



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA – PGLA**

**Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e
cultura de avaliar no estágio obrigatório**

Aline Netto Brum Barreto

**BRASÍLIA-DF
2023**

Aline Netto Brum Barreto

Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório

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

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

BRASÍLIA-DF
2023

BB8931 Brum-Barreto, Aline Netto
Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório / Aline Netto Brum-Barreto; orientador Vanessa Borges-Almeida. -- Brasília, 2023.
191 p.

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

1. letramento em avaliação em contexto de línguas. 2. espanhol como língua estrangeira. 3. estágio obrigatório. 4. cultura de avaliar. 5. learning oriented assessment. I. Borges-Almeida, Vanessa, orient. II. Título.

Aline Netto Brum Barreto

Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório

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

Defendida em 23 de agosto de 2023.

Banca examinadora formada pelos professores:

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

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

Prof.^a Dr.^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Membro efetivo externo

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Buttros Gattolin
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Membro suplente externo

*Aos meus estudantes que me ensinam tanto,
em especial à Clarice, Gabriela, Júlia e Marina.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília (UnB) pela excelência em oferecer um ensino superior gratuito de qualidade e por me acolher como professora substituta.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) que me motiva a aventar possíveis soluções problemas sociais que envolvem a língua(gem).

À Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida. “*A*” *professora-formadora desta professora*. A melhor orientadora que eu poderia ter, que sempre me inspira, desde o primeiro encontro, ora me mostrando os caminhos, ora me desafiando a construir minhas próprias trajetórias. Muito obrigada por confiar no meu trabalho!

À Prof.^a Dr.^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, à Prof.^a Dr.^a Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, à Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Buttros Gattolin, referências nos estudos de avaliação no Brasil, foi uma honra e um privilégio contar com suas generosas contribuições na minha banca de defesa.

À Prof.^a Dr.^a Aline Fonseca de Oliveira pelo afeto e pelas contribuições na minha banca de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Rosilei Justiniano Carayannis por todo apoio e carinho desde a graduação.

Ao Prof.^o Dr.^o Fidel Cañas pelo exemplo de professor e por fazer parte deste sonho desde o início.

À Mariana Damacena e Ana Lúcia Morais minhas colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Professores de Línguas e Avaliação (GEPEPLA), pelas parcerias.

Aos meus amores, meu marido João Victor e meus pais Vânia e Henrique, que sempre me incentivam a ser e fazer o meu melhor.

RESUMO

Esta investigação de cunho qualitativo teve por objetivo geral promover e analisar uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) (Inbar-Lourie, 2008a; Scaramucci, 2016; entre outros) de quatro professoras de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em formação inicial, atuando no estágio obrigatório 2. Efetivamente, configurou-se como uma pesquisa-ação dividida em quatro etapas (Diagnóstica, Planejamento, Teórica e Prática). A Etapa Diagnóstica, de caráter exploratório, visou a estimar o LAL das participantes por meio da análise de instrumentos de avaliação – provas – elaborados por elas durante o estágio obrigatório 1 e, a partir disso, definir os componentes do LAL mais relevantes para a ação pedagógica. Em seguida, tivemos uma Etapa de Planejamento e duas etapas de implementação da ação pedagógica no estágio obrigatório 2, as Etapas Teórica e Prática, centrada no desenvolvimento das habilidades para elaborar tarefas de uso da língua (Bachman; Palmer 1996; Conselho da Europa, 2001, 2020) como método de aprendizagem-avaliação-ensino. Nessa ação pedagógica tomou-se como base os componentes principais do LAL – conhecimentos teóricos, habilidades práticas, princípios éticos – propostos originalmente por Davies (2008), revistos, ampliados e descritos por Giraldo (2018); e, metodologicamente, o modelo de aprendizagem orientada pela avaliação (*learning-oriented assessment*) (LOA) (Carless, 2007). Os dados, gerados nas Etapas Teórica e Práticas (gravações de aulas e de orientações, além das tarefas de uso da língua e dos relatórios finais da disciplina de estágio obrigatório 2) foram categorizados e sistematicamente analisados com base em Bardin (2006), com vistas a identificar os impactos da ação pedagógica no desenvolvimento do LAL das participantes. Nossos resultados sugerem indícios de impactos positivos no que tange à ampliação da visão de língua, com o desenvolvimento das habilidades em elaborar tarefas de uso da língua condizentes com construtos teóricos contemporâneos. Outrossim, foi possível observar uma ampliação da visão de avaliação, mais alinhada com a sua dimensão formativa e ética. Algumas lacunas conceituais e procedimentais, contudo, também foram identificadas, sugerindo que a cultura de avaliar das participantes, fortemente embasada em visões de língua e avaliação reducionistas, configura-se como uma estrutura interpretativa que interfere no desenvolvimento do LAL.

Palavras-chave: letramento em avaliação em contexto de línguas; espanhol como língua estrangeira; estágio obrigatório; cultura de avaliar; visão de língua; *learning-oriented assessment* (LOA).

RESUMEN

Esta investigación cualitativa tuvo por objetivo general promover y analizar una acción pedagógica dirigida al desarrollo de la literacidad en evaluación en contexto de lenguas (LAL) (Inbar-Lourie, 2008a; Scaramucci, 2016; entre otros) de cuatro docentes de español como lengua extranjera. (E/LE) en formación inicial, en una asignatura de prácticas 2. Efectivamente, se configuró como una investigación-acción dividida en cuatro etapas (Diagnóstica, Planificación, Teórica y Práctica). La Etapa de Diagnóstica, de carácter exploratorio, tuvo como objetivo estimar el LAL de las participantes a través del análisis de los instrumentos de evaluación – pruebas – desarrollados por ellas durante la asignatura de prácticas 1 y, a partir de ello, definir los componentes del LAL más relevantes para la acción pedagógica. Enseguida, tuvimos una Etapa de Planificación y más dos etapas de implementación de la acción pedagógica en la asignatura de prácticas 2, las Etapas Teórica y Práctica, centrada en el desarrollo de habilidades para elaborar tareas de uso de la lengua (Bachman; Palmer, 1996; Consejo de Europa, 2001, 2020) como método de aprendizaje-evaluación-enseñanza. Tal acción pedagógica se basó en los principales componentes del LAL – conocimiento teórico, habilidades prácticas, principios éticos – propuestos originalmente por Davies (2008), revisados, ampliados y descritos por Giraldo (2018); y, metodológicamente, el modelo de aprendizaje orientada por la evaluación (*learning-oriented assessment*) (LOA) (Carless, 2007). Los datos, generados en las Etapas Teórica y Práctica (grabaciones de clases y orientaciones, además de tareas de uso de la lengua e informes finales de la asignatura de prácticas 2) fueron categorizados y sistemáticamente analizados con base en Bardin (2006), con el objetivo de identificar los impactos de la acción pedagógica en el desarrollo del LAL de las participantes. Nuestros resultados sugieren evidencias de impactos positivos en cuanto a la ampliación de la visión de lengua, con el desarrollo de habilidades de diseño de tareas de uso de la lengua consistentes con constructos teóricos contemporáneos. Asimismo, fue posible observar una ampliación de la visión de la evaluación, más alineada con su dimensión formativa y ética. Sin embargo, también se identificaron algunos vacíos conceptuales y procedimentales, lo que sugiere que la cultura de evaluar de las participantes, fuertemente basada en visiones reduccionistas de lengua y evaluación, se configura como una estructura interpretativa que interfiere en el desarrollo del LAL.

Palabras clave: literacidad en evaluación en contexto de lenguas; español como lengua extranjera; pasantía; cultura de evaluar; visión de lengua; *learning-oriented assessment* (LOA).

ABSTRACT

The present qualitative study aimed to promote and analyze a pedagogic action oriented to the development of language assessment literacy (LAL) (Inbar-Lourie, 2008a; Scaramucci, 2016; and others) of four Spanish as foreign language teachers at initial training working at internship program 2. This action-research was divided in four stages (diagnostic, planning, theoretical, and practice). The diagnostic stage, which was characterized as being exploratory, aimed to estimate LAL in the participants through the analyses of exams elaborated by them during internship program 1 and then most relevant LAL components were defined for the pedagogic action. Subsequently, there were the planning stage and two implementation stages of the pedagogic action in internship program 2, the theoretical and practice stages, focused on the development of skills to elaborate language use tasks (Bachman; Palmer 1996; Council of Europe, 2001, 2020) as a learning-evaluation-teaching method. Main LAL components were taken as a basis in the pedagogic action – theoretical knowledge, practice skills, ethical principles – proposed originally by Davies (2008), reviewed, improved, and described by Giraldo (2018); and, methodologically, the learning procedure oriented by the assessment (learning-oriented assessment) (LOA) (Carless, 2007). The data generated in the theoretical and practice stages (classes and orientation recordings, language use tasks, and final reports of internship program 2) were categorized and systematically analyzed based on Bardin (2006) in order to identify the impacts of the pedagogic action in the development of the LAL of the participants. The results suggest positive impacts regarding a wider view of language, with the development of skills that allow elaborating language use tasks compatible to contemporary theoretical concepts. It was also possible to observe a better way of understanding the assessment that is more connected to its ethical and educational dimension. However, some conceptual and procedural gaps were also observed suggesting that the assessment culture of the participants strongly based on reductionist evaluation and view of language configures an interpretative structure that interferes in LAL development.

