456/2236-6385.103202. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103202>. Acesso em: 20/08/2024.
- ALMEIDA, L. N. de. **A formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem à luz da complexidade e da transdisciplinaridade**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15472>. Acesso em: 09/03/2022.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.AO04>. Acesso em: 09/03/2022
- ALVES, A. C. **Representações de docentes e de egressos do curso de letras de uma universidade federal sobre o processo avaliativo**. 2014, 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15461>. Acesso em: 09/03/2022.
- AMARAL, M. C.E. Julgar, medir, diagnosticar, formar... Afinal, para que serve a avaliação? **Mal-Estar e Sociedade**. Ano 1, n.1, p. 129-145, nov. 2008. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/8>. Acesso em: 09/03/2022.
- ASSESSMENT, AVALIAÇÃO, EXAM, EXAME, PROVA, TEST, TESTE. In: **Cambridge Online Dictionary**. Cambridge University Press and Assessment, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>. Acesso em: 20/06/2023
- BACHMAN, L; DAMBÖCK. **Language Assessment for Classroom Teachers**. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- BARBOSA, F. R. P. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? In: IX ANPEDSul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPEDSul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p. 1–15, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587>> Acesso em 27/09/2022.
- BARBOSA, F.R.P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/29315>. Acesso em: 27/09/2022.

BATISTA, E.G. **Avaliação orientada para aprendizagem de línguas**: pesquisa-ação para a construção de uma matriz de avaliação para a produção oral. 2022. 302 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000236835>. Acesso em: 22/08/2022.

BATISTA, E.G. Avaliação: Conceitos Gerais. **I Encontro de Avaliação em Perspectiva. Evento na Modalidade a distância**. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina em parceria com a Universidade Estadual de Maringá, 2021.

BATISTA, L. O. Crenças de professores recém-formados sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês): da elicitación à conscientização. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 1, p. 95-113, 2014. DOI: 10.26512/rhla.v12i1.1229. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1229>. Acesso em: 19/07/2021.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**: A treatise in the sociology of knowledge. Garden City, NJ: Anchor Books, 1967.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOAS, I. V., NOBRE, V. **Getting Into ELT Assessment**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2020. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555580006>. Acesso em: 20/07/2023.

BRAGA, S. R. P. **Avaliação de proficiência oral no curso de Letras**: a visão de professores e alunos. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/14891>. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliações e Exames Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 02/07/2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 10/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE n. 492/2001, de 03 de abril de 2001**, Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 04 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 de out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 04/2024, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 13 de abr. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 07/2018, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 13 de abr. de 2025.

BROWN, D. H. **Language Assessment Principles and Classroom Practice**. Longman, 2004.

BRUM-BARRETO, A. N. **Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório**. 2023. 191 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CANAGARAJAH, A. S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, vol. 39, n. 1, p. 31–54, 2017.

CAPELLINI-PETRECHE, C. R. **Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês**. 2020. 443 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment. In **Evaluation and Assessment Conference**, University of South Australia, Adelaide. v. 05, 2003.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual basis and practical implications, **Innovations in Education and Teaching International**, v.44, n.1, p. 57-66, 2007.

CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 24/02/2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/201/187>. Acesso em: 01/03/2022.

CHENG, L; FOX, J. **Assessment in the language classroom**. London: UK. Palgrave, 2017.

CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente**. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2000.

CONSOLO, D. A., SILVA, V. L. T.da. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, p.63-97, 2014. DOI: 10.26512/rhla.v13i1.1334. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1334>. Acesso em: 19/07/2021.

CONSTATAR. In: **Dicionário Online de Sinônimos**. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/constatar/>. Acesso em: 15/03/2024.

COOMBE, C. **An A to Z of Second Language Assessment**: How Language Assessment Teachers Understand Assessment Concepts. London: British Council, 2018.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Nova Iorque: Routledge, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. Illinois: Palgrave MacMillan, 2015.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico**: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Grupo A, 2021. E-book. ISBN 9786581334192. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192/>. Acesso em: 04 out. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos quantitativo, qualitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROTTY, M. **The foundations of social research**: Meaning and perspective in the research process, Londres: Sage, 1998.

DAMACENA-DUTRA, M. M. **A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês**: avaliação de produção oral em foco. 2023. 184p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

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/OT2021v. 23.n.3.62193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/62193>. Acesso em: 9/03/ 2022.

DELLAGNELO, A. C. K.; MORITZ, M. E. The influence of language conceptions on language teacher's practices. In SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 105-114.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003

DOMINGUES, C. M.; FURTOSO, V. B. Um Olhar Reflexivo sobre a Avaliação e Seus Registros. **O professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. 2012. v. 01.

DONATO, S.P.; ENS, R.T.; RIBAS, M.S.; SANTOS, S.R.C. Elementos de profissionalidade docente para educação básica: o que diz a resolução CNE/CP nº 2/2015. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 03, p. 69-81, 2019. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/160>. Acesso em: 10/11/2023.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt#>. Acesso em: 09/11/2023.

DUBOC, A. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015.

DUBOC, A. P. M. Avaliação como aprendizagem e a educação linguística crítica. In. FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Eds.), **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**, São Paulo: Pimenta cultural, p. 129-142, 2019.

DUBOC, A. P. M. Reading myself as I read... myself: New notes on multiliteracies. In SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, p. 77 – 87, 2021.

DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestions**, n. 19, p. 297 – 331, 2020.

DUBOC, A. P. M.; SOUZA, L. M. T. M. Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 25 Ago. 2024.

EGIDO, A. A. **Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística**. 2022. 460 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

EGIDO, A. A. **O Eu e o Outro: Uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada**. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum - Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958/pdf>. Acesso em: 19/07/2021.

ELUF, C. A., SANDES, F. N. **Avaliação de língua inglesa: Rupturas e Perspectivas. Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2014. Disponível em: <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/332>. Acesso em: 15/02/2021.

FELICE, M. I. V. Qual o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do professor de línguas? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUISTICA/SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2011, Uberlândia: Edufu. **Anais do SILEL**, v. 2, n.2, p. 1- 14, 2011.

FERNANDES, A. C. Developing critical language education with multiliteracies in the context of initial teacher education in a public Brazilian university. In SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Orgs.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, Coleção ARES, v. 13, p 54 – 76, 2021.

FERREIRA, T. R. S. **A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação**. 2015, 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/20999>. Acesso em: 19/07/2021.

FERREIRA, L. M. L. Desenvolvimento do Letramento em Avaliação de Línguas a Partir de um Protocolo de Refino de Correções. **Fólio - Revista de Letras**, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v11i1.5126>. Acesso em: 27/09/2022.

FIGUEIREDO, E. H. D. de, SIQUEIRA, D. S. P; How can we teach English as a Lingua Franca locally? In SILVEIRA, R; GONÇALVES, A. R. (orgs). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, Coleção ARES, v. 13, p. 26 – 53, 2021.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103505>. Acesso em: 17/07/2023.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.) **Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008, p. 129-158.

FRANCO, G. R. FURTOSO, V. B. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE: aprendizagem orientada pela avaliação no e pelo teletandem. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 5–21, 2021. DOI: 10.47180/omij.v2i1.90. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/90>. Acesso em: 3 ago. 2023.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. L. R. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALOR, A. L.; HAUS, C. O ensino de Inglês como Língua Franca: um relato de práticas. **Percursos Linguísticos**, v. 9, n. 22, p. 254-274, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T; EL KADRI, M. S; CALVO, L. C. S. (eds.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education** - A Brazilian perspective. 1ed, De Gruyter Mouton, 2018.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. DOI:[10.1590/1984-639820157010](https://doi.org/10.1590/1984-639820157010). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282774276_Ingles_como_lingua_franca_desenvolvimentos_recentes. Acesso em: 19/07/2021.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 05/09/2023.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/>. Acesso em: 13/09/2022.

GREEN, A. The ABC of Assessment. In: TSAGARI, D., VOGT, K., FROELICH, V., CSÉPES, I., FEKETE, A., GREEN, A., HAMP-LYONS, L. SIFAKIS N.; KORDIA, S. **Handbook of Assessment for Language Teachers**, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://taleproject.eu/mod/page/view.php?id=1200&lang=el>. Acesso em: 10/09/2023.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Columbia University. Teachers College Press, 1990.

HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. **Papers in Language Testing and Assessment**, v. 06, n. 1, p. 88 – 111, 2017.

HARDING, L.; MCNAMARA, T.F. Language assessment: The challenge of ELF. In: JENKINS, M. J.; DEWEY, W. B. (Eds.), **Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Routledge, 2018.

HATTIE, J; TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. **Review of Educational Research**, v.77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 13/08/2023.

HAUS, C. **Reframing assessment as dialogical reflexivity in English language teaching**. 2024. 349f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/88335>. Acesso em: 18/08/2024.

HAUS, C; SCHMICHECK, J. V. Learning for or learning with? Avaliar se avaliando for an English language assessment otherwise; **Íkala** Revista de Lenguaje y Cultura. vol. 27, n. 3, Special issue: decoloniality in ELT: the South writes back, p. 764-782, 2022.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ISMAIL, D. da S. D. **Oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de um centro de línguas público do DF**. 2019.171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36143>. Acesso em: 09/06/2022.

JANELA lateral. Intérprete: Lô Borges. Compositores: L. Borges; F. Brant. In: CLUBE da Esquina. Intérprete: Lô Borges. EMI - Odeon, 1972.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

LIMA JUNIOR, E. B. et. al Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44 p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 22/08/2023.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 163-188, 2000.

LORTIE, D. The Limits of Socialization. In: _____. **Schoolteacher: A Sociological Study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2011. **Anais eletrônicos IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**, 2011.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992. 560 f. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/11781>. Acesso em: 08 Abr. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. Cortez, 2022. *E-book*. ISBN 9786555552522. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552522/>. Acesso em: 2703/2023.

LUCKESI, C. C. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

LUCKESI, C. C. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. Entrevista concedida à Márcio Ferrari. **Nova Escola**. Edição 191, 01 de Abril, 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidadeaprendizado>. Acesso em: 29/03/2022.

LUCKESI, C. C. Por uma avaliação da aprendizagem como ato amoroso: 50 anos da oficina pedagógica de Cipriano Luckesi. Entrevista concedida à SOARES, F. S. e FEITOSA, P. L. **Revista Observatório**. Palmas, vol. 5, n. 6, Outubro-Dezembro. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p972>. Acesso em: 29/03/2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____ **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., p. 25-44, 2013.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Cortez, 2022. *E-book*. ISBN 9786555552645. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552645/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Grupo GEN, 2022. *E-book*. ISBN 9786559770670. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670/>. Acesso em: 04 out. 2023.

MARTINEZ, J. Z. Uma experiência autoavaliativa no NAP-UFPR: Práticas de avaliação ressignificadas. In. RETORTA, M. S; MULIK, K. B. (Org.). **Avaliação no Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões** Campinas. SP, Pontes Editores, 2014. p. 227 – 243.

MATEUS, E. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In: FREITAS, C. C.de; BROSSI, G. C.; SILVA, V. R.; HERMES JÚNIOR, A. T. D. (Org.). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas**. Anápolis: Editora UEG, 2018. p. 23-50.

MATTOS, A. M. de A.; PASCOAL, L. V. Letramento Crítico e Avaliação nas aulas de inglês: possibilidades para integração. **Revista Contextos Linguísticos**, v. 13, n. 26, p. 27-50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27518>. Acesso em 09/03/2022.

McKAY, P. **Assessing Young Language Learners**. Cambridge: University Press, 2006.

McNAMARA, T. Language Testing In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2004. p. 763-783.

MÉTODO. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 12/03/2024.

MIQUELANTE, M. A. et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 1, p. 259-299, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650771>. Acesso em: 17/07/2023.

MORAES, I. T. **A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada**. 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/9908ddfb-8e7c-4dba-9213-e2b317bb18ed>. Acesso em: 13 de abr. 2025.

MORAES, I. T. Criação de Rubricas. **I Encontro de Avaliação em Perspectiva. Evento na Modalidade a distância**. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina em parceria com a Universidade Estadual de Maringá, 2021.

MORAES, I. T.; FURTOSO, V. A. B. Oficina de Avaliação para formadores de professores de inglês: promovendo letramento acadêmico. 2021. Evento online promovido pelo Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

MOTTIER LOPEZ, L. **Évaluations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour les enseignement**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Éducation, 2015.

NASCIMENTO, W. L. L. do. **Atando os nós entre a avaliação somativa e formativa: uma proposta à luz da avaliação orientada para a aprendizagem no ensino médio técnico**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/42275>. Acesso em 09/03/2022.

NEUMAN, W. L. **Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

OLIVEIRA, T. A. **A avaliação da oralidade em contexto de formação de professores de inglês com instrução baseada em conteúdo: critérios e instrumentos**, 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,

2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11095>. Acesso em: 19/07/2021.

O'SULLIVAN, Barry. A brief history of language testing. In: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (Eds.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge: University Press, 2012, p. 9-19.

PAIVA, V.M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1 p. 43-61, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Y5kbpyyLpSpMkKcwJRbDbZf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/02/2022.

PARDO, F. da S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200–221, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1434>. Acesso em: 15 jan. 2025.

POPHAM, W. J. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

PRADO, A. Janela. In: PRADO, A. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 103.

PUNHAGUI, G. C., SOUZA, N. A. Avaliar para aprender: a construção de uma realidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.22, n.49, p. 209-232, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1974>. Acesso em: 19/07/2021.

PUZIOL, J. K. Formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura: em perspectiva a gestão educacional e escolar a partir da resolução CNE/CP Nº 2/2015. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 157-171, 2018. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/momento/article/view/8073>. Acesso em: 01/11/2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação & Línguas/ Profa Gladys Quevedo**. Youtube, 18 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CY2halMbpBM&t=10s>. Acesso em: 16/12/2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação docente em língua inglesa: uma proposta de ação. **Signum**, v.14, n. 01, p. 475-501, jun/ 2011b. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8538>. Acesso em: 19/07/2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. Londrina, 2011, 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162790>. Acesso em: 09/03/2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito Retroativo da Avaliação na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Que fenômeno é esse?. In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (Org.) **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópio**, v.18, n. 2, p. 435-459, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinis.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10>. Acesso em: 19/07/2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. The role of assessment in the Brazilian education context and its (potential) washback effects. **New Directions Plenary Session**, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wegcomKSOZ4>. Acesso em: 17/08/2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na Avaliação de Línguas Adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08641, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8641>. Acesso em: 17/06/2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M.V.R. O Conceito de Letramento em Avaliação de Línguas: Origem de Relevância para o Contexto Brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão-GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 17/06/2021.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ética sobre pesquisa em leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v.2, n. 3, p. 75-88, 2015.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 101-118, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gQTZNTb7XbSN9P7VXNkpSTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/11/2021.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência olhares e pesquisas em saberes educacionais**, v.4, n.4, p. 129-148, 2008. Disponível em: Acesso em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/806/858>. Acesso em: 01/03/2022.

RODRIGUES, H. G. **A avaliação formativa no ensino de línguas: uma possibilidade de ressignificação da prática docente**. 2018.144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/35319>. Acesso em: 09/03/2022.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAITO, L. M. Instrumentos de Avaliação para além da prova. **I Encontro de Avaliação em Perspectiva. Evento na Modalidade a distância**. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina em parceria com a Universidade Estadual de Maringá, 2021.

SANTOS, M. D.; KERSCH, D.F. Novos tempos requerem novas práticas: projetos, multiletramentos e avaliação. In: SANTOS, M. D.; FETTERMANN, J. V.; KERSCH, D.F. [orgs] **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 23-37.

SANTOS, R. de A. S. **Diários reflexivos e representações de um professor de instituto de idiomas sobre seu processo Ensino-avaliação-aprendizagem**. 2017, 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia – Patos de Minas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20905>. Acesso em: 09/03/2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1 n. 1 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 23/08/2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 22 ed., 1989.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 141-165.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SENEFONTE, F. H. R. **Informal English: Learning, Teaching and Teacher Education**. 601 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SENEFONTE, F. H. R. **Puro x Impuro / Sagrado x Profano: Percepções de Professores sobre Gírias nas Aulas de Inglês**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SHOHAMY, E. English language testing and English lingua franca: How can one help the other? In: MURATA, K. **English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective** Exploring the Higher Education Context. New York: Routledge, 2019. p. 271-285.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SILVA, C. S.; FURTOSO, V. A. B. Entre o papel do aluno e o de professor de inglês: considerações sobre a formação em avaliação nas licenciaturas. In: ARAÚJO, V.C.; SILVEIRA, P. DA. (Org.) **Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 43-70.

SOARES, S. L. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução**. 2014. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília,

Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/17738> Acesso em: 19/07/2021.

SOUSA, A. A. C. de P. **Sequências Didáticas para Desenvolvimento e Avaliação da Oralidade em Inglês Língua Estrangeira: proposta para contexto de aprendizagem por ciclos à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem**. 2021, 253 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/42948>. Acesso em: 05/10/2022.

SOUZA, M. A pesquisa científica e seus títulos. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro-RJ. v. 7, n. 1, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/52267>. Acesso em: 28/01/2023.

SOUZA, L. M. T. M. de. Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (eds.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. Pimenta Cultural, SP, 2019. p. 245- 258.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

SPOLSKY, B. History of Language testing, p. 375-384. In: SHOHAMY, E. et al. (eds), **Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education**, Springer International Publishing, 2017.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Org). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 243 – 255.

TELLES, J. A “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237704597_E_pesquisa_e_Ah_nao_quero_nao_bem_Sobre_pesquisa_academica_e_sua_relacao_com_a_pratica_do_professor_de_linguas. Acesso em: 24/11/2021.

TONELLI, J. A. R.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **Fólio – Revista de Letras**, v. 1, n. 1, p. 583-607, 2019. <https://doi.org/10.22481/folio.v1i1.5134>. Acesso em: 09/03/2022.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Resolução nº XXX/2019 - CI/CCH de 26 de novembro de 2019. Dispõe sobre aprovação do novo **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras** e revoga a Resolução nº XXX/2018- CI/CCH.: Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2019. Disponível em: XXXXXXXX. Acesso em: 20 nov. 2023.

VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. São Paulo: Atlas, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F., SOARES, S. L. **O Lugar da Avaliação nos Espaços de Formação de Professores**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016160250>. Acesso em: 19/07/2021.

VOGT, K; FROEHLICH, V. Alternatives in Assessment. In. TSAGARI, D., VOGT, K., FROELICH, V., CSÉPES, I., FEKETE, A., GREEN, A., HAMP-LYONS, L. SIFAKIS N. and KORDIA, S. **Handbook of Assessment for Language Teachers**, 2018. p. 129-178. Disponível em: <http://taleproject.eu/>. ISBN 978-9925-7399-1-2. Acesso em: 10/09/2023.

ZOCARATTO, B. L. **A aprendizagem da avaliação em seus 3 níveis em um curso de licenciatura de um instituto Federal**: desafios e possibilidades. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32767> Acesso em: 09/03/2022.

ZOCARATTO, B. L.; QUEVEDO-CAMARGO, G. . As contribuições do uso de feedback on-line nos processos de aprendizagem e de formação de professores de inglês em pré-serviço. **Revista Eixo**, v. 12, p. 50-60, 2023. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/1062/661>. Acesso em: 05/08/2023.

WILIAM, D. **Self- and peer Assessment**. Youtube, 27 mar. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/5P7VQxPqQTQ>. Acesso em: 03/08/2023.

WINDLE, J.; SILVA, F. M.; MORAES, J. CABRAL, S. A produção de conhecimento teórico no “sul global: repensando a pedagogia dos multiletramentos. In: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (org.) **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p. 101-117.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DISCENTES

Questionário aplicado aos discentes⁴⁵

Prezada/o participante,

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada: "‘Professor, vai cair na prova?’ Avaliação em Língua Inglesa na Formação Docente em Letras"⁴⁶, a ser realizada com professores e alunos do curso de Letras, Habilitação Única/Inglês, de uma universidade pública norte-paranaense. O objetivo principal da pesquisa é investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no referido contexto, tendo como unidades de análise os documentos oficiais que regem o Curso de Letras e as representações de docentes e discentes, expressas por meio da linguagem oral e/ou escrita.

Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário e/ou participando de grupos focais e/ou entrevistas. Esclareço que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minhas orientadoras. Os dados fornecidos serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade e, no relato da pesquisa, serão referenciados através da utilização de pseudônimo.

Contamos com sua importante colaboração.

Célia Regina L. Aleixo Devico (doutoranda), Josimayre Novelli e Luciana Cabrini S. Calvo (professoras orientadoras).

Série que está cursando: ____ ano Letras/habilitação única inglês.

Pseudônimo: _____

Avaliação no Curso de Letras

1. O que é avaliação para você?
2. Com quais instrumentos você tem sido avaliado ao longo do Curso de Letras? Qual sua opinião sobre eles?
3. Dê exemplos de instrumentos ou práticas avaliativas que vivenciou/tem vivenciado ao longo do curso e que, na sua opinião, foram ou não bem-sucedidas para a sua aprendizagem.

⁴⁵ O questionário impresso e entregue aos alunos constava de espaço com linhas para a escrita das respostas.

⁴⁶ O título inicial da tese, modificado por sugestão da banca de qualificação, foi mantido nos apêndices porque os textos aqui listados foram elaborados com a pesquisa ainda em andamento.

4. Você compreende os objetivos e critérios das práticas avaliativas às quais é submetido/a? Explique.
5. Como é feito o *feedback* das avaliações realizadas no curso (quando e como)? Qual é a sua opinião sobre esse *feedback*?

Avaliação para a formação docente

6. Em quais momentos (disciplinas, cursos, eventos etc.) no curso de Letras vocês discutem sobre o tópico/tema/conteúdo programático "Avaliação"?
7. De que maneira essas discussões contribuem ou não para a sua aprendizagem enquanto professor?
8. No papel de professor em formação inicial, como você vê o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas?

Para finalizar....

9. Quais comentários e/ou sugestões gostaria de trazer sobre o tópico /tema/ conteúdo programático "Avaliação" ou sobre o seu processo avaliativo nas disciplinas no Curso de Letras.

APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS FOCAIS

Texto do email/convite para participação nos grupos focais

Prezado(a) docente,

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada: "‘Professor, vai cair na prova?’ Avaliação em Língua Inglesa na Formação Docente em Letras". O objetivo principal do estudo é investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no Curso de Letras Habilitação Única/Inglês, de uma universidade pública norte-paranaense, tendo como unidades de análise os documentos oficiais que regem esse contexto e as representações de discentes e docentes, expressas por meio da linguagem oral e/ou escrita.

A sua contribuição é muito importante, e ela se daria pela participação em **grupos focais*** nos quais suas experiências, conceitos e atitudes sobre avaliação serão discutidos sob a condução da pesquisadora. Visando a chance de todos interagirem, os professores da área de LI que se voluntariarem a colaborar serão divididos em grupos (focais) formados por 4 (máximo 5) docentes os quais se reunirão de forma remota, via *Google meet*, conforme horário que melhor se adequar à sua agenda (as opções de horário e o link de acesso para os grupos estão disponíveis em uma tabela a ser acessada e preenchida pelo participante, conforme instruções abaixo). Estima-se que a duração desse encontro virtual seja de aproximadamente 45-60 minutos.

Esclareço que as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes e que a necessidade de gravação dessas interações tem por finalidade a transcrição das informações obtidas, além de servir para reativação da memória da professora-pesquisadora sobre as perguntas, garantindo, assim, seu anonimato.

Instruções para participação nos grupos focais:

1. Acessar e preencher com o seu nome a tabela “Agendamento para participação nos grupos focais” disponível em uma pasta do Google Drive no seguinte link: https://drive.google.com/drive/folders/1XBpU9XXkR8DHtGRilzXgaFBVJDSOWyR?usp=drive_link

Solicito gentilmente que atentem para o número máximo de cinco participantes por grupo.

2. Na mesma pasta, acessar o Formulário “TCLE e Perfil dos Participantes” e, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no caso da confirmação de seu ACEITE em participar do estudo, responda as questões que seguem.
3. Para guiar a participação nas discussões e colocá-los a par dos assuntos a serem discutidos, encaminharei as questões norteadoras no dia anterior ao seu agendamento.

Desde já, agradeço imensamente sua colaboração!

Célia Regina Lessa Aleixo Devico
Pesquisadora Responsável.

Grupos focais* = Neste método a coleta de dados se dá por meio de interações que ocorrem entre participantes de um pequeno grupo de indivíduos reunidos para discutir tópicos propostos pelo pesquisador que atua como moderador do grupo.

APÊNDICE C – AGENDAMENTO GRUPOS FOCAIS

Tabela para agendamento da participação nos grupos focais

Prezado docente,

Conforme email enviado, o número máximo de professores por grupo focal é de 5 professores. Portanto, peço, gentilmente, que confirmem a quantidade de docentes no grupo de sua escolha antes de registrarem seu nome para que tentemos não exceder essa quantidade.

Grupo	Data/hora	Docentes	Link para reunião
1	25/03 - 14h	1. 2. 3.	https://meet.google.com/zxt-kdco-xry
2	25/03 - 16h	1. 2. 3.	https://meet.google.com/bqv-hatd-gsw
3	26/03 - 14h	1. 2. 3.	https://meet.google.com/pyz-ezfi-avh
4	26/03 - 16h	1. 2. 3.	https://meet.google.com/qmo-dtig-kcd

Atenciosamente,

Célia Regina Lessa Aleixo Devico
(Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE D – TCLE DOCENTES

Formulário TCLE e perfil dos participantes do estudo

Pesquisa de Doutorado: " 'Professor, vai cair na prova?' A avaliação em LI na formação docente em Letras."

Este formulário tem por objetivo informá-los, através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado a seguir, sobre os objetivos principais da pesquisa, os benefícios e resultados esperados e de que forma sua participação na pesquisa se daria/dará. Em aceitando participar, a terceira seção do formulário traz algumas questões que visam traçar o perfil dos docentes participantes do estudo.

Desde já, agradeço imensamente sua colaboração!

Célia Regina Lessa Aleixo Devico (Pesquisadora Responsável)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada/o participante,

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada: "'Professor, vai cair na prova?' Avaliação em Língua Inglesa na Formação Docente em Letras", a ser realizada com professores e alunos do curso de Letras, Habilitação Única/Inglês, de uma universidade pública norte-paranaense. O objetivo principal da pesquisa é investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no referido contexto, tendo como unidades de análise os documentos oficiais que regem o Curso de Letras e as representações de docentes e discentes, expressas por meio da linguagem oral e/ou escrita. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário e/ou participando de grupos focais e/ou entrevistas. Sua participação é totalmente voluntária e você pode recusar-se a participar; a responder a qualquer questão ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclareço que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minhas orientadoras. Os dados fornecidos serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade e, no relato da pesquisa, serão referenciados através da utilização de pseudônimo. Ressalto que, apesar dessas medidas de cautela para proteção de seus dados e de sua identidade, não posso garantir seu anonimato total, visto que a descrição do contexto poderá oferecer certo risco de identificação. No entanto, caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço explicitar esse desejo ao final deste termo. Considerando os riscos e/ou danos, informo que poderão ocorrer momentos em que você poderá se sentir envergonhado e/ou desconfortável em se expor. Para minimizar tais riscos e/ou danos e/ou desconfortos, iremos lhe deixar à vontade para responder às perguntas que faremos. No que se refere ao uso das imagens adquiridas durante a gravação em vídeo dos grupos focais

e/ou entrevistas, reitero que serão utilizadas somente para fins de transcrição das informações obtidas nos encontros dos grupos focais e/ou das entrevistas e como ferramenta para reativação da memória da professora-pesquisadora sobre as perguntas, garantindo assim, o anonimato. É responsabilidade desta professora-pesquisadora contornar eventuais situações desconfortáveis que possam surgir, garantindo o bem-estar dos participantes.

Dentre os benefícios e resultados esperados desta pesquisa, destaco: i) contribuir com o avanço nos estudos no campo avaliação em LI; ii) contribuir com as discussões sobre avaliação em LI e formação docente inicial no âmbito do curso de Letras; iii) oferecer subsídios para aprimoramento e fortalecimento das práticas docentes relacionadas à avaliação no curso de Letras.

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa. Comprometo-me também a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua parte, estando aberta ao diálogo e a acolher quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Pesquisadora Responsável: Célia Regina Lessa Aleixo Devico. Endereço: Rua José do Patrocínio, 307, apto 12, Zona 04. Telefone /e-mail: (44) 991126196 / crladevico@uem.br

Orientadoras: Prof^a Dr^a Josimayre Novelli (jnovelli@uem.br) e Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo (lcsimoes@uem.br)

Dúvidas com relação aos aspectos éticos da pesquisa: Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (**COPEP/UEM**): Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790, Bloco 35, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3261-4444/ 3011-4597 E-mail: copep@uem.br Horário de atendimento: 2^a a 6^a feira, das 8h às 11h40 e 14h às 17h30.

Maringá, fevereiro/2024.

1. Leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinale a opção correspondente ao aceite ou não em participar da pesquisa.

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, ACEITO participar voluntariamente da pesquisa descrita acima. ()

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, NÃO ACEITO participar voluntariamente da pesquisa descrita acima. ()

Perfil dos participantes da pesquisa

1. Nome e/ou pseudônimo:
2. Idade:
3. Formação Acadêmica - Graduação/Habilitação:
4. Pós-graduação - Mestrado e/ou Doutorado (especificar área de concentração):
5. Tempo de atuação no ensino superior:
6. Disciplinas ministradas no Curso de Letras Habilitação Única - Inglês nos últimos cinco anos:

APÊNDICE E – QUESTÕES GRUPOS FOCAIS

Roteiro das questões norteadoras para as discussões nos grupos focais
(encaminhadas aos docentes participantes via email)

1. O que é avaliação para você?
2. No papel de professor formador, como você vê o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas?
3. Que instrumentos e atividades avaliativas você utiliza em sua prática docente? Comente e justifique sobre suas escolhas.
4. Comente a respeito dos critérios de avaliação das disciplinas que ministra e da forma como realiza o *feedback* de tais atividades.
5. Em que medida, se alguma, os documentos (PPC e Programas, Ementas e critérios de avaliação, por exemplo) que regem o curso de Letras o/a auxiliam na forma como a avaliação é tratada em suas disciplinas?
6. De que maneira, se alguma a avaliação enquanto tópico/tema/conteúdo é abordada/discutida em sua disciplina? Comente.
7. Em que medida o Curso de Letras prepara/ dá subsídios teórico-metodológicos para os alunos lidarem com a ‘avaliação’ em sua futura prática pedagógica?
8. Qual a sua opinião sobre a forma como a avaliação é trabalhada no curso de Letras?