Keywords: language assessment literacy (LAL); Spanish as a foreign language; internship program; assessment culture; view of language; learning-oriented assessment (LOA).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– O papel das visões ou teorias sobre a linguagem nos processos de aprendizagem-ensino-avaliação	17
Figura 3 – Modelo de LAL, segundo Fulcher (2012).....	25
Figura 4 – Dimensões do LAL para professores, segundo Taylor (2013)	27
Figura 5 – Dimensões do LAL, segundo Kremmel e Harding (2020)	28
Figura 5 – Letramento em avaliação de professores na prática (TALiP).....	31
Figura 6 – Dimensões básicas do LAL, segundo Giraldo (2018)	33
Figura 6 – Modelo da Aprendizagem Orientada pela Avaliação (LOA)	46
Figura 7 – Cultura de aprendizagem.....	48
Figura 8 – Caracterização de tarefas de uso da língua	66
Figura 9 – Elementos que caracterizam as tarefas de uso da língua.....	68
Figura 10 – Exemplo de Plano de Curso do estágio obrigatório 2	78
Figura 11 – Exemplo de unidade didática do <i>Reporteros Brasil</i>	79
Figura 12 – Página inicial da Unidade 2 do <i>Reporteros Brasil</i>	80
Figura 13 – Lição 1 da Unidade 2 “ <i>Mis gustos</i> ” do <i>Reporteros Brasil</i>	82
Figura 14 – Exemplo de um <i>Taller de Lengua</i> do <i>Reporteros Brasil</i> (Unidade 2)	83
Figura 15 – Lição 1 da Unidade 2 “ <i>Mis gustos</i> ” do <i>Reporteros Brasil</i>	84
Figura 16 – Exemplo de unidade didática do <i>Nuevo Prisma</i>	85
Figura 17 – Seção 2, Unidade 7, <i>Nuevo Prisma</i>	87
Figura 18 – Exemplo de tarefa do <i>Nuevo Prisma</i> , Unidade 7	88
Figura 19 – Cronologia das etapas da pesquisa-ação	90
Figura 20 – Organização da pesquisa-ação	91
Figura 21 – Ciclo da Tarefa de Formação	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Componentes do LAL propostos por Brindley (2001)	23
Quadro 2 – Componentes do LAL	25
Quadro 3 – Componentes do LAL para professores em formação inicial e/ou continuada	34
Quadro 4 – Transversalidade de componentes do LAL, o caso das rubricas de avaliação	36
Quadro 5 – Pressupostos de aprendizagem-avaliação-ensino	44
Quadro 6 – Diferenças entre exercícios e tarefas	60
Quadro 7 – Relações entre os conteúdos funcionais e gramaticais, tipo de texto, léxico e gênero discursivo da Unidade 7 do <i>Nuevo Prisma</i>	86
Quadro 8 – Participantes de pesquisa e níveis de atuação nos estágios obrigatórios 1 e 2	89
Quadro 9 –Descrição da ação pedagógica	97
Quadro 10 – Tarefa de Formação 1 e 2	100
Quadro 11 – Categorias de análise e seleção das tarefas de uso da língua.....	104
Quadro 12 – Sistematização do <i>corpus</i> de análise	106
Quadro 13 – Relação entre as perguntas de pesquisa e os códigos da Etapa Diagnóstica	109
Quadro 14 – Relação entre as perguntas de pesquisa e os códigos das Etapas Teórica e Prática	110
Quadro 15 – Síntese da Seção 3	111
Quadro 16 – Descrição e exemplos de métodos aplicados nas provas escritas.....	116
Quadro 17 – Exemplos de questões das provas orais	123
Quadro 18 – Tarefa de uso da língua 1 – Habilidades escritas.....	136
Quadro 19 – Tarefa de uso da língua 3 – Habilidades Escritas	142
Quadro 20 – Rubrica da tarefa de uso da língua 3.....	142
Quadro 21 – Tarefa de uso da língua 13 – Habilidades Orais	146
Quadro 22 – Rubrica da tarefa de uso da língua 13.....	147
Quadro 23 – Tarefa de uso da língua 15 – Habilidades Orais	148
Quadro 24 – Rubrica da tarefa de uso da língua 15.....	148
Quadro 25 – Tarefa de uso da língua 16 – Habilidades Orais	149
Quadro 26 – Rubrica da tarefa de uso da língua 16.....	149
Quadro 27 –Tarefa de uso da língua 5 – Habilidades Orais	151
Quadro 28 – Tarefa de uso da língua 9 – Habilidades Escritas	153
Quadro 29 – Rubrica da tarefa de uso da língua 9.....	153
Quadro 30 – Tarefa de uso da língua 2 – Habilidades Escritas	154

Quadro 31 – Síntese dos indícios impactos da ação pedagógica no LAL.....	165
Quadro 32 – Síntese das lacunas no LAL que ainda precisam ser desenvolvidas	165
Quadro 33 – Plano trabalho	183
Quadro 34 – Elementos que compõem a tarefa.....	184
Quadro 35 – Modelo de rubrica de avaliação para a tarefa.....	184

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL): definição, componentes e metodologia	20
2.2 Cultura de testar <i>versus</i> cultura de avaliar	37
2.3 Do estruturalismo à perspectiva acional: um breve percurso histórico dos métodos de avaliação	49
2.4 Tarefas de uso da língua	59
2.5 Síntese do Capítulo 2	70
3 PRESSUPOSTOS E PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	72
3.1 Natureza e estratégias da investigação	72
3.2 Perguntas norteadoras	73
3.3 Contexto: o estágio obrigatório	74
3.4 Perfil das participantes	89
3.5 Caracterização e delineamento da pesquisa-ação.....	90
3.5.1 Descrição da ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação	92
3.6 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	102
3.6.1 Produções das participantes	102
3.6.2 Gravações de aulas teóricas e orientações do estágio obrigatório 2	104
3.6.3 Relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2	105
3.7 Métodos de análise de dados.....	108
3.8 Aspectos éticos.....	111
3.9 Síntese do Capítulo 3	111
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113

4.1 Etapa diagnóstica: análise dos instrumentos de avaliação (provas) do estágio obrigatório 1	113
4.1.1 Provas escritas	114
4.1.2 Provas orais.....	123
4.1.3 Dos resultados da Etapa Diagnóstica para o planejamento da ação pedagógica	127
4.2 Etapas teórica e prática: as tarefas de uso da língua	132
4.2.1 Considerações gerais sobre as Tarefas de Formação 1 e 2.....	133
4.2.2 Visão de língua e avaliação subjacente às tarefas de uso da língua	135
4.2.3 A mediação da professora-orientadora e a cultura de avaliar.....	152
4.2.4 Síntese dos resultados observados nas Etapas Teórica e Prática.....	164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A – EXEMPLO DE TAREFA DE USO DA LÍNGUA DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ESCRITA	183
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL (MÓDULO 1).....	185
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL (MÓDULO 2).....	186
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187
ANEXO A – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (PROVAS) ELABORADOS PELAS PARTICIPANTES DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO 1.....	188
ANEXO B – ACEITE COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	189

1 INTRODUÇÃO

Professora-pesquisadora: cuéntenme, ¿qué les pareció la actividad?

Marina: [...] nos hizo pensar cosas que nunca habíamos pensado antes [...] fue un momento de reflexión [...] (Transcrição 2 - Etapa Teórica - Módulo 1 - Gravação 2 - 01h:11min:58s - 11/06/2022)

A avaliação, no âmbito desta investigação, equivale a um conjunto de “atividades realizadas pelos professores – e/ou por aprendizes – que fornecem informações a serem usadas como *feedback* para aperfeiçoar os processos de aprendizagem-ensino” (Black; Wiliam, 2010, p. 82, tradução nossa)¹. Com efeito, trata-se de um meio de que dispõem os professores e aprendizes de integrar os processos de aprendizagem e ensino (Scaramucci, 1997, 2016).

Letramento em avaliação, refere-se, sumamente, a um repertório de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos (Davies, 2008) em avaliação, que os diferentes atores envolvidos nos processos avaliativos (discentes, pais, docentes, comunidade escolar, gestores públicos, entre outros) devem possuir, para decidir *o quê, como, quando e por que* avaliar (Inbar-Lourie, 2008a). O conceito de letramento em avaliação, portanto, é multidimensional (Scaramucci, 2016; Taylor, 2013) e relativo (Stiggins, 1991; Taylor, 2013), pois varia conforme as necessidades do(s) agente(s) envolvido(s) no(s) processo(s) avaliativo(s).

Considerando que os professores são cotidianamente confrontados com diferentes situações em que precisam avaliar, alguns autores coincidem em afirmar que o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores em contexto de línguas é fundamental e, não por acaso, é o foco da maioria das pesquisas na área (Giraldo; Murcia, 2018; Harding; Kremmel, 2016; Popham, 2009; Xu; Brown, 2016, entre outros). Concordamos com Pophan (2009) quando afirma que o letramento em avaliação pode ser visto, hoje, como uma condição indispensável para o educador competente.

Alinhamo-nos a um paradigma socioconstrutivista que considera que a avaliação, como a maioria das práticas educacionais, é implementada em circunstâncias contextuais específicas. Desta forma, estudos sugerem que o desenvolvimento do letramento em avaliação para professores relaciona-se, essencialmente, com o desenvolvimento de um conjunto de

¹Citação original: “We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers — and by their students in assessing themselves — that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities” (Black; Wiliam, 2010, p. 82).

competências adaptadas aos seus contextos de atuação (Giraldo; Murcia, 2018, 2019; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016; Xu; He, 2019).

Quando situado em contextos de aprendizagem-ensino-avaliação² de línguas, o letramento em avaliação ganha novos contornos, sendo caracterizado por uma base de conhecimentos fundamentada em teorias e pressupostos epistemológicos situados na interface das áreas de Educação, da Linguística e da Linguística Aplicada, ampliada por construtos teóricos relacionados à linguagem – visão de língua e proficiência – e ao seus processos de aprendizagem-ensino – teorias acerca da natureza do conhecimento e da aquisição/aprendizagem de línguas e de metodologias de ensino (Inbar-Lourie, 2008a; Scaramucci, 2016).

Sendo assim, Inbar-Lourie (2008a) propõe que o letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL)³ não se refere apenas ao domínio de um repertório de conhecimentos teóricos e procedimentais em avaliação vistos de forma isolada, mas ao desenvolvimento de competências avaliativas essenciais que implica na aplicação desse repertório de conhecimentos em contextos reais de avaliação. Efetivamente, o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores em contexto de línguas resulta em uma ampliação da perspectiva tradicional de avaliação – classificatória, de caráter somativo, com foco no produto e na verificação de erros e acertos – abrangendo competências que os capacitam para elaborar, adaptar e/ou analisar diversos instrumentos de avaliação alinhados aos objetivos de aprendizagem-ensino; interpretar os dados coletados nas avaliações e tomar decisões com base neles de forma a contribuir para os processos de aprendizagem-ensino (Coombe, 2018; Pophan, 2009; Scaramucci, 1997); fornecer *feedback* de qualidade aos aprendizes (Carless, 2007; Carless *et al.*, 2009; Stiggins, 1991); incluir os aprendizes em seu próprio processo de aprendizagem-avaliação-ensino por meio de estratégias como autoavaliação e avaliação por pares (Carless, 2007; Carless *et al.*, 2009); entre outras.

Desta forma, defendemos que algum grau de letramento em avaliação em contexto de línguas deve ser incorporado obrigatoriamente desde a formação inicial de professores, considerando que esta fase é crucial para seu desenvolvimento profissional (Giraldo, 2021a; Giraldo; Murcia, 2019; Harding; Kremmel, 2016; Jaramillo-Delgado; Bedoya, 2019; Restrepo-Bolívar, 2020; Taylor, 2013).

²Adotamos a expressão “aprendizagem-avaliação-ensino”, em consonância com Moraes (2023). A primazia do termo “aprendizagem” é intencional, uma vez que, significa que o principal objetivo do processo avaliativo é (ou deveria ser) promover a aprendizagem (Carless, 2007). O termo avaliação está no centro em uma alusão ao seu caráter integrador nos processos de aprendizagem e ensino (Scaramucci, 1997, 2016).

³Tradução proposta por Scaramucci (2016) do termo em inglês: *language assessment literacy (LAL)*.

De acordo com Scaramucci (2016), entretanto, na última década, apesar do aumento da demanda por conhecimentos em avaliação em geral e em contexto de línguas, tanto no cenário internacional como no nacional, na prática, a promoção do letramento em avaliação em contexto de línguas no âmbito da formação docente ainda é desafiadora. Nesse sentido, em 2020, Quevedo-Camargo realiza um levantamento eletrônico com o objetivo de identificar a presença do tema “Avaliação em Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)” nos títulos das disciplinas, nos projetos pedagógicos, nos currículos e nas ementas dos cursos de Letras-Licenciatura em LEM, bem como dos programas de pós-graduação afins, de 50 universidades federais brasileiras. Como resultado, a autora observa que dos 141 (100%) cursos de graduação identificados, apenas 17 (12%) ofertavam disciplinas de avaliação e 33 (23,4%) apresentavam o tema avaliação nas ementas de outras disciplinas. Corroborando a percepção de Scaramucci (2016), a autora conclui que “os cursos de graduação em Letras-Licenciatura em LEM e os de pós-graduação e afins não têm dedicado muito espaço para o Letramento em Avaliação” (Quevedo-Camargo, 2020a, p. 457).