APÊNDICE F – TCLE ALUNOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada/o participante,

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada: "‘Professor, vai cair na prova?’ Avaliação em Língua Inglesa na Formação Docente em Letras", a ser realizada com professores e alunos do curso de Letras, Habilitação Única/Inglês, de uma universidade pública norte-paranaense. O objetivo principal da pesquisa é investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no referido contexto, tendo como unidades de análise os documentos oficiais que regem o Curso de Letras e as representações de docentes e discentes, expressas por meio da linguagem oral e/ou escrita.

Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário e/ou participando de grupos focais e/ou entrevistas. Sua participação é totalmente voluntária e você pode: recusar-se a participar; a responder a qualquer questão ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclareço que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minhas orientadoras. Os dados fornecidos serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade e, no relato da pesquisa, serão referenciados através da utilização de pseudônimo. Ressalto que, apesar dessas medidas de cautela para proteção de seus dados e de sua identidade, não posso garantir seu anonimato total, visto que a descrição do contexto poderá oferecer certo risco de identificação. No entanto, caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço explicitar esse desejo ao final deste termo. Considerando os riscos e/ou danos, informo que poderão ocorrer momentos em que você poderá se sentir envergonhado e/ou desconfortável em se expor. Para minimizar tais riscos e/ou danos e/ou desconfortos, iremos lhe deixar à vontade para responder às perguntas que faremos. No que se refere ao uso das imagens adquiridas durante a gravação em vídeo dos grupos focais e/ou entrevistas, reitero que serão utilizadas somente para fins de transcrição das informações obtidas nos encontros dos grupos focais e/ou das entrevistas e como ferramenta para reativação da memória da professora-pesquisadora sobre as perguntas, garantindo assim, o anonimato. É responsabilidade desta professora-pesquisadora contornar eventuais situações desconfortáveis que possam surgir, garantindo o bem-estar dos participantes.

Dentre os benefícios e resultados esperados desta pesquisa, destaco: i) contribuir com o avanço nos estudos no campo avaliação em LI; ii) contribuir com as discussões sobre avaliação em LI e formação docente inicial no âmbito do curso de Letras; iii) oferecer subsídios para aprimoramento e fortalecimento das práticas docentes relacionadas à avaliação no curso de Letras.

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa. Comprometo-me também a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua parte, estando aberta ao diálogo e a acolher quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador e/ou com as orientadoras, conforme endereços abaixo:

Nome da pesquisadora: Célia Regina Lessa Aleixo Devico

Endereço: Rua José do Patrocínio, 307, apto 12, Zona 04.

Telefone /e-mail: (44) 991126196 / crladevico@uem.br

Orientadoras: Prof^a Dr^a Josimayre Novelli e Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo

Endereço de contato das orientadoras: Avenida Colombo, 5790, Jd. Universitário, Bloco G34, sala 106, CEP: 87020-900. Maringá- Pr.

Prof^a Dr^a Josimayre Novelli (44) 99951-9343 / jnovelli@uem.br

Prof^a Dr^a Luciana Cabrini Simões Calvo (44) 991080886/ lcsimoes@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP/UEM), no endereço abaixo:

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco 35 – sala 04

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3261-4444/ 3011-4597 E-mail: copep@uem.br

Horário de atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 11h40 e 14h às 17h30.

Célia Regina Lessa Aleixo Devico

Pesquisadora Responsável

Profª Drª Josimayre Novelli

Orientadora

Profª Drª Luciana Cabrini Simões Calvo

Orientadora

Eu, _____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Quanto a minha identidade:

(☐) Quero manter minha identidade em anonimato, sendo, portanto, identificado por pseudônimos.

(☐) Não quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado pelo meu nome real.

APÊNDICE G – AVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS (EMENTAS)

Do tratamento dado à avaliação no programa (ementa) das disciplinas

	Ementa		Objetivos		Conteúdo		Referências	
Disciplinas	Cont	Exc	Cont	Exc	Cont	Exc	Cont	Ref
LI: habilidades Comunicativas Integradas I	Não		Sim	“Diagnosticar o nível de proficiência linguística dos alunos”	Não		Sim	1.OLIVEIRA, L. A. Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
LI: Habilidades Comunicativas Integradas II	Não		Não		Não		Sim	Oliveira, L. A. (2015). (Idem 1)
LI para atuação acadêmica e docente	Não		Não		Não		Não	
Fonética e Fonologia da LI	Não		Não		Não		Não	
Introdução à Cultura de Populações de LI	Não		Não		Não		Não	
Prática investigativa em LI: Ensino, Literatura e Tradução	Não		Não		Não		Não	
LI: Habilidades Comunicativas Integradas III	Não		Não		Não		Sim	Oliveira, L. A. (2015). (Idem 1)
Morfologia e Sintaxe da LI	Não		Não		Não		Não	
Tradução: Conceitos e Teorias	Não		Não		Não		Não	
Literaturas em LI: conto e romance	Não		Não		Não		Não	
Prática de Formação do Professor de LI	Não		Não		Sim	“Estudo e operacionalização de práticas avaliativas como processo/ produto”	Não	
Estágio Curricular Supervisionado II: LI	Não		Não		Não		Sim	2.LUCKESI, C. C. Avaliação e aprendizagem na escola. São Paulo: Cortez, 2001.
LI: Habilidades Comunicativas	Não		Não		Não		Sim	Oliveira, L. A. (2015). (Idem

Integradas IV								1)
Literatura em LI: Drama e Poesia	Não		Não		Não		Não	
Literatura Infanto-juvenil em LI	Não		Não		Não		Não	
Semântica e Pragmática da LI	Não		Não		Não		Não	
Planejamento de Cursos em LI	Não		Não		Não		Não	
Estágio Curricular Supervisionado III	Não		Não		Não		Sim	Luckesi, C. C. (2001). (Idem 2)

FONTE: A autora (com base nos Programas das disciplinas de LI).

Legenda da Tabela: Cont (contempla), Exc (Excerto do documento onde consta a informação), Ref (Referência onde consta o termo avaliação)

APÊNDICE H – INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Dos instrumentos e critérios de avaliação preponderantes nas disciplinas

Disciplina	Tipificação / Carga horária	Quantidade Peso	Instrumentos de avaliação	Critérios de avaliação identificados no documento	O que o documento aponta/ destaca com relação aos critérios/ instrumentos de avaliação
LI: habilidades Comunicativas Integradas I	Anual/ 170h/a	Quatro avaliações periódicas bimestrais; Peso 1/2/3/4.	Provas bimestrais; atividades de acompanhamento (trabalhos e/ou seminários e/ou atividades de cunho pedagógico)	Quantidade mínima de avaliações; Peso das avaliações periódicas; Instrumentos avaliativos; Nota; Habilidades/ conteúdos contemplados nas avaliações: questões referentes às habilidades de produção e compreensão oral e escrita e/ou de cunho pedagógico; Avaliação final: valor/nota (10,0 pontos), aspectos contemplados (linguísticos e pedagógicos).	Expressões denotativas da avaliação do produto: avaliação da aprendizagem, verificação da aprendizagem, avaliação final Expressões denotativas de avaliação do processo de aprendizagem: avaliação periódica, atividades de acompanhamento. ⁴⁷ Instrumento avaliativo mais fortemente marcado: Prova. Marcas dessa predominância: a. Porcentagem de nota atribuída às provas bimestrais (70%); (b) Avaliação final baseada exclusivamente no instrumento prova.
LI: Habilidades Comunicativas Integradas II	Semestral/ 85h/a	Mínimo de duas avaliações; Peso 4 e 6.	Trabalhos escritos e/ou orais (não são claramente especificados). Prova escrita e/ou oral	Quantidade mínima de avaliações; peso; instrumentos avaliativos; nota; composição da média bimestral; avaliação final: instrumento (prova escrita e prova oral), valor/nota (10,0 pontos).	Destaques semelhantes aos apontados em LI: Habilidades Comunicativas Integradas I, guardadas pequenas variações lexicais.

⁴⁷ Essas expressões constam nos critérios de avaliação de todas as disciplinas investigadas as quais seguem o mesmo padrão.

LI para atuação acadêmica e docente	Semestral/ 85h/	Mínimo de duas avaliações periódicas; Peso 1 e 2.	Prova e/ou seminários e/ou trabalhos Avaliação final: prova escrita.	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Nota: critério especificado apenas para a avaliação final (10,0 pontos).	Opções de instrumentos avaliativos além da prova (não predominante). Instrumento prova explicitamente marcado somente na avaliação final (para os alunos que ao final do processo não obtiveram a média para aprovação).
Fonética e Fonologia da LI	Semestral/ 85h/a	Mínimo de duas avaliações periódicas; Peso 1 e 2.	Prova e/ou seminários e/ou trabalhos Avaliação final: prova escrita.	Quantidade mínima de avaliações; peso; instrumentos avaliativos (prova oral e escrita e atividades de acompanhamento) nota; habilidade/sub habilidades contempladas nos instrumentos avaliativos: prova oral (pronúncia e leitura de transcrição fonêmica), prova escrita (questões de cunho teórico e prático) atividades de acompanhamento Avaliação final: instrumento prova (escrita e oral).	Instrumento avaliativo mais fortemente marcado: Prova (oral e escrita) 80% das notas bimestrais são atribuídas a esse instrumento. Avaliação final: exclusivamente por meio do instrumento prova (escrita e oral)
Introdução à Cultura de Populações de LI	Semestral/ 85h/a	Mínimo de duas avaliações periódicas; Peso 1 e 2.	Avaliações periódicas: atividades de avaliação escrita e/ou oral; atividades contínuas (instrumentos não especificados); Avaliação final: prova.	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos (avaliação final); Nota; Avaliação Final: instrumento (prova), valor, conteúdo (“todos os tópicos vistos durante o semestre”).	Não há marca explícita dos instrumentos que caracterizam as avaliações escrita/oral e as atividades complementares; Somente na avaliação o instrumento prova está explicitamente marcado.

Prática investigativa em LI: Ensino, Literatura e Tradução	Semestral/ 85h/a	Duas avaliações periódicas; Peso 1.	Avaliação 1 a) Produção escrita - resumo, resenha e/ou outros gêneros acadêmicos. b) elaboração e simulação de apresentação de trabalhos em eventos científicos, apresentação de projetos); Avaliação 2 Projeto e/ou artigo científico Avaliação Final: Prova escrita	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Nota; Formato da atividade a ser elaborada (produção escrita/ elaboração e apresentação); Conteúdo do projeto/artigo (indicado de forma genérica): 'uma das áreas especificadas na ementa'; 'da avaliação final' (conteúdo programático); Atividades avaliativas podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo.	Flexibilização das avaliações (elaboração/ simulação de apresentação de instrumentos variados, utilização de diferentes gêneros acadêmicos, atividades realizadas individualmente ou em grupo) Instrumento prova explicitamente marcado somente na avaliação final.
LI: Habilidades Comunicativas Integradas III	Anual/ 170h/a	Quatro avaliações periódicas; Peso 1/2/3/4.	Trabalhos escritos e/ou orais; Prova escrita e/ou oral.	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Composição das notas bimestrais; Nota	Apontamentos semelhantes aos destacados para LI: Habilidades Comunicativas Integradas I, guardadas pequenas variações lexicais.
Morfologia e Sintaxe da LI	Anual/ 170h/a	Quatro avaliações periódicas; Peso 1/2/3/4.	O aluno será avaliado bimestralmente da seguinte forma (instrumentos avaliativos não são especificados): I Avaliação escrita sobre morfologia e sintaxe; II Avaliação escrita e/ou oral sobre aspectos pedagógicos; Avaliação final	Quantidade mínima de avaliações; peso; nota: avaliação escrita sobre morfologia e sintaxe (8,0 pontos), avaliação escrita e/ou oral sobre aspectos pedagógicos (2,0 pontos); Composição das notas conforme Resolução institucional; Detalhamento dos critérios de atribuição das notas: Avaliação I (compreensão, interpretação e aplicação de fatos morfológicos e sintáticos da língua	Instrumentos que compõem as avaliações escrita e oral não são explicitados; O instrumento prova não está evidenciado; Os critérios de atribuição de nota são claramente especificados;

				inglesa) I-Aspectos estruturais e argumentativos no nível do texto a) Coerência com a proposta da avaliação (avaliar se as respostas ou o texto produzido estão de acordo com o que foi solicitado); b) Coesão e coerência textual (avaliar se as cláusulas e as orações estão articuladas de modo a desenvolver a ideia central); c) Pontuação (avaliar se a pontuação está adequada contribuindo para a produção de sentido). II-Aspectos estruturais no nível da cláusula e da oração a) Aspectos gramaticais (avaliar se os componentes da cláusula e da oração estão articulados adequadamente); b) Aspectos lexicais (avaliar se as escolhas lexicais estão adequadas à sintaxe e ao contexto) III-Aspectos compreensivos e interpretativos a) Compreensão e interpretação dos fatos linguísticos (Avaliar se o aluno compreendeu, interpretou e aplicou coerentemente os fatos morfológicos e sintáticos da língua inglesa na produção de sentido); b) Desenvolvimento	
--	--	--	--	--	--

				de postura crítica (Avaliar se o aluno consegue relacionar as leituras com o seu conhecimento de mundo e tecer pareceres plausíveis). Avaliação II (aspectos pedagógicos) Avaliar se as estratégias de ensino e aprendizagem e os recursos pedagógicos desenvolvidos pelo aluno estão de acordo com a proposta da avaliação, observando a) a faixa etária e as necessidades do público-alvo, b) a descrição e aplicação adequada dos fatos morfológicos e sintáticos da língua inglesa, c) o domínio do idioma por parte do aluno.	
Tradução: Conceitos e Teorias	Semestral/ 85 h/a	Mínimo de duas avaliações; Peso 1 e 2.	Prova escrita Trabalho de análise e reflexão Avaliação final – prova escrita	Quantidade mínima de avaliações; peso; nota; Aspectos avaliados: prova escrita (conceitos e teorias de tradução); trabalho (análise/reflexão); Avaliação final: instrumento (prova escrita), aspectos avaliados (conceitos e teorias de tradução), valor/nota (10,0 pontos).	Instrumento avaliativo mais fortemente marcado: Prova. Marcas dessa predominância: (a) Porcentagem de nota atribuída às provas bimestrais (60%); (b) Avaliação final baseada exclusivamente no instrumento prova.
Literaturas em LI: conto e romance	Anual/ 170h/a	Quatro avaliações periódicas (Peso 1)	Prova escrita; Atividades complementares (instrumentos não especificados) Avaliação final - prova.	Quantidade mínima de avaliações Peso; Instrumentos de avaliação Nota: Avaliação final: valor (10,0 pontos), conteúdo (todo conteúdo programático).	Instrumento avaliativo mais fortemente marcado: Prova escrita 70% das notas bimestrais são atribuídas a esse instrumento. Avaliação final: exclusivamente por meio do

					instrumento prova (escrita e oral)
Prática de Formação do Professor de LI	Anual/ 170h/a No PPC consta como semestral / 85 h/a	Duas avaliações periódicas; Peso 1 e 2.	Leitura, fichamento e resenha de textos; apresentação de seminários; elaboração de planos de aula, unidades didáticas e/ou sequências didáticas; sessões de microensino.	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Nota	Variedade de instrumentos avaliativos; Prova não incluída dentre as possibilidades de instrumento de avaliação; avaliação final/ exame final não incluído nos critérios de avaliação.
Estágio Curricular Supervisionado II: LI	Semestral/ 68h/a	Mínimo de duas avaliações periódicas; Peso 3 e 7.	Atividades e sessões reflexivas; Relatório reflexivo ou artigo ou relato de experiência.	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos de avaliação; Nota.	Variedade de instrumentos, critérios de avaliação não compreendem o instrumento prova nas avaliações periódicas, exame final não incluído nos critérios da disciplina.
LI: Habilidades Comunicativas Integradas IV	Anual/ 170h/a	Quatro avaliações periódicas; Peso 1/2/3/4.	Trabalhos escritos e/ou orais); prova escrita e/ou oral.	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Composição das notas bimestrais; Notas; Avaliação final: instrumentos (prova escrita e oral) nota/valor (10,0 pontos).	Instrumento avaliativo mais fortemente marcado: Prova. Marcas dessa predominância: (a) Porcentagem de nota atribuída às provas bimestrais (70%); (b) Avaliação final baseada exclusivamente no instrumento prova.
Literatura em LI: Drama e Poesia	Anual/ 170h/a	Quatro avaliações periódicas; Peso 1/2/3/4. Nos critérios o quadro difere das especificações	Quatro avaliações periódicas divididas em duas partes: prova escrita e atividades complementares; Avaliação final – prova	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos parcialmente especificados (prova escrita e atividades complementares); Nota; Avaliação final: instrumento), valor, aspectos avaliados (todos os tópicos vistos ao longo da	Prevalência do instrumento prova sobre os demais nas avaliações periódicas (70% da nota corresponde à prova) e na avaliação final).

				disciplina).	
Literatura Infanto-juvenil em LI	Semestral/ 85h/a	Duas avaliações periódicas; Peso 1 e 2.	Avaliação 1 (prova escrita e/ou trabalho); Avaliação 2 (testes e/ou seminários e/ou relatórios e/ou apresentação de trabalhos - individual e/ou em grupo, oral ou escrito). Avaliação final: prova escrita	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Nota Formato da avaliação – individual ou em grupo; Avaliação final: instrumento, nota/valor, aspecto avaliado (todo conteúdo ministrado durante o período letivo).	Não há prevalência de um instrumento avaliativo sobre outro; Apesar de incluída entre as possibilidades de avaliação periódica, as provas/testes não são os únicos instrumentos mencionados; Flexibilidade na avaliação está marcada tanto nas opções de instrumentos (e/ou), como na possibilidade de subdivisão do valor em atividades menores; Instrumento prova explicitamente marcado somente na avaliação final (exame)
Semântica e Pragmática da LI	Semestral/ 85h/a	Duas avaliações periódicas; Peso 1 e 2.	Instrumentos não estão claramente especificados: Avaliação I: avaliação escrita sobre semântica e pragmática; Avaliação II: avaliação escrita e/ou oral sobre aspectos pedagógicos; Avaliação final – prova.	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Nota e aspecto avaliado pelos diferentes instrumentos (não especificados): avaliação escrita sobre semântica e pragmática (8,0 pontos), avaliação escrita e/ou oral sobre aspectos pedagógicos (2,0 pontos); Composição das notas bimestrais e da avaliação final; Detalhamento dos critérios de atribuição das notas: Avaliação I (compreensão, interpretação e aplicação de fatos semânticos e	Critérios de avaliação claros e detalhados; não predominância do instrumento prova (não há marca explícita dos instrumentos que caracterizam o que consta no documento como ‘avaliação escrita e oral’).

				pragmáticos da língua inglesa) I-Aspectos estruturais e argumentativos no nível do texto a) Coerência com a proposta da avaliação (avaliar se as respostas ou o texto produzido estão de acordo com o que foi solicitado); b) Coesão e coerência textual (avaliar se as cláusulas e as orações estão articuladas de modo a desenvolver a ideia central); c) Pontuação (avaliar se a pontuação está adequada contribuindo para a produção de sentido). II-Aspectos estruturais no nível da cláusula e da oração a) Aspectos gramaticais (avaliar se os componentes da cláusula e da oração estão articulados adequadamente); b) Aspectos lexicais (avaliar se as escolhas lexicais estão adequadas à sintaxe e ao contexto) III-Aspectos compreensivos e interpretativos a) Compreensão e interpretação dos fatos linguísticos (Avaliar se o aluno compreendeu, interpretou e aplicou coerentemente os fatos semânticos e pragmáticos da língua inglesa na produção de sentido); b) Desenvolvimento de postura crítica	
--	--	--	--	--	--

				(Avaliar se o aluno consegue relacionar as leituras com o seu conhecimento de mundo e tecer pareceres plausíveis). Avaliação da avaliação II (aspectos pedagógicos) Avaliar se as estratégias de ensino e aprendizagem e os recursos pedagógicos desenvolvidos pelo aluno estão de acordo com a proposta da avaliação, observando: a) a faixa etária e as necessidades do público-alvo, b) a descrição e aplicação adequada dos fatos semânticos e pragmáticos da língua inglesa, c) o domínio do idioma por parte do aluno.	
Planejamento de Cursos em LI	Semestral/ 85 h/a	Duas avaliações periódicas; Peso 1 e 2.	Prova e/ou seminários e/ou trabalhos. Avaliação final: prova escrita	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Nota: critério especificado apenas para a avaliação final - instrumento prova (10,0 pontos)	Variedade de instrumentos avaliativos além da prova (não predominante); Instrumento prova explicitamente marcado somente na avaliação final.
Estágio Curricular Supervisionado III	Anual/ 340 h/a	Quatro avaliações periódicas (2 no primeiro semestre e 2 no segundo); Peso 1.	Atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LI e formação de professores; Elaboração de planos de aula; Prática de docência; Sessões reflexivas compartilhadas; Trabalho final (não especificado).	Quantidade mínima de avaliações; Peso; Instrumentos avaliativos; Composição da nota final; Nota: critério especificado somente para o trabalho correspondente à quarta avaliação periódica - trabalho final valor (10,0 pontos).	Variedade de instrumentos, instrumento prova não está incluído nos critérios de avaliação, não há avaliação/exame final.

Fonte: A autora (Com base nos Critérios de Avaliação das disciplinas de LI).

APÊNDICES I - L

Da opinião dos alunos acerca dos instrumentos de avaliação vivenciados conforme a série do curso

APÊNDICE I – OPINIÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO/INSTRUMENTOS

Instrumentos	Opinião
Provas/testes/exames escritos (teóricos, objetivos/discursivos) e orais	caracterização do instrumento: eficiente (A5), “prática convencional/tradicional” (A14), “Instrumento raso, genérico, consolidado no sistema educacional” (A19). indicativos de apreciação (ou não) do instrumento “gosto” (A8) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem contribui para aprendizagem do conteúdo (A10, A11) função do instrumento no processo avaliativo Se bem elaboradas os dados fornecidos atestam a aprendizagem (A2); Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento “[...] necessário para saber se realmente o aluno entende do assunto.” (A22) opiniões gerais sobre o instrumento ressalta os diferentes graus de dificuldade do instrumento (A12, A17) possibilidade de consulta a material de apoio (fator facilitador) (A12) sugestão de outros instrumentos (filmagens, podcasts etc.) (A 22)
Trabalhos escritos (sem especificar gênero) (presencial/online/Individual/equipe)	caracterização do instrumento: “prática convencional/tradicional” (A14), “Instrumento raso, genérico, consolidado no sistema educacional” (A19), mais desafiadores quando em grupo (A20), permite o compartilhamento de diferentes visões acerca do tema (A2); impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem contribui para aprendizagem do conteúdo (A4, A5, A10); função do instrumento no processo avaliativo colaboram na composição da nota (A4); quantifica a aprendizagem (A15); aponta lacunas na aprendizagem (A15) Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento “[...] necessário para saber se realmente o aluno entende do assunto.” (A22) opiniões gerais sobre o instrumento grande demanda de atividades extras x pouco tempo (A18); diferentes graus de dificuldade (A12, A17); possibilidade de consulta a material de apoio (fator facilitador) (A12).
Atividade para compor nota	Experiência pontual “Desagradável/ desconhecimento do instrumento e critérios” (A1)
Apresentações/ Seminários	impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem Contribui para aprendizagem/ contato (com) prática (A5)
Texto em LI (sem especificar produção/compreensão)	impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem Auxilia na prática e melhora pontos específicos (A3)
Atividades de escrita	impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem Aperfeiçoamento da habilidade/ reconhecimento dos erros (A6)

Conversação em LI	impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem Auxilia na prática e melhora pontos específicos (A3); contribui para aprendizagem do conteúdo (A10)
Atividades de oralidade	indicativos de apreciação (ou não) do instrumento “gosto” (A8) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem Aperfeiçoamento da habilidade (A6, A8); reconhecimento dos erros (A6)
Avaliação oral e escrita	caracterização do instrumento :avaliação escrita – “tradicional” (A21) função do instrumento no processo avaliativo Avalia a turma, mas não o desenvolvimento individual (A9); quantifica a aprendizagem (A15); aponta lacunas na aprendizagem (A15) opiniões gerais sobre o instrumento Fator complicador das avaliações orais - não compartilhamento de critérios (A21)

APÊNDICE J - OPINIÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO/INSTRUMENTOS

Instrumentos	Opinião
Provas/testes/exames escritos (teóricos, objetivos/ discursivos/com/sem consulta) e orais	sentimentos despertados pelo instrumento “ansiedade” (despreparo, incerteza sobre o que vai cair, tempo para realização (B2), “ansiedade”, “pressão por boas notas” (B10) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem não cumprem bem o seu papel (conteúdo memorizado para realização do instrumento) (B1) conteúdo estudado não fica na retido na memória a longo prazo (B10); Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento reconhece a necessidade de “avaliar como o conhecimento está sendo recebido e reproduzido” (B3); opiniões gerais sobre o instrumento tempo para realização/ fator limitante para expressão do conhecimento (B5); rigor na correção de questões dissertativas/ não levando em conta, ao menos parcialmente, compreensão sobre o tema (B11); funcionam positivamente, principalmente através das plataformas online (B12).
Trabalhos acadêmicos escritos (sem especificar gênero) (presencial/online/ individual/equipe)	indicativos de apreciação (ou não) do instrumento preferência por trabalhos escritos em oposição às apresentações orais. (B4); impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem permite melhor expressão do conteúdo aprendido em comparação com o instrumento prova (B2); contribuem para a aprendizagem do conteúdo (B10) Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento reconhece a necessidade de “avaliar como o conhecimento está sendo recebido e reproduzido” (B3) opiniões gerais sobre o instrumento Grande demanda de atividades extras x pouco tempo para realizá-las (B1); funcionam positivamente, principalmente através das plataformas online (B12)
Apresentações/ Seminários	indicativos de apreciação (ou não) do instrumento “não gosto” (B4) função do instrumento no processo avaliativo contribuem para avaliar a aprendizagem do conteúdo (B9; B10) Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento reconhece a necessidade de “avaliar como o conhecimento está sendo recebido e reproduzido” (B3) opiniões gerais sobre o instrumento Grande demanda de atividades extras x pouco tempo para realizá-las. (B1)
Responder questões elaboradas pelo professor (individual/grupo)	Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento reconhece a necessidade de “avaliar como o conhecimento está sendo recebido e reproduzido” (B3)
avaliação escrita/ oral	função do instrumento no processo avaliativo contribuem para avaliar o conteúdo aprendido nas aulas (B9)

APÊNDICE K - OPINIÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO/INSTRUMENTOS

Instrumentos	Opinião
Instrumento não especificado	
Provas/testes/exames escritos (teóricos, objetivos/discursivos/com/sem consulta) orais	caracterização do instrumento “complicado” (C1); “tradicional” (C9), não são bons métodos de avaliação (C6, C9); válido” (C10) “restrito” (C11), “método comum” (C13), necessária (a depender do conteúdo) (C16) sentimentos despertados pelo instrumento “ansiosa, medo” (C1); “nervoso” (C6); provas objetivas (não causam ansiedade”) x dissertativas (“substituível”) (C12) indicativos de apreciação (ou não) do instrumento “não gosto” (C5), “não aprecio (C6), “gosto” (C15); “não vejo problemas” (C4); preferência por um ou outro instrumento (prova, trabalho, seminários) - relação direta com a disciplina e proposta de avaliação (C3) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem conteúdo memorizado para o momento da avaliação (C11) função do instrumento no processo avaliativo medida do andamento do processo de ensino e aprendizagem (C14) opiniões gerais sobre o instrumento diferentes perfis muitas vezes são negligenciados pelo professor na elaboração de atividades (C15) Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento “Todos (os instrumentos usados) foram necessários e sei da importância e efetividade de cada um deles.”(C16)
Trabalhos acadêmicos escritos (sem especificar gênero) (presencial/online/individual/equipe)	caracterização do instrumento “comum” (C12, C13), “sem dificuldade” (C12), eficaz (C16) indicativos de apreciação (ou não) do instrumento “gosto” (C1, C8, C9, C15); “não vejo problemas” (C4); preferência por um ou outro instrumento (prova, trabalho, seminários) - relação direta com a disciplina e proposta de avaliação (C3) função do instrumento no processo avaliativo não contribui para identificação dos conhecimentos aprendidos (C2); avaliam melhor do que as provas/exames (C6) medida do andamento do processo de ensino e aprendizagem (C14) Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento “Todos (os instrumentos usados) foram necessários e sei da importância e efetividade de cada um deles.”(C16) opiniões gerais sobre o instrumento tempo para pesquisar conteúdo (fator positivo) (C5); necessidade de pesquisar e entender o conteúdo (fator positivo) (C9, C11) diferentes perfis muitas vezes são negligenciados pelo professor na elaboração de atividades (C15)
Apresentações/ Seminários/ Discussões	caracterização do instrumento “ótimo” (C8), “válido” (C10), “comum”, “sem dificuldade” (C12); “muito boa” (C16) sentimentos despertados pelo instrumento

	“ansiedade”, “nervosismo” (se nota baixa) (C9) indicativos de apreciação (ou não) do instrumento “não vejo problemas” (C4); “amo” (C1); “forma legal de avaliação” (C9); preferência por um ou outro instrumento (prova, trabalho, seminários) - relação direta com a disciplina e proposta de avaliação (C3) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem contribui para a aprendizagem (C16) Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento “Todos (os instrumentos usados) foram necessários e sei da importância e efetividade de cada um deles.” (C16) opiniões gerais sobre o instrumento tempo para pesquisar conteúdo (fator positivo) (C5); necessidade de pesquisar e entender o conteúdo (fator positivo) (C9, C11)
Relatórios	opiniões gerais sobre o instrumento tempo para pesquisar conteúdo (fator positivo) (C5)
Questionários	caracterização do instrumento “válido” (C10)
Atividades online	caracterização do instrumento “válido” (C10).
Avaliação escrita	caracterização do instrumento “bom” (C8) sentimentos despertados pelo instrumento “insegura”; “triste” (se nota baixa) (C8) função do instrumento no processo avaliativo não contribui para identificação dos conhecimentos aprendidos (C2)
Avaliação oral	função do instrumento no processo avaliativo não contribui para identificação dos conhecimentos aprendidos (C2);
Elaboração de vídeos e podcasts	caracterização do instrumento “dificuldade” (C12), “divertido” (C16) sentimentos despertados pelo instrumento “sensação de realização” (C12) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem contribui para a aprendizagem (C16) Reconhecimento da necessidade de utilização do instrumento “Todos (os instrumentos usados) foram necessários e sei da importância e efetividade de cada um deles.” (C16)