No Brasil e em todo o mundo, ainda há poucos estudos empíricos com foco no desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores em formação inicial (Giraldo; Murcia, 2019; Giraldo, 2021a). Além disso, de acordo com Giraldo (2021a) e Inbar-Lourie (2008a), os estudos com foco no letramento em avaliação em contexto de línguas de professores (em formação inicial e formação continuada), em geral, não relatam as estratégias (metodologias de ensino, conteúdos, entre outras) aplicadas em suas propostas. Nesse sentido, Giraldo (2021a) pondera que mais experiências devem ser detalhadas e disponibilizadas com vistas a fomentar o debate e reflexões sobre o desenvolvimento do letramento em avaliação nesses contextos.

No que se refere especificamente às iniciativas de desenvolvimento do letramento em avaliação de professores em formação inicial, Xu e Brown (2016) recomendam que elas devem ser situadas em contextos de ensino reais nos quais os docentes possam experimentar a conexão entre a teoria e prática. Tais contextos propiciam experiências em processos de tomadas de decisão resultantes do equilíbrio entre demandas externas (institucionais, culturais, políticas) e internas (crenças, valores, experiências, tradições). Tais iniciativas, contudo, ainda não foram adequadamente exploradas (Xu; He, 2019).

Desta forma, consideramos que, no contexto brasileiro, o estágio obrigatório seria um contexto oportuno para o desenvolvimento de iniciativas voltadas para o letramento em avaliação em contexto de línguas. Isso porque o estágio obrigatório configura-se como um contexto de prática real no qual o estagiário precisa tomar decisões com base em diversos

fatores individuais e contextuais. Sendo assim, visando contribuir para o preenchimento dessas lacunas e refletir sobre as estratégias pedagógicas (metodologias de ensino, componentes) voltadas para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contextos de formação inicial de professores de línguas, nossa⁴ investigação tem por *objetivo geral* promover e analisar uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em formação inicial, especificamente, no âmbito do estágio obrigatório. Com isso, esperamos aventar reflexões que possam contribuir para uma melhor compreensão dos processos de letramento em avaliação nesse contexto.

A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, três (3) *objetivos específicos* foram propostos:

- a. identificar e analisar as características dos instrumentos de avaliação – provas⁵ – produzidos pelas participantes no estágio obrigatório 1, bem como as suas visões de língua e avaliação subjacentes e, com base nessas informações, inferir as necessidades de letramento em avaliação em contexto de línguas;
- b. planejar e implementar uma ação pedagógica situada no âmbito do estágio obrigatório 2 voltada para o letramento em avaliação em contexto de línguas;
- c. identificar e analisar as evidências de impactos da referida ação pedagógica no letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes.

Desta forma, norteou-nos as seguintes perguntas de pesquisa: (1) *O que as análises dos instrumentos de avaliação – provas – elaborados pelas professoras de espanhol no estágio obrigatório 1 revelam sobre seu letramento em avaliação em contexto de línguas?* Que se divide em: (1.1) *Quais são as características dos instrumentos de avaliação – provas – e as suas visões de língua e avaliação subjacentes?* (1.2) *Quais conhecimentos, habilidades e princípios sobre avaliação em contexto de línguas são relevantes para o letramento em avaliação das professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?* E, (2) *Quais são os indícios*

⁴Assumo deliberadamente na maior parte do texto uma voz no plural por entender que este projeto foi (co)construído por diversos atores. A começar por mim e minha orientadora, cujas contribuições deram sentido ao projeto, passando por diversos outros professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), alcançando nossas participantes, foco dos nossos olhares mais atentos. Sendo assim, trata-se de um trabalho resultante de diversos processos dialógicos e colaborativos.

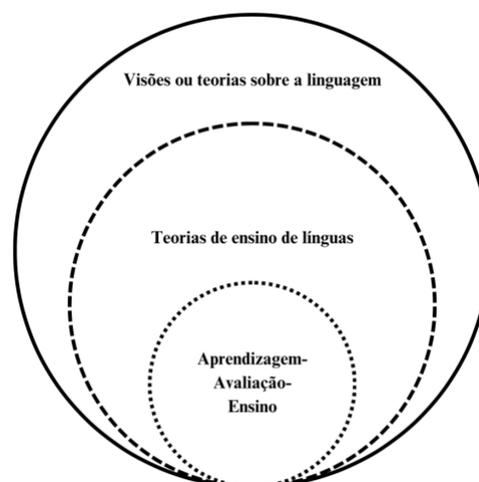
⁵Nesta investigação, o termo “prova” será usado como sinônimo de “testes”, isto é, instrumentos formais que podem (ou não) fazer parte da avaliação, que é vista como um processo mais amplo.

de impactos da ação pedagógica com foco no letramento em avaliação em contexto de línguas para as professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?

O ponto de partida deste projeto foi a disciplina de Avaliação da Aprendizagem de Línguas ministrada pela minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vanessa Borges de Almeida, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA), da Universidade de Brasília (UnB). Considero que foi nesse momento que tive a oportunidade de iniciar o desenvolvimento do meu próprio processo de letramento em avaliação que, vale ressaltar, persiste até hoje. Ali, teve início a minha compreensão da avaliação em sala de aula como um elemento essencialmente facilitador do processo de aprendizagem-ensino. Ademais, durante nossas reflexões na disciplina comecei a analisar o meu percurso como professora recém-licenciada de espanhol como língua estrangeira (ELE) e a identificar as “lacunas” na minha formação inicial no que se referia aos conhecimentos e habilidades relacionados ao ato de avaliar.

Nossa investigação insere-se no campo disciplinar da Linguística Aplicada, na medida em que busca aventar uma discussão acerca de um problema social no qual a língua desempenha um papel constitutivo (Motta-Roth; Selbach; Florêncio, 2016). Além disso, para alcançar a complexidade do seu objeto de estudo, rompe as barreiras disciplinares mobilizando conhecimentos que perpassam diversas áreas do conhecimento (Leffa, 2001; Scaramucci, 2016). De acordo com Scaramucci (1997, p. 80), "a avaliação e o ensino são influenciados por teorias de ensino de línguas que, por sua vez, recebem influência de determinadas visões ou teorias sobre a linguagem" (figura 1).

Figura 1– O papel das visões ou teorias sobre a linguagem nos processos de aprendizagem-ensino-avaliação



Fonte: Elaboração nossa com base em Scaramucci (1997).

Em vista disso, antes de concluir esta introdução, considerando a relevância da visão de língua em contexto de aprendizagem-ensino-avaliação, passamos, agora, a delinear a noção de língua adotada nesta investigação por compreender que é ela que orienta nossas escolhas epistemológicas e metodológicas.

Compreendemos a língua como um produto da interação humana, isto é, de caráter dialógico, cujos significados constroem-se ao longo da história, permeados pelas ações sociodiscursivas dos falantes. Essa concepção, cujas bases encontram-se nos estudos do círculo bakhtiniano, fundamenta as teorias do discurso, rejeitando duas outras orientações do pensamento filosófico-linguístico anteriores, segundo nos aponta Voloshinov (2021).

A primeira orientação, denominada pelo autor de “subjetivismo idealista”, cujo principal expoente é Wilhelm Humbolt, interessa-se pelo ato de fala como fundamento da língua (e de toda atividade de linguagem), caracterizado pela criação individual, psíquica, monológica. Nesse sentido, “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (Voloshinov, 2021, p. 72).

A segunda orientação, denominada objetivismo abstrato, está centrada na compreensão da língua enquanto um sistema linguístico, isto é, um sistema arbitrário de signos que compreende as formas fonéticas, gramaticais e lexicais (Voloshinov, 2021). Sob esta ótica, cada enunciação é um ato individual, único, não reiterável, e, ao mesmo tempo, social, pois em cada uma delas encontram-se elementos considerados idênticos que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os interlocutores de uma mesma comunidade de fala. Tal corrente teórica, que tem Ferdinand Saussure como seu principal representante, desconsidera os valores históricos e ideológicos da linguagem. A língua, logo, é tida como um “sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual” (Voloshinov, 2021, p. 82).

Contudo, na visão de Voloshinov (2021), com quem nos alinhamos, a língua não é um sistema linguístico abstrato constituído apenas pelas formas da língua (uma abstração científica, que só pode servir para fins teóricos), tampouco é resultado apenas do psiquismo individual dos falantes. A língua evolui historicamente na comunicação verbal (Voloshinov, 2021). A realidade concreta da língua é produto da interação social e, portanto, dialógica e histórica, pois traz consigo conteúdos e valores ideológicos constituídos pela comunidade de falantes ao longo do tempo. E é, portanto, esta perspectiva que orienta as escolhas teórico-metodológicas que se encontram nesta investigação.

Para além desta introdução, esta dissertação compõe-se de mais quatro capítulos. No capítulo 2 buscamos construir uma base teórica focalizada na discussão de nosso objeto de pesquisa. Em seguida, no capítulo 3, apresentamos os pressupostos e o percurso metodológico desta investigação. No capítulo 4, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados da investigação retomando nossas perguntas de pesquisa. Finalmente, no capítulo 5, tecemos considerações finais acerca dos resultados, suas contribuições, implicações e limitações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Clarice: [...] a gente [começa a ter] um olhar mais crítico, né? [...] fazer uma questão assim [e pensar] o quê que eu quero com essa questão? (Transcrição 5 - Etapa Teórica - Módulo 2 - Gravação 5 - 1h:22min:44s - 18/06/2022)

Na introdução, contextualizamos nosso problema de investigação e apresentamos nossos objetivos gerais e específicos. Nesta seção, subdividida em quatro partes, buscamos construir uma base teórica com vistas a discutir, primeiramente, o eixo condutor deste estudo: o letramento em avaliação em contexto de línguas. Depois, tecemos considerações acerca das diferentes culturas de avaliar existentes em nossa sociedade e sobre como elas se relacionam com o letramento em avaliação em contexto de línguas. Em seguida, com o objetivo de caracterizar as práticas avaliativas a partir das perspectivas epistemológicas subjacentes, apresentamos um breve percurso histórico do desenvolvimento dos instrumentos de avaliação em contexto de línguas. Por fim, apresentamos o conceito de tarefas de uso da língua como método de aprendizagem-ensino-avaliação.

2.1 Letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL): definição, componentes e metodologia

O termo letramento em avaliação é cunhado por Richard Stiggins⁶, em 1991 em seu artigo seminal intitulado *Assessment Literacy*, “para se referir à natureza dos conhecimentos profissionais que as pessoas na área de avaliação deveriam possuir” (Scaramucci, 2016, p. 146). Para o autor, sumamente, o letramento em avaliação envolve um repertório de conhecimentos atribuído a diversos atores envolvidos no processo de avaliar (alunos, pais, professores, comunidade escolar, especialistas em mensuração e avaliação, elaboradores de exames padronizados) de forma a capacitá-los a desenvolver e/ou usar instrumentos de avaliação de qualidade, analisar criticamente os dados gerados por eles, bem como comunicar de forma efetiva seus resultados. Sendo assim, o construto de letramento em avaliação assume um caráter multifacetado, não absoluto, que varia em termos de componentes, complexidade e profundidade a depender do contexto e dos agentes envolvidos no processo de avaliar.