APÊNDICE L - OPINIÃO DOS ALUNOS DO 4º ANO/INSTRUMENTOS

Instrumentos	Opinião
Provas/testes/exames escritos (teóricos, objetivos/ discursivos/com/sem consulta) e orais	caracterização do instrumento “estressante” (D2), efetivo desde que seja coerente com o conteúdo ensinado (D3), “não é bom” (verificação da aprendizagem limitada a algumas perguntas (D6), “pior forma de avaliar” (D10), “arcaico” (D11) sentimentos despertados pelo instrumento “ansiedade” (D2, D4, D10), “nervosismo” (D2), “pressão” (D4) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem preparação para o instrumento = memorização de conteúdo, ‘decoreba’ (D2, D7); em conformidade com as resoluções formais (D5)
Trabalhos acadêmicos escritos (sem especificar gênero) (presencial/online/ individual/equipe)	caracterização do instrumento “mais efetivo” (D12) sentimentos despertados pelo instrumento comparado à prova provoca menos “pressão e ansiedade” (D4) impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem mais voltada para a aprendizagem do aluno - instrumento que envolve um processo desde a elaboração até a apresentação (D3, D12); contribuição para aprendizagem da escrita acadêmica (D8); contribui para aprendizagem, apesar de demandar trabalho (D10) opiniões gerais sobre o instrumento instruções mais claras e prazo para devolução (fator positivo do instrumento) (D4); em conformidade com o que está posto nas resoluções formais (D5)
Apresentações/ Seminários	caracterização do instrumento não efetivo (D8) indicativos de apreciação (ou não) do instrumento online - “horrível” x presencial “gosto” (D2), impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem contribui para a aprendizagem do conteúdo, apesar de demandar trabalho (D2, D8, D10); lacunar no que tange à aprendizagem do conteúdo apresentado pelos outros grupos - (fator atenção) (D8); aprendizagem no processo de elaboração do instrumento (D3, D7) opiniões gerais sobre o instrumento em excesso - falsa impressão de descaso do docente (D7)
Questionários no Google Forms	caracterização do instrumento “não convencional” (D11)
podcasts e vídeos	impacto (ou não) do instrumento na aprendizagem aprendizagem no processo de elaboração da atividade (D2) opiniões gerais sobre o instrumento “quebram a monotonia” (D2)

APÊNDICE M – COMPREENSÃO OBJETIVOS E CRITÉRIOS

Das afirmações de compreensão dos objetivos e critérios de avaliação

Afirmação da compreensão	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano
Sim categórico/ compreende (27/62)	A4; A5; A8; A9 ; A11; A14; A15; A16; A17; A20; A22	B2 ; B6; B8; B12	C2; C3; C4; C5; C7 ; C8; C11; C12; C15; C16	D8 ; D9
Compreende objetivos e/ou critérios da maioria (6/62)	A2; A10	B10	C6 ; C10	D12
Acredita compreender (2/62)	A6		C14	
Compreende parcialmente objetivos e/ou critérios (5/62)		B1; B7	C13	D4 ; D11
Compreensão depende da disciplina/professor (8/62)	A12; A19; A21	B11	C9	D1 ; D3; D10
Nem sempre/ sim e não (7/62)	A7; A13; A18	B3 ; B5	C1	D7
Na maioria das vezes não compreende (1/62)		B4		
Não sabe definir/ não responde se compreende (5/62)	A1	B9		D2; D5 ; D6
Não categórico (1/62)	A3			

APÊNDICE N – RESPOSTAS QUESTÃO 5

Configuração das respostas da questão 5

	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano
Como 16/62	A1, A4, A5, A12, A13, A14, A19, A20	B10	C2, C7, C9, C11, C13	D6, D9
Como + opinião 36/62	A2, A3, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A15, A16, A18, A22	B1, B2, B3, B4, B7, B8, B9, B12	C3, C5, C6, C8, C14, C15, C16	D1, D2, D3, D4, D5, D8, D10, D11, D12
Opinião 2/62		B11	C12	
Não/ raramente/ nem sempre/ recebe feedback/ somente as notas 8/62	A17, A21	B5; B6	C1, C4, C10	D7

APÊNDICE O – APRESENTAÇÃO RESULTADOS ALUNOS

Apresentação das análises dos dados para os alunos

(Link para acesso à apresentação:

<https://docs.google.com/presentation/d/1cbttqViMrvCt403vyDzp1w7TVPo3MEz4/edit?usp=s haring&ouid=114273505590722206653&rtpof=true&sd=true>)

“Professor, vai cair na prova?”
A formação do docente de LI
para a avaliação em um curso de
Letras de uma universidade
pública paranaense

Célia Regina Lessa Aleixo Devico



Metodologia da pesquisa

Área	Linguística Aplicada
Natureza	Qualitativa
Epistemologia	Interpretativista e construcionista social
Tipologia	Estudo de caso e análise documental
Geração dos dados – discentes	Resposta a um questionário
Método analítico	Indutivo-dedutivo (categorias analíticas - Ludke e André, 1986; Creswell, 2007; Gomes (2015).



Objetivos da pesquisa

Investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no contexto do Curso de Letras de uma IES pública.

(i) analisar o modo como a avaliação está contemplada nos documentos que regem o Curso de Letras na IES investigada: Diretrizes Curriculares do MEC, PPC do Curso de Letras, Programas (Ementas) e critérios de avaliação das disciplinas de LI;

(ii) investigar as representações de alunos e docentes do Curso de Letras sobre avaliação; **Como avaliam/estão sendo avaliados no curso?**
Como estão formando/sendo formados para atuarem como professores/avaliadores?

(iii) promover encaminhamentos relacionados à avaliação no contexto investigado.



Esta pesquisa apoia-se numa ética emancipatória a qual, para além do cumprimento dos aspectos éticos burocráticos, também prevê, em sua metodologia, o retorno dos dados aos participantes para que eles possam reagir às análises apresentadas, sendo suas impressões incluídas na versão final do texto.



Ética emancipatória (Coradim, 2015; Chimentão, 2016; Reis; Egido; Francescon, 2017; Egido, 2018, dentre outros)

Conceito

Avaliação é =	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Avaliação = verificação do conteúdo aprendido/da aprendizagem	A1; A2; A4; A5; A6; A8; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A21; A22	B1; B2; B3; B4; B5; B7; B8; B9; B11; B12	C1; C3; C4; C5; C7; C8; C10; C13; C14; C16	D1; D2; D4; D7; D8; D9; D10; D11
Avaliação = nota (quantificação da aprendiz)	A1; A2; A18; A19	B2; B8	C1	D1
Sistema governamental de avaliação = imposição	A14			
Avaliação = método	A16; A22	B1; B6; B12	C1; C8	D2
Avaliação - feedback		B2		D8
Avaliação = instrumento		B3	C1; C10	D11
Avaliação = processo; progresso da aprendizagem		B8	C2; C6; C7; C11; C13; C14; C15	D3; D12
Avaliação = diagnóstico de conhecimento/ dificuldades	A9	B6; B10	C9	D1
Auto/ heteroavaliação				D1
Avaliação = conceito vago	A3 A7		C12	

Conceito

	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Posicionamento crítico				
Apreciação	A20		C3; C8; C12	
Avaliação crítica (posicionamento crítico sobre o ato de avaliar)		B1; B7	C12; C15; C16	D3; D5; D12
Como deve ser	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Uso/importância de critérios	A9	B3		D8
Objetivos das avaliações	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Para discentes e docentes	A4	B3; B6; B9; B10	C3; C11	D2; D7; D12
Tipos de instrumentos	1º ano (A)	2º ano (B)	3º ano (C)	4º ano (D)
Tipos/ exemplos de instrumentos avaliativos		B4; B10; B11; B12	C4; C5; C6; C7; C14; C16	D1; D6; D11

Um meio de constatar como e quanto o conteúdo ministrado em aula foi absorvido pelo estudante [...] (A2).

“ ”

É uma maneira usada para analisar o que o aluno aprendeu sobre o conteúdo ensinado em sala de aula e dessa maneira lhe dar uma **nota** e um **feedback** (B2).

Avaliação é um método para analisar o meu conhecimento em um determinado conteúdo. Porém ainda fico insegura com avaliações. Fico com medo e apreensiva (C8).

Avaliação é (ou deveria ser) um processo para diagnosticar e contribuir com o aprendizado. Para além da atribuição de uma nota [...] (D3).

Considerações sobre os conceitos apresentados

(i) aproximadamente 81% dos conceitos apresentados pelos alunos enfatizam a modalidade somativa de avaliação, apontando sua função classificatória. Ênfase não desmerecer seu papel, mas a necessidade de entendimento das demais modalidades e da importância desse componente no processo de ensino e aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento dos alunos;

(ii) alguns discentes dos terceiro e quarto anos → incorporam em suas definições termos como: processo; diagnóstico, *feedback*, critérios, dentre outros - influência das disciplinas 'de cunho formativo';

(iii) em menor grau observa-se nas definições - apreciação/critica sobre a avaliação; objetivos da avaliação para os diferentes sujeitos envolvidos no processo; diferentes tipos de instrumentos.

Instrumentos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Proporção
Provas/ exames/ testes (escritas/ teóricos e/ou orais; questões objetivas e/ou discursivas; online/presenciais)	A1; A2; A4; A5; A7; A8; A10; A11; A13; A14; A16; A17; A18; A19; A20; A22	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B10; B11; B12	C1; C3; C4; C5; C6; C7; C9; C10; C11; C12; C13; C14; C15; C16	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D10; D11	51/62
Avaliação escrita	A9; A15; A21	B9	C2; C8	D12	7/62
Atividade para compor nota	A1				1/62
Trabalhos/ atividades de pesquisa (presencial/online; individual/equipe; produção de diferentes gêneros)	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A22	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B10; B12	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C8; C9; C11; C12; C13; C14; C15; C16	D1; D3; D4; D5; D7; D8; D9; D10; D11; D12	53/62
Atividades de oralidade/ conversação em LI	A3; A6; A7; A8; A16				5/62
Avaliação oral	A9; A15; A21	B9	C2	D12	6/62

Entrevistas orais		B4			1/62
Apresentações/ Seminários/ Trabalhos orais/ Debates/ Discussões	A2; A5; A18	B1; B3; B4; B5; B6; B8; B9; B10	C1; C3; C4; C5; C7; C8; C9; C10; C11; C12; C13; C16	D1; D2; D3; D4; D7; D8; D9; D10; D11	32/62
Atividades no Google Classroom/ online		B1; B12	C10		3/62
Atividades em sala (perguntas em duplas/grupos)		B1	C14		2/62
Questionários		B3	C10	D1; D11	4/62
Relatórios			C5		1/62
Produção de vídeos/ áudios/podcasts			C9; C12; C13; C16	D2; D7	6/62
Participação			C10		1/62
Ministração de aula				D9	1/62
Elaboração de plano de aula/ planejamento de aula			C13	D1; D9; D11	4/62

Provas e trabalhos. A prova inclui prova escrita e oral e os trabalhos em outras disciplinas variam, mas servem de complemento para a nota da avaliação [...] (A4).

“ ”

Fui avaliada em forma de apresentações, vídeos e podcast, trabalhos escritos, provas dissertativas e objetivas [...] (C12).



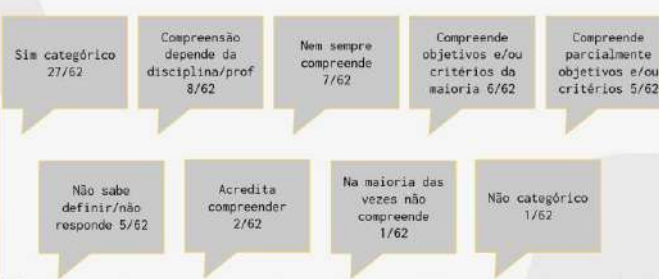
[...] muitas vezes eu acabo decorando para realizar as provas e não aprendo propriamente [...] (B1).

Trabalhos e seminários são até mais difíceis de serem preparados, porém na minha perspectiva são os que me providenciaram mais conhecimento sobre a matéria (D10).

Considerações sobre os instrumentos de avaliação

- (i) de modo geral, os alunos são avaliados por instrumentos variados, compreendem a necessidade do uso dos instrumentos de avaliação citados e a sua função no processo avaliativo;
- (ii) trabalhos (85%) e provas (82%) são os instrumentos de avaliação mais marcados nas respostas dos alunos, seguidos pelas apresentações e seus termos correlatos (52%);
- (iii) o fracionamento das atividades avaliativas → + demanda ≠ oportunidades de avaliação?;
- (iv) a opinião dos alunos do primeiro ano acerca dos instrumentos citados é mais homogênea quando comparada à dos participantes das demais séries;
- (v) pareceres dos alunos do 2º ano ≠ das opiniões do 1º ano → comentários negativos atribuídos à instrumentos específicos;
- (vi) essa criticidade também está presente nas séries subsequentes em um grau crescente.
- (vii) os comentários do terceiro ano não se restringem aos pontos negativos de um instrumento, majoritariamente às provas, mas à opiniões sobre os vários instrumentos elencados, dado também evidenciado nas respostas dos participantes do quarto ano, os quais enfatizam principalmente o impacto dos instrumentos na aprendizagem;
- (viii) percepção do instrumento prova → instrumento de caráter essencialmente somativo, enquanto tal caráter não é da natureza do instrumento, mas da forma como a avaliação é conduzida.

Objetivos e Critérios



- (i) a afirmação da compreensão, seja ela categórica, majoritária, parcial e/ou a depender da disciplina/professor não implica em subsequente explicação de ambos: objetivos e critérios;
- (ii) apesar de mais de 78% dos respondentes afirmarem que compreendem, em algum grau, os objetivos e critérios, as explicações que seguem muitas vezes não definem o entendimento sendo ora lacunares (6,5%), ora vagas/ inconsistentes (22,6%).

Categorias	Subcategorias	Discentes
Explicação pautada no entendimento dos objetivos e/ou critérios (36/62)	quantificação da aprendizagem/ atribuição de notas	A1; A16; A20; B1; B11; C14; D4
	identificação de dificuldades	A1
	classificação dos alunos (progressão no curso)	A1; A22; B12; C2; C3
	avaliação das estratégias de ensino do professor (metodologia/andamento do conteúdo)	A1; A4; B11; C4; C5
	avaliação da compreensão do conteúdo ensinado/da aprendizagem	A4; A8; A9; A16; A17; A19; A20; B5; C8
	avaliação de habilidades linguísticas	A21
	aplicação prática de conceitos teóricos	B10
	compreensão da estrutura da língua	A6
	compreensão da totalidade do input oral	A2
	critérios/ aspectos avaliados dependem da prática avaliativa/ exemplos de práticas e critérios avaliados	A21; B5; D9
	sugere inclusão de critério específico	B7
	menção de (compartilhamento) rubricas	C9; D1; D8

Categorias	Subcategorias	Discentes
Explicação pautada na prática do docente (23/62)	depende do docente (compartilhamento de objetivos e critérios, de rubricas, de proposta de participação dos alunos na elaboração do processo avaliativo, etc.)	A3; A9; A10; A18; B2; B3; B4; B10; B12; C1; C6; C7; C9; C16; D1; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D10; D12
Explicação pautada no parecer/apreciação do participante (6/62)	critérios tradicionais, complicado, ajuda, crítica instrumento específico, critérios confusos/ há falhas, importantes, essenciais, arcaica	A7; A11; A17; A18; B1; D10
Não explicam/ explicação vaga (19/62)		A5; A12; A13; A14; A15; B5; B6; B7; B8; B9; C10; C11; C12; C13; C15; D2; D6; D9; D11



Imagino que avaliam o quanto estou aprendendo e minhas dificuldades para comparar com outros alunos tanto para avaliar quem está apto a profissão quanto os métodos que são eficazes e melhorar os ineficazes (A1) (grifos meus).

Nem sempre, alguns professores têm critérios de avaliação totalmente confusos, outros não mostram a prova corrigida (A18).