⁶Na época, diretor do *Center for Performance Assessment* do *Northwest Regional Educational Laboratory* em Portland, Oregon.

Desde então, diversos estudos sobre letramento em avaliação em diferentes campos disciplinares têm sido realizados em todo o mundo. De acordo com Levi e Inbar-Lourie (2020), uma das questões que mais tem chamado a atenção de pesquisadores nessa área é a relação entre o letramento em avaliação em geral e suas diferentes áreas de especialização. É nesse contexto, portanto, que se insere o conceito de letramento em avaliação em contexto de línguas.

Especificamente, de acordo com Scaramucci (2016, p. 148), o letramento em avaliação em contexto de línguas pressupõe conhecimentos provenientes “da interface entre a Linguística, Linguística Aplicada e a Educação, ampliados e reforçados com as reflexões geradas pela inclusão de construtos relacionados à linguagem”. Na mesma direção, Alderson e Banerjee (2002) enfatizam que o letramento em avaliação em contexto de línguas tem como base a compreensão do que é língua e do que está envolvido na sua aprendizagem.

A avaliação em contexto de línguas envolve não apenas habilidades psicométricas e técnicas necessárias para construir e analisar uma avaliação, mas também o conhecimento sobre a língua: avaliadores precisam ser linguistas aplicados, cientes das teorias de descrição, aquisição e uso da língua mais recentes e aceitas. Eles também precisam saber como essas teorias podem ser operacionalizadas: como elas podem ser transformadas em instrumentos para elicitar o uso da língua. A avaliação em contexto de línguas não se limita ao conhecimento de como elaborar questões para discriminar os aprendizes entre os 'fortes' e os 'fracos'. Fundamental para a avaliação é a compreensão do que é a língua e o que está envolvido na sua aprendizagem e no seu uso, que então se torna a base para estabelecer formas de avaliar as capacidades das pessoas (Alderson; Banerjee, 2002, p. 80, tradução nossa)⁷.

Inbar-Lourie (2008a), por sua vez, define o letramento em avaliação em contexto de línguas como: “a capacidade de fazer e responder perguntas críticas sobre o propósito da avaliação, sobre a adequação da ferramenta que está sendo usada e sobre as consequências sociais da avaliação, isto é, como os seus resultados estão sendo aproveitados” (Inbar-Lourie, 2008a, p. 389, tradução nossa)⁸. A autora, alinhada a um paradigma socioconstrutivista, enfatiza o papel social da avaliação em contexto de línguas, porquanto a percebe como “uma atividade socialmente construída, inserida em um contexto local com professores, aprendizes e outros

⁷Citação original: “Language testing involves not only the psychometric and technical skills required to construct and analyze a test but also knowledge about language: testers need to be applied linguists, aware of the latest and most accepted theories of language description, of language acquisition and language use. They also need to know how these can be operationalized: how they can be turned into ways of eliciting a person’s language and language use. Language testing is not confined to a knowledge of how to write test items that will discriminate between the ‘strong’ and the ‘weak’. Central to testing is an understanding of what language is, and what it takes to learn and use language, which then becomes the basis for establishing ways of assessing people’s abilities” (Alderson; Banerjee, 2002, p. 80).

⁸Citação original: “Being literate in assessment thus means having the capacity to ask and answer critical questions about the purpose for assessment, about the fitness of the tool being used, about testing conditions, and about what is going to happen on the basis of the results” (Inbar-Lourie, 2008a, p. 389).

membros da comunidade reconhecidos como parceiros na avaliação” (Inbar-Lourie, 2008a, p. 386, tradução nossa)⁹.

A definição de letramento em avaliação em contexto de línguas para professores proposta por Fulcher (2012), baseada em dados empíricos, é considerada a mais abrangente (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018). Nela, o autor enfatiza a consciência dos princípios éticos que guiam e subjazem as práticas avaliativas, bem como o impacto das avaliações na sociedade. Além disso, destaca a relevância dos fatores contextuais (históricos, sociais, políticos, filosóficos) para o desenvolvimento das práticas avaliativas. Com efeito, para o autor, letramento em avaliação em contexto de línguas envolve:

os conhecimentos, as habilidades e as capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar *testes padronizados de larga escala e/ou testes/avaliações desenvolvidos para a sala de aula*, familiaridade com os processos avaliativos, e *consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a práticas*, incluindo ética e códigos de práticas. *A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos* a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e *avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade*, nas instituições e nos indivíduos (Fulcher, 2012, p. 13, tradução e grifos nossos)¹⁰.

Mais recentemente, Coombe (2018), explicitou o potencial que as práticas avaliativas têm de aperfeiçoar os processos de aprendizagem-ensino. Para a autora, o letramento em avaliação em contexto de línguas envolve a capacidade de “interpretar os dados coletados nas avaliações de forma a *aperfeiçoar os processos de aprendizagem* e desenvolvimento dos aprendizes por meio de decisões apropriadas” (Coombe, 2018, p. 10, tradução e grifos nossos)¹¹.

No que tange ao desenvolvimento do letramento em avaliação de professores atuando em contexto aprendizagem-avaliação-ensino de línguas, dado seu caráter multifacetado e contextual, não há na literatura um consenso sobre os componentes (ou repertório de conteúdos)

⁹Citação original: “[...] perceiving the language evaluation process as a socially constructed activity embedded in the local context with teachers, students and other community members recognized as meaningful assessment partners” (Inbar-Lourie, 2008a, p. 386).

¹⁰Citação original: “The knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain, or evaluate, large-scale standardized and/or classroom-based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles, and concepts within wider historical, social, political, and philosophical frameworks in order understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals” (Fulcher, 2012, p. 13).

¹¹Citação original: “Assessment literacy is the knowledge about, and a comprehensive understanding of, students’ skills and ability, interpreting the collected data from the assessments, and using these interpretations to improve students’ learning and development by making appropriate decisions” (Coombe, 2018, p. 10).

mais relevantes ou mais básicos (Harding; Kremmel, 2016). No entanto, existe alguma concordância acerca dos componentes gerais que podem ser adaptados segundo o contexto de ensino (Davies, 2008; Fulcher, 2012; Giraldo, 2018; Giraldo; Murcia, 2018; 2019; Harding; Kremmel, 2016; O’Loughlin, 2013; Taylor, 2013; Vogt; Tsagari, 2014).

Com relação aos componentes dos programas de desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas, de acordo com Fulcher (2012), Brindley (2001) foi pioneiro. Harding e Kremmel (2016) registram que Brindley (2001) elaborou um esboço para programas de desenvolvimento de letramento em avaliação de professores formado por cinco módulos que seriam adaptáveis conforme as especificidades do contexto de atuação docente (quadro 1).

Quadro 1– Componentes do LAL propostos por Brindley (2001)

- **Módulo 1** (os propósitos da avaliação): *o contexto social da avaliação*, incluindo aspectos educacionais e políticos, questões de ética, responsabilidade e padronização;
- **Módulo 2** (o significado da habilidade linguística): *a definição e descrição de proficiência*, ou seja, discutir as *bases teóricas dos testes de linguagem*, mas também promover a familiaridade com a terminologia e conceitos-chave, como *validade e confiabilidade*;
- **Módulo 3** (métodos de teste): construir e avaliar testes de linguagem, fornecendo aos professores *habilidades no desenvolvimento e análise de testes*, incluindo uma introdução básica à estatística (perspectiva quantitativa, testes de larga escala);
- **Módulo 4** (métodos de avaliação): *o papel de uma avaliação no currículo de idiomas*, com *foco no aprendizado* e avaliação de idiomas com *referência a critérios e opções alternativas de avaliação*, como portfólios, diários e técnicas de autoavaliação (perspectiva qualitativa, avaliações de sala de aula); e
- **Módulo 5** (aplicação prática dos conhecimentos): *colocar a avaliação em prática*, dando continuidade aos módulos anteriores em ação com a *construção de testes concretos* ou como *projetos de pesquisa de avaliação*

Fonte: Elaboração nossa com base em Brindley (2001 *apud* Harding; Kremmel, 2016, p. 417, tradução e grifos nossos)¹².

Davies (2008), em consonância com Brindley (2001 *apud* Harding; Kremmel, 2016), propõe um modelo para o desenvolvimento do letramento em avaliação para professores composto por três dimensões centrais. São elas:

[1] as *habilidades* fornecem o treinamento na metodologia necessária e apropriada, incluindo redação de itens, estatística, análise de teste e, cada vez mais, programas de software para entrega, análise e apresentação de resultados de testes; [2] o *conhecimento* oferece um histórico relevante em medição e descrição de linguagem, bem como em configuração de contexto; [3] os *princípios* dizem respeito ao uso

¹²Citação original: “He [Brindley (2001)] suggests that all teachers, as part of their professional development, need a firm knowledge about 1. the social context of assessment, including educational and political aspects and issues of ethics, accountability and standardization, 2. the definition and description of proficiency, i.e. discussing theoretical bases of language tests but also fostering familiarity with key terminology and concepts such as validity and reliability, 3. constructing and evaluating language tests, providing teachers with “skills in test development and analysis” including a basic introduction to statistics, 4. the role of assessment in the language curriculum, focusing on criterion-referenced language learning and assessment and alternative assessment options such as portfolios, journals and self-assessment techniques, and 5. putting assessment into practice, following-up the previous modules in action with concrete test construction or assessment research projects” (Brindley, 2001 *apud* Harding; Kremmel, 2016, p. 417).

adequado de testes de linguagem, sua imparcialidade e impacto, incluindo questões de ética e profissionalismo” (Davies, 2008, p. 335, tradução e grifos nossos)¹³.

Inbar-Lourie (2008a) propõe uma ampliação do modelo de Brindley (2001 *apud* Harding; Kremmel, 2016) para analisar e discutir a base de conhecimentos de cursos voltados principalmente para o letramento em avaliação de professores atuando em contexto de línguas, mas também para outras partes interessadas que supervisionam o processo de avaliação linguística em contextos educacionais. Sua proposta, que está embasada em teorias socioconstrutivistas, dialoga com as dimensões do conhecimento estabelecida por Davies (2008) e está dividida em *três dimensões* do conhecimento em avaliação que levam em consideração o construto e à pedagogia de línguas:

- a) *Por que*, isto é, a justificativa da avaliação → envolve os aspectos educacionais e políticos, englobando questões de ética, além da *noção de língua* enquanto uma entidade social e do *papel social da avaliação* de línguas;
- b) *O quê*, ou seja, a descrição do objeto da avaliação → na prática significa *conhecer as perspectivas mais atuais do conhecimento e uso da língua* de modo a operacionalizá-las adequadamente em instrumentos de avaliação, bem como conhecer os *conceitos-chave de qualidade em avaliação* (como confiabilidade e validade, por exemplo); ademais, uma vez que os atuais paradigmas em avaliação buscam a integração com o ensino, a autora insere *o conhecimento específico sobre o ensino de línguas* (em contraste com as habilidades pedagógicas gerais);
- c) *Como*, que se refere a elaboração de métodos de avaliação em si → conhecimento sobre as diferentes facetas da avaliação da linguagem, sejam exames de larga escala ou avaliações de sala de aula, para desenvolver um processo avaliativo apropriado e saber interpretar os resultados da avaliação – variando, evidentemente, em escopo e intensidade, dependendo das circunstâncias e necessidades individuais, bem como nas inclinações e crenças pessoais.

¹³Citação original: “[...]skills provide the training in necessary and appropriate methodology, including item-writing, statistics, test analysis, and increasingly software programmers for test delivery, analysis, and reportage. Knowledge offers relevant background in measurement and language description as well as in context setting. Principles concern the proper use of language tests, their fairness and impact, including questions of ethics and professionalism” (Davies, 2008, p. 335).

Tecendo um paralelo entre as propostas de Brindley (2001 *apud* Harding; Kremmel, 2016), Davies (2008) e Inbar-Lourie (2008a), temos componentes bastante equivalentes, como podemos observar no quadro 2:

Quadro 2 – Componentes do LAL

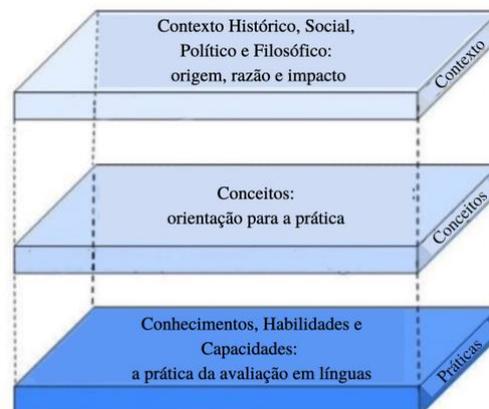
Brindley (2001)	Módulo 1	Módulo 2	Módulos 3 e 4	Módulo 5
Davies (2008)	Princípios	Conhecimentos	Habilidades	-
Inbar-Lourie (2008a)	O <i>por que</i> avaliar	O <i>quê</i> avaliar	O <i>como</i> avaliar	-
Definição	Refere-se a uma integração de aspectos teóricos, práticos e éticos da avaliação vinculados a função social da avaliação.	Refere-se ao conhecimento acerca dos construtos de língua e avaliação.	Refere-se a operacionalização dos construtos de língua e avaliação em instrumentos de avaliação.	-

Fonte: Elaboração nossa com base em Brindley (2001) *apud* Harding e Kremmel (2016); Davies (2008) e Inbar-Lourie (2008a).

Outro elemento a ser considerado em termos de componentes é a relação estabelecida entre eles nos modelos de letramento em avaliação em contexto de línguas. Como podemos observar, tanto no modelo proposto por Inbar-Lourie (2008a), quanto no modelo de Davies (2008) não há o estabelecimento de uma relação hierárquica entre os componentes propostos, o que nos leva a pensar que, na visão dos autores, eles poderiam assumir o mesmo grau de relevância no processo de desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas.

Em contraposição, o modelo de Fulcher (2012), baseado em dados empíricos, apresenta-se com uma estrutura hierárquica dividida em três camadas (figura 3).

Figura 2 – Modelo de LAL, segundo Fulcher (2012)



Fonte: Fulcher (2012, p. 14, tradução nossa).

É importante reiterar que, embora os componentes mais gerais e abrangentes do letramento em avaliação em contexto de línguas estejam bem estabelecidos, eles ainda estão passando por refinamentos (Giraldo, 2021a). Segundo Kremmel e Harding (2020), um passo importante foi a mudança de visões mais componenciais (Brindley, 2001 *apud* Harding; Kremmel, 2016; Davies, 2008; Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2008a), para modelos processuais, constituídos por uma trajetória de desenvolvimento (Pill; Harding, 2013; Taylor, 2013). Em 2013, em um editorial para *Language Testing*, Inbar-Lourie afirma que:

O que parece motivar os estudos é a existência de um *continuum* de letramento em avaliação de linguagem multidimensional, que compreende níveis diferenciados de especialização nas competências de conhecimento de avaliação em contexto de língua relevantes: *conhecimento sobre avaliação, conhecimento sobre língua, conhecimento sobre o contexto e a capacidade de projetar, coletar, administrar ou interpretar dados de avaliação para tomar decisões éticas sensatas* (Inbar-Lourie, 2013, p. 307, tradução e grifos nossos)¹⁴.

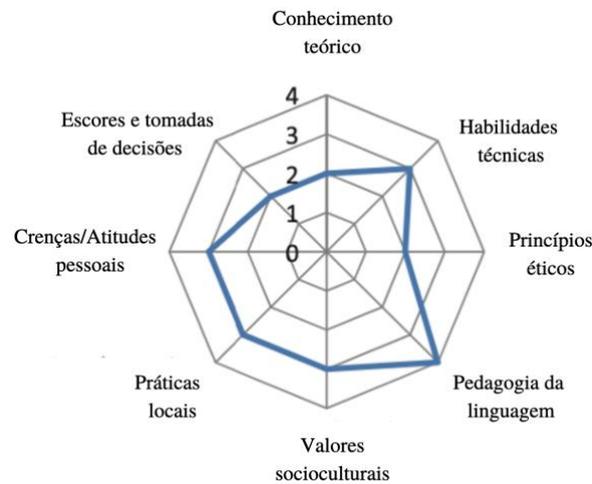
Nessa direção, buscando operacionalizar a gama de componentes-chave, bem como tornar o processo de desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas mais “gerenciável e alcançável” (Taylor, 2013, p. 409), Taylor (2013)¹⁵, propõe um diagrama multidimensional e multinível. Na figura 4, destacamos o diagrama direcionado ao letramento em avaliação para professores (figura 4).

No que se refere aos componentes do letramento em avaliação, a autora propõe sete dimensões: (1) *conhecimento da teoria*; (2) *habilidades técnicas*; (3) *princípios éticos*; (4) *pedagogia da linguagem*; (5) *valores socioculturais*; (6) *práticas locais*; (7) *crenças e atitudes pessoais*; (8) *pontuação e tomada de decisão*. No que tange aos níveis, que recebem valores de 1 a 4, referem-se aos diferentes estágios de letramento sugeridos por Pill e Harding (2013).

¹⁴Citação original: “What seems to motivate the studies is the existence of a multi-dimensional language assessment literacy *continuum*, which comprises differential levels of expertise in the relevant language assessment knowledge competencies: knowledge about assessment, knowledge about language, knowledge about the context, and the ability to design, collect, administer, or interpret assessment data in order to make sensible ethical decisions” (Inbar-Lourie, 2013, p. 307).

¹⁵Com base em: Scarino (2013); Malone (2013); Jeong (2013); O’Loughlin (2013); Pill e Harding (2013). Reunidos em: LANGUAGE TESTING. [S. l.], v. 30, n. 3, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/ltja/30/3>. Acesso em: 3 de mai. 2022.

Figura 3 – Dimensões do LAL para professores, segundo Taylor (2013) ¹⁶



Fonte: Taylor (2013, p. 410, tradução nossa).

Pill e Harding (2013), ao se apropriarem de uma abordagem adotada nos campos de letramento científico e matemático¹⁷, rejeitam a dicotomia “letrado” ou “iletrado” e, propõem, em contraposição um *continuum* com cinco estágios de letramento progressivos identificados como: (0) *iletrado*; (1) *letramento nominal*, que (re)conhece que determinado termo se refere à avaliação; (2) *letramento funcional*, que indica um sólido conhecimento acerca dos conceitos e termos básicos relacionados à avaliação; (3) *letramento procedimental e conceitual*, que compreende os conceitos centrais do campo e os aplica na prática; (4) *letramento multidimensional*¹⁸, que vai além dos conhecimentos básicos e técnicos, incluindo dimensões filosóficas, históricas e sociais sobre avaliação.

No modelo de Taylor (2013), a dimensão mais relevante (nível 4) para o letramento em avaliação em contexto de línguas de docentes é a pedagógica¹⁹, ou seja, a autora considera como centrais os conhecimentos relativos às teorias de aquisição de segunda língua e suas abordagens pedagógicas, assim como suas relações com as teorias de avaliação. Depois, no nível 3, aparecem as habilidades técnicas, os conhecimentos relativos ao contexto de ensino, as práticas

¹⁶Considerando o recorte de nossa investigação, optamos por apresentar somente o diagrama de professores. Contudo, registra-se que a autora propõe o mesmo tipo de diagrama para diferentes atores envolvidos nos processos de avaliar (professores de sala de aula, elaboradores, administradores e testadores de idiomas profissionais).

¹⁷Os cinco estágios de letramentos foram identificados e descritos, primeiramente por Bybee (1997) e, posteriormente ampliados e aplicados por Kaiser e Willander (2005) (Cf. Pill; Harding, 2013).

¹⁸Harding e Kremmel (2016, p. 421) consideram que há uma dificuldade conceitual em aplicar o termo “multidimensional” que denota uma compreensão ampla em muitas áreas de conteúdo. Os autores, então, sugerem um termo que consideram mais apropriado, a saber: “letramento abrangente” (*comprehensive literacy*) ou “letramento especializado” (*expert literacy*) para indicar um conhecimento profundo sobre um componente específico que une vários aspectos da compreensão.

¹⁹Conferir o diagrama de Taylor (2013) (figura 4).

locais e seus valores socioculturais, bem como as crenças e atitudes pessoais dos docentes e aprendizes que impactam o processo avaliativo. Finalmente, no nível 2, aparecem os conhecimentos teóricos, os princípios éticos, e os conhecimentos referentes à pontuação e a tomada de decisão com base nos resultados da avaliação.

O modelo proposto por Taylor (2013), entretanto, foi desenvolvido de forma teórica, especulativa. Sendo assim, com o objetivo validar o diagrama proposto pela autora, Kremmel e Harding (2020) realizaram uma pesquisa empírica de larga-escala²⁰ com vistas a investigar quais eram as necessidades de letramento em avaliação em contexto de línguas (auto)referidas por desenvolvedores de testes, pesquisadores em avaliação e professores de línguas. Os resultados sugerem que pode haver nove dimensões distintas para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores que estão amplamente alinhados àqueles propostos por Taylor (2013), mas com algumas distinções e/ou expansões importantes.

Os nove componentes identificados por Kremmel e Harding (2020) (figura 5) são: (1) *desenvolvimento e administração de avaliações de línguas*; (2) *avaliação em pedagogia de línguas*; (3) *políticas em avaliação e práticas locais*; (4) *crenças e atitudes pessoais*; (5) *métodos estatísticos e de pesquisa*; (6) *conceitos relacionados à avaliação*; (7) *estrutura da língua, uso e desenvolvimento*; (8) *efeito retroativo*; e (9) *pontuação e classificação*.

Figura 4 – Dimensões do LAL, segundo Kremmel e Harding (2020)



Fonte: Kremmel e Harding (2020, p. 111, tradução nossa).