“”

Algumas disciplinas eu compreendo o objetivo e critérios dessas práticas, mas em outras disciplinas o professor foge do conteúdo e pede uma avaliação que não contém o conteúdo dado, deixando o aluno completamente perdido [...] (B11).

Em algumas situações sim, já em outras parece que o professor está apenas seguindo uma forma arcaica e não desenvolvida para avaliar seus estudantes (D10).

Considerações sobre os objetivos e critérios

(i) de modo geral, as afirmativas de compreensão de objetivos e critérios não se traduzem necessariamente em explicações que refletem tal compreensão;

(ii) as explicações dos objetivos sobressaem-se sobre as dos critérios.

Mesmo majoritária, o entendimento dos objetivos da avaliação ainda é lacunar, ora sendo demonstrado por meio de uma das funções da avaliação apenas (quantificação da aprendizagem, classificação, identificação de dificuldades, avaliação da aprendizagem), ora com foco somente na avaliação da prática docente, ora por meio de aspectos específicos da língua.

+ necessidade de objetivos e critérios claros e compartilhados;

(iii) os pareceres emitidos pelos alunos elencados na terceira categoria de explicações não se aprofundam à um nível de criticidade, restringindo-se à apreciação;

(iv) a porcentagem de alunos cujas explicações classificam-se como vagas apontam para a necessidade de mais clareza no que tange aos objetivos das práticas avaliativas e ao compartilhamento de critérios de avaliação.

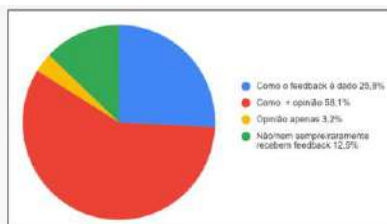
Feedback

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Entrega das notas (4)	A6; A11; A18	B5		
Feedback descritivo/escrito: anotações com recomendações/ orientações sobre pontos de destaque/erros e pontos a melhorar (19)	A1; A2; A3; A10; A19	B3; B10; B12	C5; C13; C15; C16	D2; D3; D5; D6; D7; D11; D12
Indicações/ recomendações para refação da atividade (6)	A1	B7		D1; D7; D11; D12
Feedback oral: Comentários em sala (individuais e/ou coletivos) (18)	A7; A12	B1; B4; B8; B10; B12	C1; C3; C8; C9; C11; C12; C15	D2; D4; D5; D6
Peer feedback (2)				D1; D9

Feedback

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Correção de atividade (no quadro)(4)	A4; A12; A14		C6	
Postagem, compartilhamento da chave de respostas da atividade/ respostas esperadas/ gabarito (2)			C4; C6	
Espaço para dúvidas/ comentários/ explicações/ discussões (sobre a atividade e correção) no momento da devolutiva de atividades e/ou após atividades/ apresentações orais (23)	A4; A5; A8; A9; A13; A14; A15; A16; A17; A19; A20; A22	B2; B3; B7; B8; B9	C6; C9; C15	D2; D6; D8
Comentários via plataformas digitais (Google classroom) (12)		B2; B4; B12	C2; C3; C7; C9; C11; C15	D2; D8; D9

Configuração das respostas sobre feedback recebido



(i) formas menos usuais: compartilhamento da chave de respostas da atividade/respostas esperadas/gabarito (2); *Peer feedback* (2); correção de atividades (no quadro) (4); entrega da atividade/ nota (4); recomendação de refação da atividade (6);

(ii) formas mais marcadas nas respostas: *feedback* oral por meio de comentários em sala (18); *feedback* descritivo (anotações)(19) e espaço para dúvidas sobre a atividade/correção no momento da devolutiva (23)

Opinião dos alunos acerca do feedback recebido

Categorias	Subcategorias	Discentes
Expressões/termos indicativos de apreciação (ou não) do tipo de <i>feedback</i> recebido	eficiente, eficaz simples (ajuda compreender erros e acertos), importante, de extrema importância, gosto(v), necessário, funciona (v), bom, justo, bem construído, ajuda	A2; A7; A8; A9; A10; A16; A22; B1; B3; B4; B8; C3; C6; C8; C12; D2; D8; D10; D11;
	ambíguo, raso, autoritário, esquecido, provoca ansiedade.	C5; C6; C16; D1
Contribuição do <i>feedback</i> para...	compreensão de erros e acertos	A2; B3; B9
	compreensão dos erros	A3; A18; B4; B7; C10
	compreensão e/ou revisão de aspectos pontuais a melhorar	A3; A15; B1; B3; B11; C8; D4
	compreensão da nota	B2
	resolução de dúvidas	B2

Opinião dos alunos acerca do feedback recebido

Categorias	Subcategorias	Discentes
Relação <i>feedback</i> -aprendizagem	<i>Feedback</i> = entrega da nota e/ou com foco nos aspectos negativos não contribui para aprendizagem	A6; D3; D10
	Contribuição do <i>feedback</i> para aprendizagem	B7; C6; C15; D7; D11; D12
Opiniões que apontam preferências por...	modalidade de <i>feedback online</i>	B12; D8
	comentários além da nota e/ou gabarito	A2; C5; C6
	<i>feedback</i> seguido por oportunidade de refação	D11; D12

(i) Entendimento acerca do impacto do *feedback* na aprendizagem, independentemente da forma como é fornecido;

(ii) Identificação nas respostas dos seguintes princípios postulados por Vogt e Froehlich (2018) para a efetividade do *feedback*: (a) necessidade de clareza do porquê a resposta da atividade foi (ou não) alcançada; (b) fomento à discussão ao mencionarem a abertura de espaço para comentários/ explicações/ dúvidas como uma das formas de *feedback*; (c) combinação de *feedback* positivo e negativo, através de anotações/comentários explicativos da performance esperada; (d) *feedback* coletivo, sem apontamento de autoria, evitando assim a exposição dos alunos.os, sem apontamento de autoria.

(iii) visão do *feedback* como ferramenta importante que afeta tanto as ações de quem avalia, quanto de quem é avaliado

(iv) visão alinha-se com o modelo de *feedback* para aprendizagem (Hattie e Timperley, 2007) = significativo, claro, adequado ao nível e conhecimento dos alunos, definido em seus propósitos e gerador de reflexão e ação em prol da aprendizagem.

“”

São raros os professores que dão esse *feedback* real, muitas vezes eles apenas postam as respostas ou o procedimento que eles consideram correto (C4).



Geralmente os professores entregam nossas provas corrigidas para conferirmos e respondem nossas dúvidas. O *feedback* de trabalhos é feito através de comentários no *classroom* alguns dias após a entrega, ambos me agradam, pois sanam minhas dúvidas e consigo entender o porquê tirei aquela nota (B2).

A maioria dos professores mostra as provas corrigidas, mas não são todos [...] (A18).

Eu prefiro quando o *feedback* são ambos, notas e comentários, porque gosto de saber em que tenho que me dedicar mais e no que fui bem. Apenas notas é algo meio ambíguo pois mesmo sabendo o que errou você não necessariamente sabe o porque algumas vezes (C5).

Oportunidades de discutir avaliação

Avaliação para a formação do docente de LI

Momentos em que a avaliação é discutida	Série do curso
Não houve/ não lembra dessa vivência	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A10; A11; A12; A13; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A21; B4; B9; B10; D9
Resposta aponta a avaliação vivenciada no curso (ao invés das/ além da (falta de) oportunidades de discussões sobre o tópico avaliação)	A9; A14; A22; B2; B7; B9; C12; D9
Não respondeu o que foi perguntado/ resposta não condiz com a pergunta	B8
Discussão ocorreu esporadicamente (sem especificação da situação)	A19

Momentos em que a avaliação é discutida	Série do curso
Pontualmente em algumas disciplinas (não especificadas)	B1; C15
Disciplinas	Discussões pontuais em atividades/ em algumas disciplinas/ por iniciativa de alguns docentes (Língua Inglesa: Habilidades Comunicativas Integradas; Oficina de Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa; Fonética e Fonologia de LI, LI para Atuação Acadêmica e Docente; Literatura (sem especificar qual); Morfologia e Sintaxe da LI; Oficina Escrita/ Oral - referência ao docente)
	A18; B3; B5; B6; B11; B12; C4; C6; C9; C10; C14; C15; D1; D3; D4; D6; D7; D8; D10; D11; D12
	Disciplinas de cunho formativo (Prática de Formação do Professor de LI; Estágio Curricular Supervisionado)
	C1; C2; C3; C4; C6; C7; C8; C9; C10; C11; C13; C14; C15; C16; D1; D2; D3; D4; D5; D10; D11; D12
Eventos	C9; C16; D3; D6; D7; D10
Programas (PIBID), Projetos, Palestras	A16; C8

“”

[...] o contato maior ocorreu no 3º e 4º ano com as disciplinas de estágio, por conta da necessidade dos conceitos em momento de atuação em sala de aula (D5).

Ainda não houve esse momento (A1).

Discutimos nas matérias de atuação e fonética e fonologia de língua inglesa. Os professores das disciplinas acima pedem algumas produções de avaliação. Nas outras, só falamos sobre as avaliações que serão aplicadas a nós (B5).

Na aula de Formação Docente, Estágio Curricular e Atuação Acadêmica, mais especificamente e aprofundado. Porém nas outras matérias também vemos, mas não de forma tão detalhada (C15).

Quando a prova é marcada, no decorrer do tempo até a data de entrega de um trabalho (A14).



Contribuições das discussões sobre avaliação

Categorias de contribuições para aprendizagem docente	Série do curso
não mencionam contribuições/ não respondem a questão	A1; A2; A3; A4; A5; A7; A10; A11; A20; A21; A22; B4; C2
para a realização estágio de docência	A16
para (reflexões sobre / preparação para) a futura prática de professor avaliador	A6; A9; A12; A15; A16; A18; B3; B6; B9; B10; B11; C8; C12; D6; D7; D10
para reflexões sobre a trajetória escolar	D7
para a quebra de paradigmas (tradicionais) de avaliação/ desmistificar o modelo de avaliação excludente /classificatório/punitivo/ ampliação da visão de avaliação	C3; C4; C6; C7; C11; C14; C15; C16; D1; D5; D9; D10; D11; D12
para a identificação (de consequências) de lacunas na formação para avaliação	A19; B1

Contribuições das discussões sobre avaliação

Categorias de contribuições para aprendizagem docente		Série do curso
para a compreensão de diferentes aspectos da avaliação	instrumentos de avaliação (formas de avaliar/ métodos - melhores/ mais corretos/variados/ diferentes/ contextualizados/adequados aos diferentes perfis)	A8; A9; A13; B2; B3; B5; B7; B8; B12; C1; C4; C5; C7; C11; C12; C13; D3; D4; D6; D9; D12
	processo avaliativo e suas partes - planejamento, elaboração, critérios de avaliação, aplicação, resultados, <i>feedback</i> .	A12; A14; B7; C1; C3; C16
	aspectos conceituais: conceito de avaliação/importância/ necessidade de avaliar/lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem/ avaliação processual/ diagnóstica.	A14; A17; B10; C1; C6; C9; C10; D2; D5; D6

“ ”

Elas me ajudam a entender as diferentes formas de avaliar, o porquê do uso de cada instrumento e a entender que as avaliações não são um castigo para com os alunos (C11).

Contribuem muito, principalmente para desmistificar aquilo que sempre foi imposto: avaliação como punição, avaliação como algo em que o aluno precisa sofrer, se sentir ansioso, além de mostrar outras formas de avaliar, sem necessariamente estar ligada às clássicas (D12).

Contribuem muito, pois trazem reflexões sobre minha vida escolar e sobre a professora que serei, como irei avaliar meus alunos e fornecer um *feedback* positivo (D7).

Contribuem para que no futuro eu saiba como aplicar uma boa avaliação (B9).

Elas contribuem para nos preparar para os estágios e trabalho (A16).



i

As disciplinas do curso são o locus de oportunidades de discussão sobre avaliação mais marcantes.

ii

Eventos e projetos não foram evidenciados como oportunidades de discussão sobre avaliação - lacuna a ser preenchida

iii

Contribuições ainda incipientes das oportunidades de discussão: quebra de paradigmas da avaliação tradicional e as aprendizagens mencionadas na tabela



Disciplinas de cunho formativo - 35% dos alunos, (3º e 4º anos) vivência dessas discussões nas disciplinas de Prática de formação do professor de LI e nos Estágios Curriculares supervisionados.

Disciplinas de formação básica e específica - discussões pontuais sobre avaliação

Encaminhamentos formativos apontados pelos dados - importância da inclusão da avaliação permeando o currículo do curso de forma transversal.

Lugar da avaliação

	Categorias identificadas	series do curso
Importante/ finalidade	diagnóstico de pontos a serem melhorados/revisados; acompanhamento (do aprendizado/do nível de conhecimento (linguístico)/ do uso da língua alvo/ do conteúdo/ do desempenho do professor); aprovação em vestibular/ concursos; parâmetro (para o aluno) compreender seu progresso; parâmetro (para o professor) adaptar seu planejamento de ensino em prol dos alunos com dificuldade.	A1; A4; A5; A8; A11; A13; A16; A18; A19; A20; A21; B4; B5; B6; B7; B10; C5; C7; C9; C10; C11; C13; C15; C16 D1; D7; D8; D9; D11
	(Dependendo de como é conduzida) (de)estimular aprendizagem	D2; D3

Lugar da avaliação

Importante/ descreve	deve(ria) ser: contextualizado, inclusivo, coerente, justa; variada; processual, formativa não deve(ria) ser limitada à provas; incluir: feedback detalhado aos alunos; focar nos aspectos linguísticos, nas dificuldades dos alunos, na aprendizagem.	A10; A12; A14; A21; A22; B1; B2; B8; B9; B11; B12 C6; C12; C16 D1; D5; D6; D7; D9; D10; D12
	complexa por envolver as 4 habilidades	A19
Sugestões	necessidade de mudanças na avaliação/na forma de avaliar/ precisa ser remodelada; Justificativas para a sugestão: não mostra o potencial do aluno; foco nas notas, aprovação no vestibular, na memorização, pouco explorado.	A6; A7; A10; B1; B3; B8; B10; D4; D5
	Não responde/resposta em branco/não opina	A2; A3; A9; A15; A17; C1; C2; C3; C4; C6; C8; C14

“ ”



É importante para determinar o nível do aluno e seu inglês e também para dar um *feedback* para o professor sobre como está a sua aula, o que precisa ser reforçado ou se é necessária uma mudança (A16).

A avaliação é necessária para acompanharmos o aprendizado dos alunos, identificar falhas no planejamento de ensino e buscar melhorar, com estratégias que se adequem ao perfil de cada aluno/turma (C7).

As avaliações deveriam focar em como cada aluno funciona e quais são suas maiores dificuldades - o foco tem que sair da nota ou da aprovação em vestibulares. As escolas e professores precisam recriar a forma de avaliar, para que o aluno aprenda e não decore (B1).

Considerações sobre o lugar da avaliação

Ao discutirem o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem os alunos abordam:

(i) sua finalidade;

(ii) descrevem como a avaliação deve ser;

(iii) Há também dentre os discentes uma categoria minoritária (9/62) que traz em suas respostas sugestões sobre a necessidade de mudança na avaliação (ainda focada na atribuição de notas, memorização de conteúdos, aprovação no vestibular) para práticas mais voltadas à aprendizagem.