²⁰Os autores trabalharam com três categorias: professores de idiomas, desenvolvedores de testes/avaliações de idiomas e pesquisadores de testes/avaliações de idiomas. Devido as limitações deste estudo, apresentaremos apenas os resultados equivalentes ao perfil professores.

De acordo com os autores, as análises estatísticas revelam algumas diferenças com relação ao modelo de Taylor como, por exemplo: (1) a dimensão “conhecimento da teoria” no diagrama de Taylor (2013) surge no diagrama Kremmel e Harding (2020) como uma categoria mais claramente definida em “estrutura da língua, uso e desenvolvimento”; (2) no diagrama Kremmel e Harding (2020) os conhecimentos relacionados ao “desenvolvimento” e “administração” de avaliações de línguas parecem estar altamente relacionados entre si e, ademais, referem-se maioritariamente a exames de larga escala (e não a avaliações de sala de aula) vinculados a políticas de avaliação; (3) os métodos estatísticos e de pesquisa parecem abranger uma dimensão de habilidades técnicas relacionadas, por exemplo, ao *design* de itens; (4) as dimensões de Taylor (2013) “valores socioculturais” e “práticas locais” são mais bem conceituadas no diagrama de Kremmel e Harding (2020) como uma única dimensão de “políticas em avaliação e práticas locais”, pois, para os autores, os valores socioculturais vinculados ao contexto, geralmente, informam igualmente as políticas e práticas; (5) por fim, a dimensão “efeito retroativo” funciona como uma dimensão autônoma sugerindo que as preocupações com as consequências sociais da avaliação podem ter ampla aplicabilidade.

Efetivamente, os professores que participaram do estudo de Kremmel e Harding (2020) declararam que seu papel exigia um perfil de letramento em avaliação razoavelmente equilibrado, com a maioria das medianas em torno de 3, isto é, *letramento procedimental e conceitual*, segundo Pill e Harding (2013). Com exceção dos componentes “desenvolvimento e administração de avaliações de línguas”, “métodos estatísticos e de pesquisa” e “políticas em avaliação e práticas locais” que obtiveram médias inferiores a 3.

Com relação a esses resultados, Kremmel e Harding (2020) consideram desencorajador o fato de os professores classificarem o componente “métodos estatísticos e de pesquisa” como menos relevantes no seu letramento em avaliação, uma vez que a ação de “dar notas” (pontuação) geralmente está sob sua responsabilidade. Esta constatação está, no entanto, em linha com o estudo de Vogt e Tsagari (2014) em que os professores não consideram a habilidade de “dar notas” uma característica particularmente importante.

Com relação ao componente “políticas em avaliação e práticas locais”, que também foi considerado menos importante para os professores do estudo, Kremmel e Harding (2020) argumentam que este achado pode indicar que essas questões são vistas como uma preocupação das equipes que desenvolvem políticas públicas, e não dos próprios professores. No entanto, os autores ponderam que: “alguns itens dentro desta dimensão – como por exemplo, determinar se os resultados de uma avaliação de idioma são relevantes para o contexto local – parecem ser de

importância crucial para a práticas de sala de aula” (Kremmel; Harding, 2020, p. 113, tradução nossa)²¹.

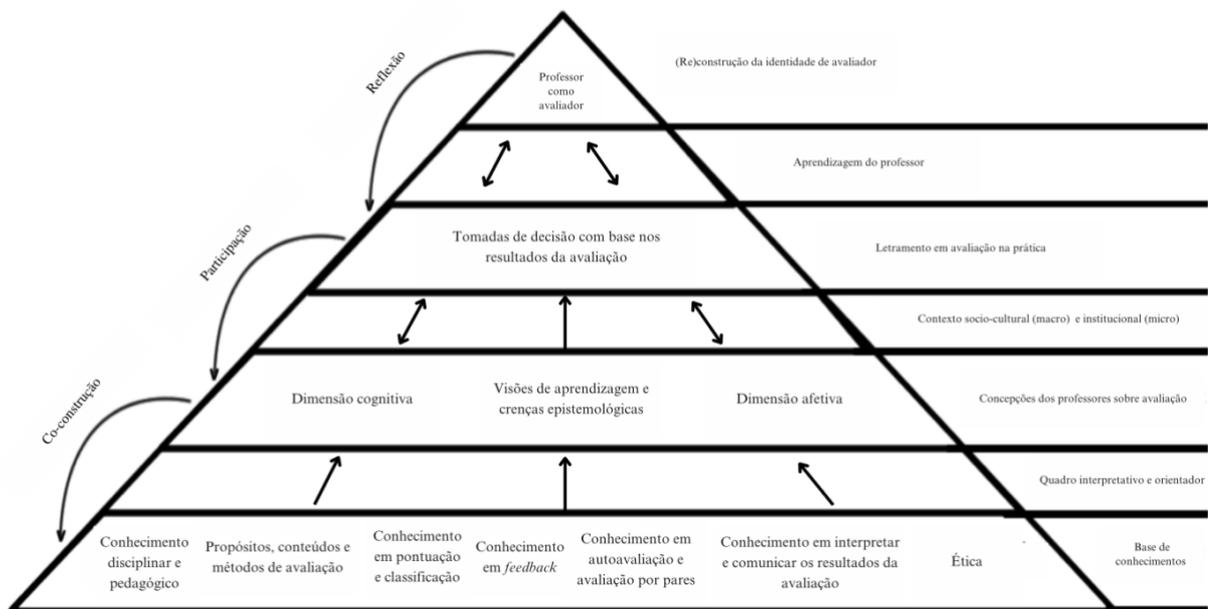
Em consonância, Scarino (2013) destaca que o caráter institucional e político da avaliação impacta diretamente no seu desenvolvimento. A partir de uma perspectiva sociocultural, a autora sugere que o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores convida ao estabelecimento de vínculos entre o conjunto de conhecimentos relacionados à avaliação de línguas e o *sistema de crenças e valores acerca da avaliação dos professores* em formação (inicial e/ou continuada), sem perder de vista o contexto educacional e/ou de prática profissional. Pois, como a maioria das práticas educacionais, a avaliação é implementada em circunstâncias específicas e, portanto, são dependentes do contexto.

A hipótese de Taylor (2013) de que o conhecimento sobre pedagogia da língua seria o mais importante para o letramento em avaliação de professores em contexto de línguas não pôde ser confirmada. Em contraste, os conhecimentos acerca dos princípios de avaliação e da estrutura da língua foram classificados como os mais importantes, segundo Kremmel e Harding (2020).

Xu e Brown (2016), depois de revisarem cerca de cem estudos de letramento em avaliação das últimas três décadas (de diversas áreas de conhecimento incluindo o letramento em avaliação em contexto de línguas), propõem uma estrutura conceitual para o letramento em avaliação de professores (*Teacher Assessment Literacy in Practice –TALiP*) (figura 5), com o objetivo de preencher a distância entre as pesquisas sobre avaliação e a formação de professores. Em consonância com Pill e Harding (2013), os autores buscam delinear diferentes camadas e estágios do desenvolvimento do letramento em avaliação rompendo, logo, com a dicotomia “iletrado” e “letrado” e estabelecendo um *continuum* com diferentes níveis de domínio, dependendo do contexto em que a avaliação é conduzida.

²¹Citação original: “However, some items within this dimension – e.g., how to determine if the results from a language assessment are relevant to the local context – appear to be crucially important to classroom practice” (Kremmel; Harding, 2020, p. 113).

Figura 5 – Letramento em avaliação de professores na prática (TALiP)



Fonte: Xu e Brown (2016, p. 19, tradução nossa).

O TALiP consiste em seis componentes inter-relacionados: (1) a base de conhecimentos; (2) as concepções de avaliação de professores; (3) os contextos institucionais e socioculturais; (4) o letramento em avaliação na prática; (5) a aprendizagem de professores; e (6) a (re)construção da identidade de professores como avaliadores.

A base do TALiP é composta por conhecimentos formais, sistemáticos e codificados relativos às boas práticas de avaliação – *conhecimento disciplinar e pedagógico do conteúdo; conhecimento dos propósitos, conteúdos e métodos de avaliação* (“por que”, “como” e “o quê” avaliar); *conhecimento sobre como pontuar e classificar* (métodos para pontuar, elaborar e usar rubricas etc.); *conhecimento dos mecanismos de feedback; conhecimento sobre interpretação e comunicação dos resultados da avaliação aos diferentes atores envolvidos no processo de avaliar; conhecimento sobre como envolver ativamente os aprendizes nos processos avaliativos e, conhecimento sobre ética em avaliação*. Essa base de conhecimentos, no entanto, segundo os autores não seria suficiente, pois são diretrizes descontextualizadas e não podem ser vistas como soluções prontas para problemas que surgem em cenários complexos e diversos de avaliação em sala de aula.

O desenvolvimento do letramento em avaliação de professores está sujeito a uma estrutura interpretativa configurada pelas crenças que os professores têm sobre a natureza e os propósitos da avaliação (coletivas e individuais), e que englobam suas respostas cognitivas e

afetivas. De acordo com Xu e Brown (2016), a maneira como os professores respondem às ações voltadas para o letramento em avaliação depende, em parte, de suas concepções sobre avaliação. Soma-se ao repertório de crenças a dimensão afetiva, isto é, as experiências em avaliação positivas e negativas construídas ao longo da vida. Sendo assim, para os autores, em consonância com Scaramucci (1995, 2016) e Scarino (2013), desenvolver o letramento em avaliação de professores inevitavelmente envolveria um longo processo mudança das concepções existentes (Xu; Brown, 2016).

As práticas avaliativas dos professores e o letramento em avaliação também estão subordinadas a variáveis macro e microcontextuais (institucionais, sociais, culturais e políticos) que estabelecem políticas, normas, regras, regulamentos e convenções. Sendo assim, sob a ótica dos autores, o letramento em avaliação de professores é mais bem compreendido a partir da perspectiva da prática. Em seu trabalho como avaliadores, os professores precisam tomar decisões nas quais incidem as demandas de fatores externos (macrossocioculturais, microinstitucionais e a base de conhecimento esperada) e restrições internas, baseadas em suas próprias crenças e valores (Xu; Brown, 2016).

No topo da pirâmide, está a (re)construção da identidade dos professores como avaliadores, que representa o objetivo final do TALiP. Os professores em formação inicial precisam transformar suas identidades de estudantes que são avaliados, para professores que planejam, implementam e dão *feedback* de qualidade que ajude os aprendizes a progredirem. Além disso, podem refletir sobre a sua prática, examinar suas concepções de avaliação e, eventualmente, (re)considerar formas alternativas de avaliar, experimentar novas abordagens ou estratégias de avaliação para facilitar o aprendizado do estudante.

Em suma, o modelo do TALiP sugere que o letramento em avaliação na prática docente depende de uma combinação de traços cognitivos, sistemas afetivos e de crenças, influências socioculturais e institucionais, todos essenciais para o seu desenvolvimento. Não se trata, pois, do mero acúmulo de conhecimentos, mas do desenvolvimento de um conjunto sofisticado e contextualmente situado de competências interrelacionadas.