Sugestões/Recomendações	Comentários críticos
necessidade de discussão da avaliação na formação inicial/ eventos/ palestras (papel e concepções);	o sistema de avaliação na academia é semelhante ao da educação básica;
compartilhamento/ clareza nos critérios de avaliação;	alguns professores/ disciplinas: usam a avaliação como forma de punição, raramente negociam o processo avaliativo com os alunos; processo avaliativo estressante e traumático; falta de informação e <i>feedback</i> ;
evitar atraso/demora na correção/ <i>feedback</i> ;	
<i>feedback</i> mais claro e detalhado;	conhecer sobre o tópico mudou a visão sobre as atividades avaliativas realizadas no curso;
processo de avaliação dialógico (participação dos alunos);	

Considerações sobre as sugestões e comentários

As sugestões/recomendações e comentários críticos apresentados pelos alunos apontam para:

- (i) retomada de questões abordadas ao longo das respostas dos participantes;
- (ii) mesmo sem fazer referências a aspectos teóricos, os alunos recuperam conceitos basilares para sua formação docente de LI, apresentados no aporte teórico deste estudo: variedade de instrumentos avaliativos; contextualização das práticas avaliativas; necessidade de critérios claros (compartilhados) e *feedback*, dentre outros;
- (iii) reconhecimento da necessidade de discutir a avaliação na formação docente inicial (em sala de aula e em eventos);
- (iv) lacunas ao apontarem: a semelhança do processo avaliativo do contexto acadêmico ao da educação básica; utilização da avaliação como forma de punição; falta de negociação e *feedback* do processo avaliativo; resistência de alguns docentes em abordar o tema em suas disciplinas;
- (iv) avanços ao reconhecerem a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e pelo olhar crítico com o qual sugerem e comentam suas vivências com a avaliação no contexto estudado.

2º objetivo da pesquisa

Representação dos discentes (e docentes) sobre avaliação

- Como estão sendo avaliados?
- Como estão sendo formados para avaliar?
- Qual seu conceito de avaliação?

Avaliação no curso

instrumentos variados, (provas e trabalhos prevalecem); grau de criticidade com relação aos instrumentos vivenciados ao longo das séries; atribuição de caráter somativo às provas;

Compreensão dos objetivos e critérios de avaliação: compreensão dos objetivos + compreensão dos critérios; explicações apontam lacunas no entendimento dos

objetivos + necessidade de objetivos e critérios + claros e compartilhados
Feedback: reconhecimento da importância e do impacto na aprendizagem, diversificado.

Formação para avaliar

Oportunidades de discussão sobre avaliação: - locus mais marcante (disciplinas) - de forma mais sistematizada nas de formação, de forma mais pontual nas demais. Eventos e projetos - não são enfatizados nas respostas (lacuna a ser preenchida)
Lugar da avaliação: - ao responderem sobre o lugar da avaliação, os alunos reconhecem sua importância no processo de ensino e aprendizagem, abordam sua finalidade, descrevem a avaliação e sugerem mudanças.

conceito

Não está consolidado - ênfase na modalidade somativa da avaliação.

- Quais suas impressões acerca das análises apresentadas?
- Como veem esses resultados para o contexto investigado?
- Querem manifestar concordância ou discordância com relação a algum dos pontos apresentados?
- Teriam algo a acrescentar com relação ao que foi apresentado?



Muito obrigada!

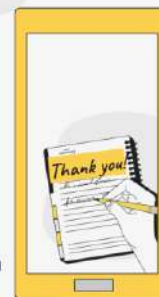
Do you have any questions?

criadavico@uem.br
(44)991126196



CREDITS: This presentation template was created by **Slidesgo**, and includes icons by **Flaticon**, and Infographics & Images by **Freepik**

Please keep this slide for attribution



APÊNDICE P - APRESENTAÇÃO RESULTADOS PROFESSORES

Apresentação das análises dos dados para os professores

(Link para acesso à apresentação:

https://docs.google.com/presentation/d/1z9wRche_NVfr1WZXfAJb7V4G9MhokdEmb3wgdIhjIoA/edit?usp=sharing)

“Professor, vai cair na prova?”
A formação do docente de LI para a avaliação em um curso de Letras de uma universidade pública paranaense

Célia Regina Lessa Aleixo Devico



Metodologia da pesquisa

Área	Linguística Aplicada
Natureza	Qualitativa
Epistemologia	Interpretativista e construcionista social
Tipologia	Estudo de caso e análise documental
Geração dos dados - docentes	Grupos focais
Método analítico	Indutivo-dedutivo (categorias analíticas - Ludke; André, 1986; Creswell, 2007; Gomes (2015).



Objetivos da pesquisa

Investigar as experiências, os conceitos e as atitudes sobre avaliação no contexto do Curso de Letras de uma IES pública.

(i) analisar o modo como a avaliação está contemplada nos documentos que regem o Curso de Letras na IES investigada: Diretrizes Curriculares do MEC, PPC do Curso de Letras, Programas (Ementas) e critérios de avaliação das disciplinas de LI;

(ii) investigar as representações de alunos e docentes do Curso de Letras sobre avaliação;

(iii) promover encaminhamentos relacionados à avaliação no contexto investigado.

Como avaliam/estão sendo avaliados no curso?
Como estão formando/sendo formados para atuarem como professores/avaliadores?



Esta pesquisa apoia-se numa ética emancipatória a qual, para além do cumprimento dos aspectos éticos burocráticos, também prevê, em sua metodologia, o retorno dos dados aos participantes para que eles possam reagir às análises apresentadas, sendo suas impressões incluídas na versão final do texto.



Ética emancipatória (Coradim, 2015; Chimentão, 2016; Reis; Egido; Francescon, 2017; Egido, 2018, dentre outros)

Das análises que seguem

Visando a proteção/anonimato de sua identidade, as referências aos seus excertos foram feitas pela atribuição da letra P acrescida de um número de 1-11 (P1 - P11), me referindo aos 11 professores participantes.

Reitero que esse P que lhes atribuo, apesar da impessoalidade que possa aparentar, é para mim maiúsculo pela importância de sua contribuição para esta pesquisa e para o contexto no qual ela está inserida.

Conceito

Categorias	Professores
Definição do termo (Avaliação é)	
processo; acompanhamento/ qualificação da aprendizagem	P3; P4; P5; P7; P8; P9; P10; P11
verificação/ mensuração/ termômetro (aprendizagem)	P1; P2; P3; P6; P10; P11
coleta de evidências/ dados para tomada de decisão	P7; P8; P9; P11
diagnóstico da aprendizagem	P2; P3; P9; P11
diagnóstico; termômetro das práticas docentes	P1; P2; P3; P8
parte integrante do processo de ensino e aprendizagem	P5; P8

Categorias	Professores
Avaliação deve ser	
importância do <i>feedback</i> (sala de aula e <i>Google Classroom</i>)	P1; P8; P11
condizente com objetivo de ensino e aprendizagem	P5; P7
critérios claros	P4
contextualizada/adaptada	P4
uso de diferentes meios semióticos	P4
via de mão-dupla (professor avalia a aprendizagem/ aluno avalia a disciplina)	P4
Sentimentos despertados nos alunos	
ansiedade provocada nos alunos	P3

- Predomínio de uma visão de avaliação = processo/ acompanhamento da aprendizagem do aluno

(Em algumas definições, essa relação sinônima prevalece (P4; P5; P7; P8; P9), em outras (P3; P10; P11), há uma mescla de outros aspectos da avaliação.

“”

Eu colocaria a avaliação como um processo, um acompanhamento [...] também é uma forma de olharmos a nossa prática, de olharmos o que aconteceu em sala de aula, identificar algo ali, para tomar decisões embasadas [...] a gente tomar uma decisão, dar um *feedback*. Então, acho que a avaliação está junto com o processo de ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem-avaliação (P8).

- Avaliação como sinônimo de verificação da aprendizagem (P1; P6)

[...] forma de mensurar, né, aquilo que o discente, né, o aluno aprendeu durante um determinado conteúdo (P6).

- Avaliação como ponto de partida para tomada de decisões (P7; P8; P9; P11)

“”

Olha, para mim, acho que a avaliação é você coletar evidências da aprendizagem do aluno para que determinadas decisões sejam tomadas a partir dessas evidências. Então, em sala de aula, a partir de um determinado objetivo de aprendizagem que eu tenho, em que medida o meu aluno está sendo capaz de atingir esses objetivos de aprendizagem, e caso não esteja, o que que precisa ser feito para que ele atinja esse objetivo. Então eu vejo a avaliação sempre assim, como essa coleta de evidências e sempre olhando para o futuro, o que o aluno, o potencial que o aluno tem, não o que ele não foi capaz de fazer, mas o que ele ainda tem potencial para ser feito. Para mim a avaliação é isso, e sempre assim com vistas para aprendizagem. Se o fim não for o impacto positivo na aprendizagem, para mim não é avaliação (P7).

Considerações sobre os conceitos apresentados

- Os professores enfatizam em seus conceitos o aspecto processual da avaliação, alguns apontando também, suas funções diagnóstica e somativa como parte desse processo;
- Aspectos que complementam as definições: avaliação contextualizada e condizente com objetivos de aprendizagem; *feedback*; critérios de avaliação claros e compartilhados;
- Relação entre conceito apresentado - linha de pesquisa - disciplinas ministradas.
(avaliação = elemento integrante do processo de ensino e de aprendizagem; avaliação = coleta de dados para tomada de decisão com vistas à aprendizagem; avaliação condizente com objetivos de aprendizagem, dentre outros).
- Letramento em avaliação talvez seja uma necessidade dos docentes também.

Instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	Professores
Seminário/ apresentação /debate/ <i>workshops</i> ; discussão de situações problema	P1; P2; P3; P5; P6; P7; P8; P10; P11
Prova (escritas/ teóricos e/ou orais/ com consulta/ em grupo)	P1; P2; P3; P6; P7; P9; P10; P11
Trabalho escrito	P1; P2; P3; P4; P6; P7
Produção de gêneros conforme programa da disciplina (resenha, resumo, artigo relato, ensaio, artigo, projeto de pesquisa...)	P4; P5; P7; P8; P11
Elaboração de atividades (criativas)	P3; P8
Postagem de comentário/ reação às postagens dos pares no Padlet	P5; P11

Instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	Professores
Elaboração de plano de aula	P6; P8
Autoavaliação	P4
Atividades orais em duplas	P5
Observação em sala	P6
Tradução de textos literários	P6
Sessões de microensino/ mini apresentações	P11
Sessões reflexivas	P11

“ ”

[...] Esse ano agora eu fiz prova com pesquisa [...] porque eu não estava mais conseguindo lidar com trabalhos entregues, que era só o ChatGPT que me respondia [...] fiz uma prova com consulta e em grupos (P9).



[...] claro que existem vários tipos de instrumentos, né, que a gente pode utilizar para avaliar, e eu acho que isso vai muito, por exemplo, no nosso contexto de ensino superior, ao tipo de disciplina que a gente assume [...] (P5).

Eu tento diversificar os instrumentos de avaliação que eu uso, porque eles também, como futuros professores, podem ver a avaliação e os instrumentos que vão utilizar de uma maneira diferente. Eles fazem plano de aula, escrevem resumo, escrevem resenha, eles preparam atividades, fazem seminários, atividades criativas. Então, eu tento diversificar e variar os instrumentos no longo do ano (P8).

Considerações sobre os instrumentos de avaliação

- (i) utilização de instrumentos de avaliação variados;
- (ii) instrumentos mais destacados: apresentações (82% das falas), provas (73%) e trabalhos escritos (55%).

Relação entre a variedade de instrumentos e a qualidade dos dados obtidos acerca da aprendizagem dos alunos é apontada na literatura (Santos e Kersch, 2023).

- (iii) preocupação com as ferramentas de IA;
- (iv) fracionamento das atividades avaliativas - diferentes oportunidades/ momentos de avaliação;
- (v) relação instrumentos de avaliação - objetivos de aprendizagem;
- (vi) percepção do instrumento prova como instrumento de caráter essencialmente somativo.

Creritrios

Creritrios	Professores
negociados com os alunos	P1; P2; P4; P6; P7; P8; P9; P11
dependem do contedo da disciplina/ da atividade/gnero trabalhado	P2; P3; P4; P5; P6; P7; P9; P11
não observância dos creritrios de avaliação (documentos) à risca	P1; P2; P6; P10
compartilhados com os alunos (no classroom)	P3; P4; P5; P9
atribuição de notas para as diferentes versões(refação da atividade)	P4; P5; P11
caracterização dos creritrios (flexíveis/ subjetivos, maleáveis)	P1; P2
Exemplos de creritrios	adequação ao gnero
	P3; P4; P5; P7
	contedo
	P7; P9; P11
	aspectos lingüísticos
	P3; P5; P7
	reação à apresentação dos pares
	P10; P11
	postura docente nas apresentações orais
	P6



[...] eu acho que tem muito a ver com a disciplina e com o conteúdo que a gente está dando naquela disciplina e o como a gente vai avaliar aquela turma [...] (P2).

“”

[...] Outra coisa que eu faço também com os alunos, é perguntar para eles, o que que eles, assim, a gente tenta compor, né? Quanto que vocês querem que valha a prova? Quanto vocês querem que valha o trabalho? [...] no começo eu tinha medo, então eu fazia direitinho como o critério de avaliação lá mandava, né. Mas depois, né, eu fui deixando isso um pouco menos rígido, assim, mais solto [...] justamente porque eu acho que esses critérios, eles têm que ser revistos [...] (P1).

[...] por exemplo, para um abstract ser avaliado como satisfatório ou adequado ao gênero. Primeiro, ele tem a apresentação geral, ele apresenta o objetivo, ele apresenta a metodologia, ele fala de resultados, ele traz uma discussão [...] um referencial teórico, ou seja, então eu utilizo esses movimentos como critérios [...] (P5).

Considerações sobre os critérios de avaliação

(i) a não observância do documento 'critério de avaliação' das disciplinas em diferentes graus, mencionada por alguns docentes, aponta para uma (possível) necessidade de mudança nesses documentos (critérios);

(ii) de modo geral, os professores estabelecem uma relação direta entre os critérios e as atividades avaliativas;

(iii) a grande maioria dos docentes afirma negociar e compartilhar os critérios de avaliação.



Feedback

Categorias	Professores
Espaço para comentários/ dúvidas/ explicações em sala (individuais/coletivos, pontuais/ gerais) no momento da devolutiva das provas/ trabalhos e/ou após apresentações orais.	P1; P2; P3; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11
Indicações/ recomendações para refacção das atividades de produção escrita	P4; P5; P9; P11
Anotações sobre pontos de destaque/erros (instrumento prova) e/ou comentários personalizados em atividades de produção escrita	P2; P7; P8
Peer feedback	P4; P9; P11
Utilização das rubricas como ferramentas auxiliares no feedback (critérios que foram (ou não) atendidos)	P3; P5; P7
Compartilhamento da chave de respostas esperadas/ gabarito da atividade (Google Classroom)	P1; P2
Comentários no Google Classroom	P5; P8

“”

[...] quando é prova e trabalho, eu geralmente separo uma aula [...] então eu chamo cada um deles, cada grupo, e pergunto se ficou com alguma dúvida e a gente vai conversando, porque geralmente nos meus trabalhos de literatura, principalmente, eles, às vezes, trazem uma perspectiva que eu não sei se concordo, e aí eu quero ouvir deles, porque eles trouxeram essa perspectiva [...] então é mais uma troca [...] (P10).

[...] Eu uso também as rubricas do Google Classroom para facilitar, porque aí você deixa as rubricas ali pré-prontas e você pode aproveitar essas mesmas rubricas para as diferentes atividades, complementando com comentários [...] (P7).

[...] eu faço os comentários no Classroom [...] Acho mais fácil, porque fica tudo registrado. Então, tem o espaço comentários e aí eu coloco e aí eu faço a devolução [...] (P5).