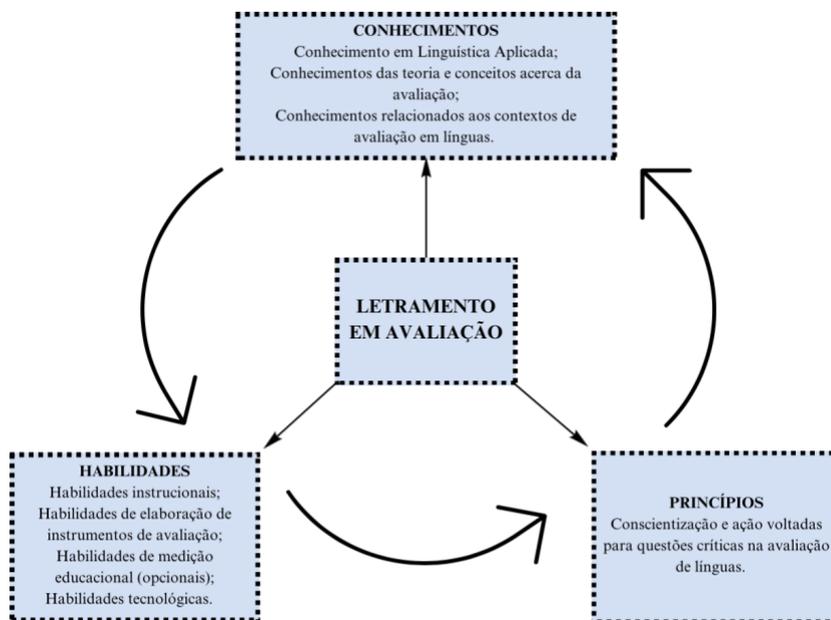
Em consonância, Inbar-Lourie (2008a) pondera que assim como o domínio de habilidades/elementos isoladas/os não levarão à proficiência no idioma, o domínio de um repertório de conhecimentos em avaliação de forma descontextualizada tampouco levará ao letramento em avaliação em contexto de línguas do professor. Deste modo, somente a integração de um repertório de conhecimentos e habilidades (das áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Educação), informados por pesquisas fundamentadas em teorias e crenças, aplicados a contextos específicos de práticas, podem gerar como resultado o

desenvolvimento do letramento em avaliação de professores em contextos de línguas. Em consonância, Scaramucci (2016, p. 155) afirma que

para que a formação do professor [letramento em avaliação] possa fazer uma diferença e levar a uma avaliação significativa e ‘transformadora’ [...] teria que incluir competências desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas por conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local [...]. Essa abordagem, no contexto de línguas, também envolveria entendimentos de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho [isto é, que avaliam as habilidades de maneira direta] da língua em uso.

Considerando nosso contexto de investigação no âmbito do estágio obrigatório, tomaremos como base o modelo proposto por Davies (2008) e retomado por Giraldo (2018). Baseando-se nos três componentes centrais do letramento em avaliação em contexto de línguas propostos por Davies (2008) – conhecimentos, habilidades, princípios –, Giraldo (2018), com base em revisões conceituais da literatura e em cursos de avaliação em contexto de línguas propõe uma lista de três componentes centrais, cada um com dimensões correspondentes (figura 6). Nossa escolha justifica-se, pois, Giraldo (2018) trata especificamente da formação inicial de professores no contexto latino-americano. Ademais, o autor traz descritores para os componentes centrais do letramento em avaliação em contexto de línguas tornando-os mais concretos e, logo, mais operacionalizáveis.

Figura 6 – Dimensões básicas do LAL, segundo Giraldo (2018)



Fonte: Giraldo (2018, p. 187, tradução nossa).

O primeiro componente – elaborado com base em Davies (2008), Inbar-Lourie (2008a) e Scarino (2013) – equivale aos *conhecimentos* teóricos do campo disciplinar da Linguística Aplicada que devem fazer parte do repertório dos professores de línguas, seja com relação às teorias e conceitos sobre aprendizagem-avaliação- ensino, seja com referência ao contexto de avaliação. O segundo componente – elaborado com base em Davies (2008), Fulcher (2012), Rea-Dickins (2001), entre outros – inclui as *habilidades* pedagógicas (instrucionais), habilidades para elaborar avaliações, habilidades estatísticas e tecnológicas. O terceiro componente – elaborado com base em Arias, Maturana e Restrepo. (2012), Fulcher (2012), Scarino (2013), Taylor (2013), entre outros – equivale aos *princípios* que se relacionam com a ética e a justiça na avaliação em contexto de línguas. O autor propõe subdivisões e descritores para cada um desses componentes. O quadro 3 agrupa alguns exemplos de descritores de cada uma dessas (sub)categorias:

Quadro 3 – Componentes do LAL para professores em formação inicial e/ou continuada

Conhecimento (considerações teóricas)	Habilidades (habilidades práticas)	Princípios (princípios éticos)
<p><u>Conhecimento em Linguística Aplicada</u></p> <p>Teorias relacionadas à linguagem e ao seu uso;</p> <p>Modelos que descrevem as habilidades linguísticas;</p> <p>Teorias relacionadas à aquisição de linguagem;</p> <p>Teorias relevantes na área de pedagogia de línguas;</p>	<p><u>Habilidades pedagógicas (instrucionais)</u></p> <p>Habilidade de alinhar objetivos curriculares, instrução e avaliação;</p> <p>Habilidade de fornecer <i>feedback</i> sobre o desempenho dos aprendizes;</p> <p>Habilidade de aperfeiçoar a instrução com base nos resultados da avaliação;</p> <p>Habilidade de usar vários métodos de avaliação e de incorporar tecnologias na avaliação;</p>	<p><u>Conscientização e ações críticas na avaliação de linguagem</u></p> <p>Uso ético dos dados da avaliação;</p> <p>Práticas democráticas nas quais os alunos podem compartilhar sua voz;</p> <p>Tratamento justo aos alunos;</p> <p>Práticas transparentes para informar a natureza dos sistemas de avaliação e suas consequências;</p> <p>Postura crítica em relação aos usos antiéticos da avaliação de linguagem;</p>
<p><u>Conhecimento em teorias e conceitos relacionados avaliação</u></p> <p>Conceitos teóricos sobre avaliação (confiabilidade, validade, praticidade, autenticidade, efeito retroativo);</p> <p>Instrumentos (métodos) de avaliação de linguagem;</p>	<p><u>Habilidades de elaboração de instrumentos de avaliação</u></p> <p>Habilidade de desenhar de instrumentos de avaliação (especificidades de uma avaliação; itens; tarefas; rubricas; instrumentos de avaliação alternativos, como protocolos por pares; estatísticas e interpretação de pontuação);</p>	<p>Consciência das consequências (intencionais e não intencionais) dos sistemas de avaliação.</p>

	Habilidade de analisar criticamente instrumentos de avaliação (identificação de itens mal projetados e de má qualidade em termos de confiabilidade e validade, por exemplo);	
<u>Conhecimento acerca do contexto</u>	<u>Habilidades em medição educacional (habilidades avançadas, nem sempre necessárias)</u>	
Práticas e crenças sobre avaliação;	Habilidade de interpretar dados de testes de larga escala;	
Questões críticas como ética, justiça e efeito retroativo.	<u>Habilidades tecnológicas</u>	
	Habilidade de usar recursos tecnológicos (softwares, recursos disponíveis na internet).	

Fonte: Elaboração nossa com base em Giraldo (2018).

Cabe aqui mencionar, entretanto, que, embora esses conteúdos possam ser divididos entre conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos (Davies, 2008), na prática, eles se sobrepõem, portanto, acreditamos que eles somente podem ser trabalhados didaticamente de forma transversal, isto é, integrada. Argumentamos, pois, que um único componente inserido em uma prática avaliativa perpassa diferentes dimensões do conhecimento e, conseqüentemente, do letramento em avaliação em contexto de línguas. O quadro 4 exemplifica como o componente “rubrica” poderia ser abordado de forma integrada.

Além disso, acreditamos que o contexto de estágio pode oportunizar reflexão teórica e práticas em um contexto de ensino real. Desta forma, alinhamo-nos com Inbar-Lourie (2008a) e assumimos que o desenvolvimento do letramento em avaliação no âmbito do estágio obrigatório relaciona-se com o domínio de um repertório de conhecimentos e com a competência de integrá-los de modo eficaz em diferentes situações com vistas a alcançar diferentes objetivos.

Quadro 4 – Transversalidade de componentes do LAL, o caso das rubricas de avaliação

	Conhecimentos teóricos	Habilidades práticas	Princípios éticos
Rubrica de avaliação de uma tarefa de uso da língua	Conhece o modelo de língua subjacente a noção de tarefas de linguagem;	É capaz de identificar os objetivos da avaliação;	Informa claramente as inferências (o que, como e porque) e as decisões que derivam das avaliações com o apoio das rubricas de avaliação;
	Conhece a noção de tarefas de linguagem;	É capaz de alinhar os objetivos de aprendizagem-ensino e avaliação;	
	Conhece a natureza e propósito de rubricas de avaliação (holísticas e analíticas);	É capaz de elaborar uma rubrica de avaliação que operacionalize os construtos de língua e tarefa de uso da língua;	Compartilha os critérios de sucesso com os aprendizes com vistas a garantir um processo avaliativo transparente, justo, confiável, democrática.
	Conhece as principais qualidades de um instrumento de avaliação (confiabilidade, validade, autenticidade, praticidade, consequências sociais).	É capaz de fornecer <i>feedback</i> de qualidade por meio das rubricas de avaliação;	
		É capaz de tomar decisões instrucionais com base nos resultados da avaliação orientados pela rubrica de avaliação.	

Fonte: Elaboração nossa com base em Giraldo (2018).

Com respeito às metodologias aplicadas em programas de letramento em avaliação em contextos de línguas, Popham (2009), advoga que o conteúdo deve ser abordado de uma maneira prática, isto é, vinculada ao mundo real. Na mesma direção, Stiggins (1991), Fulcher (2012), Taylor (2013), Giraldo e Murcia (2019), Giraldo (2018; 2021), afirmam que o desenvolvimento das *habilidades práticas*, é o mais relevante para o contexto de letramento em avaliação em contexto de línguas voltado para a formação docente (inicial e continuada), por entenderem que o conhecimento teórico e os princípios subjazem à prática. Com efeito, metodologicamente, nossa ação pedagógica está centrada em atividades práticas de análise e no *design* de instrumentos em avaliação (mais especificamente na elaboração de tarefas de uso da língua).

Considerando que os fatores contextuais (políticas públicas e institucionais) e individuais (crenças, valores, experiências) também são relevantes ao desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas no estágio obrigatório. Assim, alguns autores coincidem em afirmar que o desenvolvimento do letramento em avaliação dialoga com

metodologias construtivistas²² em que os participantes do processo analisem criticamente questões fundamentais relevantes para o seu contexto (Giraldo; Murcia, 2019; Inbar-Lourie, 2008a; Popham, 2009; Taylor, 2013; entre outros). Em adição, em termos metodológicos, Inbar-Lourie (2008a) destaca que letramento em avaliação deve inserir-se na perspectiva da “cultura de aprendizagem” (Shepard, 2000), temas sobre os quais nos debruçaremos na próxima seção 2.2.