Considerações sobre o *feedback* das avaliações

(i) Entendimento acerca do impacto do *feedback* na aprendizagem, independentemente da forma como é fornecido;

(ii) Identificação nas respostas dos seguintes princípios postulados por Vogt e Froehlich (2018) para a efetividade do *feedback*: (a) necessidade de clareza do porquê a resposta da atividade foi (ou não) alcançada (P7); (b) fomento à discussão ao mencionarem a abertura de espaço para comentários/ explicações/ dúvidas como uma das formas de *feedback* (P10); (c) combinação de *feedback* positivo e negativo, através de anotações/comentários explicativos da performance esperada (P8); (d) *feedback* coletivo, sem apontamento de autoria, evitando assim a exposição dos alunos.os, sem apontamento de autoria (P9).

(iii) visão do *feedback* como ferramenta importante que afeta tanto as ações de quem avalia, quanto de quem é avaliado

(iv) visão alinhada com o modelo de *feedback* para aprendizagem (Hattie e Timperley, 2007) = significativo, claro, adequado ao nível e conhecimento dos alunos, definido em seus propósitos e gerador de reflexão e ação em prol da aprendizagem.

Avaliação para a formação do docente de LI

Conteúdo disciplinas de LI

Categorias de abordagem da avaliação	Disciplinas/docentes
É abordada como conteúdo/tema ou tópico	Prática de formação do professor de LI (P5; P7; P8; P9; P11); Planejamento de cursos em LI (P3)
É contemplada dependendo da abordagem do professor/demandas da disciplina	LI para atuação acadêmica e docente (P3); Disciplinas de LI (LI: Habilidades Comunicativas Integradas (P3; P5; P7; P9)); Literatura infanto-juvenil em LI (P10); Estágio Curricular supervisionado II e III (P5;P11)
Não é abordada	P1; P2; P6

“”

[...] sistematicamente falando, ela aparece como um conteúdo programático em uma disciplina que eu acho que é de prática de formação, não é? Então, de resto não se discute muito [...] (P7).

[...] Pra mim avaliação, vou fazer o mea-culpa aqui, sempre foi um tabu, justamente porque a gente não tem isso na formação também, né? [...] (P2)

[...] Não é algo que está descrito nas ementas das disciplinas, especificamente, mas eu acho que entra como parte do componente pedagógico. Então, pelo menos quando eu estou dando aula de línguas, pelo menos em alguma parte, a gente vai falar de avaliação [...] o assunto aparece, o assunto vem à tona, e aí eu não deixo ele de lado [...] (P9).



Considerações sobre a avaliação como conteúdo

i

Discussão da avaliação nas disciplinas depende da abordagem do professor e/ou das demandas das disciplinas;

ii

Mais de 50% dos docentes reconhecem ser a Prática de formação do professor de LI a única disciplina que contempla a avaliação como conteúdo programático;

iii

Discussão sistematizada em uma disciplina; necessidade de especificação desse conteúdo em outros programas (ementas) para que a abordagem da avaliação ocorra de maneira mais consistente no currículo do curso em tela.

Lugar da avaliação

Categorias	Subcategorias	Professores
Meio para atingir diferentes objetivos tais como:	(re)direcionar/ (re) pensar a prática docente	P1; P2; P4; P5; P7; P11
	compreender o progresso da aprendizagem do aluno (pontos fortes e pontos a serem melhorados); mostrar o que o aluno aprendeu	P1; P2; P5; P7; P11
	promover a aprendizagem	P3; P10; P11
	elaborar o pensamento crítico dos alunos	P9; P10
Características	É/deve ser: importante; integrada ao processo de ensino e aprendizagem; oscilante (seu lugar não é fixo); organizada por meio de múltiplos instrumentos; coerente; qualitativa; contínua; ininterrupta; constante; formativa; ato amoroso, acolhedora, organizadora, norteadora. Não deve ser: exclusivamente somativa; punitiva; temida; classificatória; excludente; tradicional	P1; P2; P4; P5; P6; P7; P8; P9

“ ”



[...] a avaliação volta para o professor também como um *feedback* importante para que ele faça adaptações no seu modo de ensinar [...] (P4).

[...] a avaliação informa o aluno sobre os pontos fortes da aprendizagem dele, aqueles pontos que precisam ser melhorados e como melhorar [...] (P7).

[...] é um **ato amoroso**, [...] é **acolhedor**, né, ela é também **orientadora**, **organizadora**, **norteadora**. Então, acho que todas essas palavras acabam qualificando a forma como a gente vê a avaliação, **não como uma punição**, no sentido de **exclusão** ou de **classificar** um aluno no nosso contexto [...] (P8).

[...] é **essencial**, mas desde que ela **não** seja essa avaliação **fechada**, como a gente tem, ou **muito tradicional**, como a gente tem [...] (P6).

Considerações sobre o lugar da avaliação

Ao discutirem o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, os docentes o fazem de 2 formas:

Avaliação = meio para atingir diferentes fins (redirecionamento da prática; promoção da aprendizagem...)

Descrição da avaliação - marcas lexicais de uma avaliação voltada para a aprendizagem

Documentos - avaliação

Categorias	Subcategorias	Professores
Função dos documentos	guiar / direcionar a prática docente (especialmente professores iniciantes) e/ou o que esperar dos alunos; 'assegurar' que os conteúdos sejam cumpridos; salvaguardar o docente	P1; P2; P3; P4; P8; P9; P10
Uso dos documentos na prática pedagógica	Adapta os documentos às necessidades do grupo/ dos objetivos da disciplina.	P1; P2; P3; P4; P6; P7; P10
	Considera o que está nos documentos, com algumas adaptações/ flexibilizações	P8; P11
	Considera o que está nos documentos	P9

Categorias	Subcategorias	Professores
Opiniões	Relevância: importantes; necessários; norteadores	P1; P2; P3; P4
	Lacunas: desatualizados; falhos; não orientam; muito solto; não contribuem; nem sempre adequados; não ajudam (muito), precisam ser revisados; prescritivos; não consideram o local; não se alinham com conceito de avaliação (de um docente); seguem formulário padronizados; risco de diferentes interpretações dos documentos	P2; P4; P5; P6; P7; P10
	Opiniões gerais: questão delicada; (docentes iniciantes) receio de não seguir os documentos; dificuldade em transpor conteúdo dos documentos para planejamento; preferência por critérios de avaliação mais flexíveis; conteúdo dos documentos não foram trabalhados na formação inicial do docente; documentos devem ser trabalhados com alunos; deveria ser mais contextualizado	P1; P2; P3; P9; P10

“”



[...] Então, se a gente considerar as ementas das disciplinas e critérios de avaliação, programas, eu acho que eles são muito falhos, não me orientam em nada [...] (P5)

[...] não sei se me ajuda muito. Primeiro porque eles não estão muito alinhados no meu próprio conceito de avaliação [...] às vezes eu me sinto um pouco subversivo, no sentido assim, eu olho para eles, eu os leio, mas se eu não acho que esteja tão adequado aos objetivos da disciplina, eu altero [...] (P7).

[...] é o que me guia para saber o que eu preciso incluir na minha aula. E ao mesmo tempo saber o que eu preciso esperar dos alunos, aí acaba impactando diretamente na avaliação, né? [...] (P3).

eu sei que eles existem, eu sei que eles estão ali, mas eu vejo também muito o perfil da minha turma, sabe? [...] (P6).

[...] principalmente os critérios de avaliação e a ementa da disciplina, eu tento seguir muito certinho o que tá ali, porque eu sei que isso acarreta outras consequências, inclusive de cunho administrativo [...] (P9)

Considerações sobre os documentos

- (i) Ao discutirem acerca da contribuição dos documentos para a forma como a avaliação é tratada em suas disciplinas, a maioria dos docentes citam um ou outro documento em suas falas;
- (ii) Apesar dessa referência aos documentos, nenhum docente menciona o Parecer CES/CNE 492/2001, nem a Resolução CNE/CP 002/2015, ambos elencados na pergunta lançada nos grupos focais. Inferi-se a partir desses dados que os documentos institucionais são as principais fontes de referência para os docentes;
- (iii) Mesmo reconhecendo a importância e função dos documentos (aproximadamente 64% dos participantes o fazem) a maioria dos docentes aponta ressalvas em suas falas;
- (iv) tais ressalvas são indicadas pelas adequações que a maior parte dos docentes afirma fazer, principalmente nos critérios avaliativos;
- (v) Os docentes apontam ainda lacunas importantes nos documentos, ao indicarem: sua desatualização, necessidade de revisão, seu aspecto prescritivo e padronizado, dentre outros aspectos os quais coadunam com a análise documental que também faz parte deste estudo.

Categorias	Subcategorias	Professores
Subsídios para o docente em formação lidar futuramente com a avaliação	- formação por iniciativas isoladas/disciplinas de cunho formativo; - formação por espelhamento na prática docente	P1; P2; P3; P5; P6; P8; P10; P11
Opinião dos docentes acerca da formação para avaliação	- formação para avaliar creditada às disciplinas de cunho formativo/ alunos saem bem formados; - currículo do curso é lacunar no tópico avaliação	P1; P2; P3; P5; P9; P10
Letramento em avaliação	- docentes não tiveram formação sobre avaliação; - letramento em avaliação é necessidade para os formadores	P1; P2; P4; P6; P7; P9

Categorias	Subcategorias	Professores
Comentários/ questionamento	- avaliação não é a maior responsabilidade da disciplina; - necessidade de desconstrução da ideia de prova como ato punitivo; - conhecimento lacunar sobre avaliação dos professores que elaboram os programas (ementas) das disciplinas; - sobrecarga de conceitos sobre avaliação em uma disciplina; - necessidade de incorporar o tópico avaliação nos programas (ementas) de outras disciplinas; - necessidade de letramento em avaliação para os formadores; - aplicação dos conceitos de avaliação na realidade da futura prática docente	P1; P4; P5; P6; P9; P10; P11

[...] é difícil a gente cobrar dos alunos, né, uma postura em relação à avaliação, se nós mesmos, ali, enquanto área, [...] tirando os que estudam mais essa questão da avaliação, a gente também não tem [...] Eu acho que a avaliação deve ser uma formação para nós primeiro [...] (P4).

“ ”

[...] Então, o que eles veem, eles veem na prática, quando a gente aplica, depois a gente fala, a gente comenta, mas, né, assim, olha, fez tal prova, olha aqui, na avaliação é isso, isso que a gente já tem conversado, mas de teoria, assim, eu vejo muito pouco (P6).

[...] nas disciplinas de formação eu sei que esse tópico é trabalhado, na formação de professores [...] agora tem mais disciplinas que também abrem espaço para essa discussão, como Planejamento de cursos, que é uma disciplina nova, atuação docente, que também é uma disciplina nova, e nas disciplinas de Habilidades comunicativas, eu acredito que isso entra também na parte pedagógica [...] (P3).

Considerações sobre os subsídios ofertados

- (i) Oferta de subsídios teórico-metodológicos + disciplinas 'de cunho formativo' e em iniciativas isoladas em algumas disciplinas;
- (ii) a simetria invertida + subsidia a formação do docente de LI para a avaliação;
- (iii) a crença explícita na boa formação dos alunos do curso para futura atuação como docentes avaliadores é afirmada por 36% dos participantes + confiança no trabalho dos docentes responsáveis pelas ementas das disciplinas 'de cunho formativo';
- (iv) a menção à oferta de subsídios nas disciplinas de formação, especialmente na Prática de formação do professor de LI + reitera resultados da análise documental;
- (v) reconhecimento da oferta de subsídios ≠ subsídios suficientes: o currículo lacunar sobre o tema; conteúdo abordado de forma sistematizada, como um dos tópicos de uma disciplina somente; o reconhecimento da necessidade de letramento em avaliação para os docentes formadores, necessidade essa que influencia, inclusive, na elaboração dos programas (ementas) e critérios de avaliação das disciplinas, responsabilidade desses mesmos docentes.

Categorias	Subcategorias	Professores
Reforçam aspectos já mencionados	- Subsídios para formação teórico-prática; - Subsídios para formação por simetria invertida; - Aspectos lacunares/ problemáticos (letramento em avaliação dos professores formadores; aplicação dos conceitos sobre avaliação X realidade das escolas)	P1; P2; P3; P4; P5; P11
Apontam problemas	- Avaliação é aspectos lacunar na formação docente inicial; - Adequação de conteúdos/ disciplinas na grade X demandas das resoluções do MEC; - Avaliação tida como conceito já internalizado	P4; P5; P6
Sugerem ações	- Espaços para discussão de aspectos teórico-metodológicos sobre avaliação na formação inicial e continuada; - Oportunidade de trabalho colaborativo com os pares	P4; P5; P6; P7; P9; P11

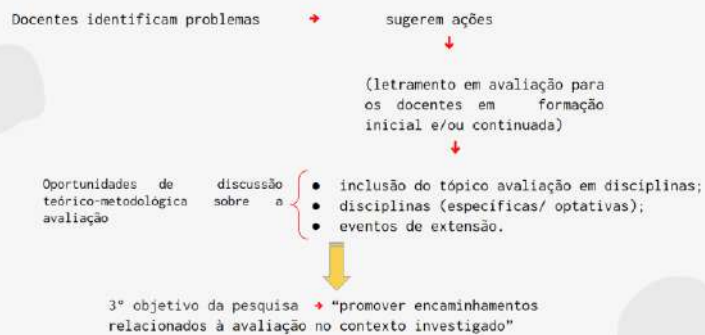
[...] cursos de formação, mas como se fosse evento de extensão, mas de forma obrigatória, assim, sabe? [...] Então, fazer cursos que sejam específicos. Pelo menos um curso de 60 horas por ano, o professor teria que fazer em relação... Mas aí partiria de quem? A instituição? Os próprios colegas? [...] (P6).



“ ”

[...] Eu acho que tinha que ter uma disciplina só de avaliação, nem que fosse optativa, mas tinha que ter uma disciplina sobre avaliação, ou pelo menos, assim, incluir nos programas das disciplinas esse item (P7).

[...] eu acho que falta muito [...] não determinar como todo mundo tem que fazer em sala de aula, mas que a gente possa discutir [...] Então, essa necessidade de a gente poder fazer coisas de forma mais colaborativa mesmo, acho bacana (P9).



2º objetivo da pesquisa

Representação dos docentes (e discentes) sobre avaliação

Como estão avaliando os alunos?

Como estão formando os alunos para avaliar?

Conceito - ênfase nas modalidades da avaliação;

Instrumentos variados, (provas e apresentações prevalecem);

Critérios - dependem da avaliação; são negociados com alunos (↑); não observância dos ‘critérios de avaliação’ em diferentes graus;

Feedback - reconhecimento da importância e do impacto na aprendizagem, diversificado.

Avaliação como conteúdo - discussão sistematizada em uma disciplina (Prática de formação...); discussão depende do professor/ demandas da disciplina;

Lugar da avaliação - avaliação é meio para atingir diferentes fins + caracterização da avaliação (↑ para a aprendizagem)

Documentos - importantes, mas lacunares, adaptados pela ↑ docentes;

Subsídios TM - disciplinas de ‘cunho formativo’ + simetria invertida

Trabalho com avaliação no curso - problemas e ações

- Quais suas impressões acerca das análises apresentadas?
- Como vocês analisam esses resultados para o contexto investigado?
- Querem manifestar concordância ou discordância com relação a algum dos pontos apresentados?
- Teriam algo a acrescentar com relação ao que foi apresentado?



Muito obrigada!

Do you have any questions?

criadevico@uem.br
(44)991126196



CREDITS: This presentation template was created by [Slidesgo](#), and includes icons by [Flaticon](#), and infographics & images by [Freepik](#)

Please keep this slide for attribution