2.2 Cultura de testar *versus* cultura de avaliar

Embora existam inúmeras maneiras de definir *cultura*, geralmente, o termo é aplicado para se referir, retratar e caracterizar conjuntos de crenças e práticas compartilhadas por uma nação ou um grupo social em particular (Inbar-Lourie, 2008b; Richards; Schmidt, 2010). Comumente, o termo *cultura* aparece associado a diferentes domínios sociais. Na Linguística Aplicada, encontramos, por exemplo, as noções: “cultura de aprender” (Almeida Filho, 2013; Barcelos, 1995); “cultura de ensinar” (Almeida Filho, 2013); “cultura de avaliar” (Inbar-Lourie, 2008b; Rolim, 1998; Scaramucci, 1997), “cultura de aprendizagem” (Shepard, 2000). Todas elas podem ser compreendidas como conjuntos de crenças e práticas de aprendizagem-avaliação-ensino compatíveis com as ideologias, expectativas sociais, atitudes e valores vigentes em determinado contexto sócio-histórico. Nesse sentido, “estudar o que acontece nas salas de aula a partir de uma perspectiva de ‘culturas’ permite aos educadores discernir o caráter social do ensino e as relações entre os contextos educacionais específicos e o contexto social em geral” (Nesbit, 2000). À luz do exposto, podemos afirmar, em consonância com Nesbit (2000), que os professores em sua prática profissional nem sempre agem livremente, uma vez que as práticas de ensino são afetadas por condicionantes sociais.

A *cultura de ensinar* refere-se, assim, ao mundo subjetivo dos professores, isto é, às crenças acerca dos processos de aprendizagem-ensino e aos conhecimentos e experiências que subjazem o seu trabalho de ensinar e, ao mesmo tempo, ao mundo social que circunscreve a prática docente (Almeida Filho, 2013). Sob a ótica de Almeida Filho (2013), a cultura de ensinar poder ser definida como uma espécie de força que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor.

²²O construtivismo, sumamente, é uma filosofia da aprendizagem que considera que o conhecimento é uma construção humana de significados pessoais e sociais construídos a partir da interação do sujeito com o contexto histórico em que está inserido.

A esse respeito, Tardif (2014, p. 18) afirma que os saberes docentes “são plurais, compósitos, heterogêneos, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes”. Os saberes do professor, segundo o autor, estão relacionados com a sua identidade, experiência de vida, experiência profissional, suas relações com os aprendizes e com outros atores da comunidade escolar.

Sob a perspectiva do aprendiz, outrossim, também observamos uma vivência situada sociohistoricamente, pois, na sua experiência de aprender, os aprendizes recorrem, segundo Almeida Filho (2003, p. 22), às

maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.

Desta forma, a *cultura de aprender*, a semelhança da cultura de ensinar, refere-se a um tipo de saber que é ao mesmo tempo subjetivo e social, na medida em que se baseia tanto na experiência educacional anterior do aprendiz, quanto nas construções sociais, contatos com pessoas influentes (professores, por exemplo). Ao mesmo tempo em que hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são ressignificados individualmente (Barcelos, 1995).

Adentrando no nosso contexto de investigação, a *cultura de avaliar*²³, segundo Inbar-Lourie (2008b, p. 287, tradução nossa)²⁴, equivale às “práticas de avaliação educacional compatíveis com ideologias, expectativas sociais, atitudes e valores vigentes”. Em adição, Scaramucci (1997) define a cultura de avaliar por analogia à cultura de ensinar que, por sua vez, está relacionada à cultura de aprender. Segundo a autora, muitos dos mitos, crenças e pressupostos das culturas de aprender/ensinar dizem respeito à avaliação e a sua importância no processo de aprendizagem-ensino, por isso, justificam uma consideração a parte e estudos mais detalhados. Com efeito, a cultura de avaliar pode ser definida como um conjunto de

²³Cabe ressaltar que, no Brasil e no mundo, a “cultura de avaliar” muitas vezes é referida como “crenças”, “representações”, “concepções”, “experiências” em avaliação, portanto, nesta investigação trataremos como sinônimos todos esses termos, embora saibamos que há na literatura uma ampla discussão acerca dessas definições terminológicas.

²⁴Citação original: “Assessment culture refers to educational evaluation practices that are compatible with current ideologies, social expectations, attitudes and values” (Inbar-Lourie, 2008b, p. 287).

crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão – e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática (Scaramucci, 1997, p. 77).

Sendo assim, Barata (2006, p. 27) define as “crenças” sobre avaliação da aprendizagem como

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

De forma semelhante à cultura de ensinar, a cultura de avaliar tem sua origem nas experiências anteriores dos professores, seja como aprendizes ou como profissionais. Nesse sentido, em seu trabalho com foco nas crenças sobre avaliação em língua inglesa de professores em formação inicial, Barata (2006, p. 161) identifica que “as experiências anteriores têm influência na constituição de suas crenças e na maneira como implementam a avaliação em sala de aula”. Sumamente, seus resultados sugerem que a vivência anterior em contextos como escola de ensino fundamental e médio, escola de idiomas e na universidade resultam na replicação de métodos avaliativos tradicionais.

No Brasil, estudos empíricos que buscam elucidar a(s) cultura(s) de avaliar de professores atuando em contexto de línguas sugerem: a predominância de uma visão de língua e de aprendizagem-avaliação-ensino características de abordagens tradicionais (através de provas ou testes escritos) (Barata, 2006; Rocha; Costa; Silva, 2006; Rolim, 1998; Zocaratto, 2010); a predominância do uso da avaliação autoritária, centrada no professor (Rocha, 2019); somativa, de caráter classificatório, com enfoque na nota e que não resultam em um tratamento efetivo dos problemas de aprendizagem-ensino diagnosticados pelas avaliações (Barata, 2006; Rocha, 2019; Rolim, 1998).

Em um estudo sobre as experiências de professores na implantação de uma abordagem de ensino de inglês baseada em gêneros discursivos no ensino médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Bambirra, Racilan e Avelar (2013) relatam que algumas crenças de professores e estudantes estavam na origem de resistências na operacionalização da proposta. Segundo os autores, entre professores e aprendizes são salientes as crenças de que o ensino de gramática e vocabulário são essenciais, de que a avaliação deve ter como foco o produto final, de que o ensino deve ser centrado na figura do docente e de que

a avaliação processual é trabalhosa e de difícil operacionalização. Na visão de Avelar (2013), o embate entre diferentes concepções de aprendizagem-avaliação-ensino é perceptível nas instabilidades das ações de professores e estudantes, o que resulta, inclusive, na retomada de práticas de avaliação tradicionais. Sendo assim, a experiência com o uso da abordagem de ensino de línguas estrangeiras via gêneros discursivos resultou em um "processo conflituoso de resignificação de crenças" (Avelar, 2019, p. 75).

Buscando identificar como o conceito de tarefas é compreendido por professores atuando em um centro de línguas público do Distrito Federal (DF), Morais e Borges-Almeida (2022) identificaram que as dificuldades na aplicação de tarefas de aprendizagem-avaliação-ensino estavam relacionadas às crenças de que tais atividades eram “difíceis”, “complexas”, “trabalhosas”, “que demandavam muito tempo” para elaboração e aplicação.

Segundo Scaramucci (2016, p. 144), em consonância com Scarino (2013), uma discussão adequada sobre o letramento em avaliação no âmbito do ensino de línguas “não pode prescindir de considerar os contextos, as crenças profissionais, as percepções individuais, as culturas de aprender/ensinar e avaliar, juntamente como o papel e a função das avaliações na educação e na sociedade”. Parte-se, portanto, do pressuposto de que as práticas avaliativas se situam em contextos institucionais e políticos que, evidentemente, as caracterizam (Scarino, 2013). Xu e Brown (2016), em adição, afirmam que as crenças de avaliação de professores são profundamente enraizadas, pois, conforme vimos, surgem de suas experiências com a avaliação ao longo da vida e de sua trajetória profissional, de modo que, podem constituir-se como uma barreira significativa para o desenvolvimento do seu letramento em avaliação. Sendo assim, nesta investigação, a cultura de avaliar assume um papel norteador. Busca-se com isso delinear a cultura de avaliar das participantes com o objetivo de refletir acerca do seu papel em um (possível) processo de desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas.

No âmbito da avaliação podemos identificar dois paradigmas opostos: a *cultura de testar* (ou *cultura de teste*), alinhada com as práticas tradicionais; e a *cultura de avaliar* (ou *cultura de avaliação*), em consonância com práticas mais contemporâneas (Inbar-Lourie, 2008a, 2008b; Scarino, 2013; Shepard, 2000). Para Scarino (2013), conhecer as distinções entre os paradigmas contrastantes na avaliação, bem como seu alinhamento com diferentes visões de linguagem e distintas teorias de aprendizagem-ensino, é relevante para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas, pelo menos de duas maneiras: (1) constituem-se como uma base de conhecimentos que explicam as tensões entre os pressupostos teóricos-metodológicos que, muitas vezes, os professores vivenciam na prática; (2) traz à luz o “mundo interior” dos professores e aprendizes, isto é, as crenças e valores acerca da avaliação formados

a partir de sua experiência como aprendiz e/ou como professor, o que permite reflexões críticas e atualizações teórico-metodológicas.

Tradicionalmente, ao longo do século XX, a epistemologia positivista, predominantemente, embasou as práticas docentes. A visão tradicional de avaliação, está estreitamente relacionada aos métodos de medição psicométricos, configurando o que se denomina *cultura de testar* (Inbar-Lourie, 2008a, 2008b; Scarino, 2013; Shepard, 2000). Contudo, em contexto de línguas, não se trata apenas de métodos (de aprendizagem-avaliação-ensino), mas de um conjunto de práticas baseadas tanto no estruturalismo quanto no cognitivismo.

O conhecimento, na perspectiva tradicional, é objetivo, universal, fixo, acessado principalmente por meio da educação formal e a inteligência é compreendida como uma habilidade inata e hereditária (Inbar-Lourie, 2008b). Conforme aponta Scarino (2013), parte-se do pressuposto cognitivista de que o conhecimento não sofre influências da subjetividade do sujeito conhecedor. Sob esta ótica, o objetivo do processo pedagógico é a transmissão do conhecimento do professor para o aprendiz cujo foco é o *acúmulo de conhecimentos* (ou fragmentos de conhecimentos) trabalhados em etapas, de forma sequenciada e hierarquizada (Inbar-Lourie, 2008b; Shepard, 2000). Os processos avaliativos são baseados em métodos psicométricos, quantitativos, de caráter classificatório, referenciados por normas²⁵, com vistas ao monitoramento da aprendizagem no final de um ciclo pedagógico (ano, semestre, curso). A avaliação, neste paradigma, é caracterizada como *avaliação da aprendizagem (ou do produto da aprendizagem)* (Inbar-Lourie, 2008b).

A *cultura de testar*, ainda hoje, faz parte da cultura de avaliar de professores e aprendizes. Conforme aponta Shepard (2000, p. 4, tradução nossa)²⁶, “o passado continua a operar como a estrutura padrão que afeta e impulsiona as práticas e perspectivas atuais. Os sistemas de crenças de professores, aprendizes, pais e formuladores de políticas públicas derivam dessas velhas teorias”.

²⁵Os *testes referenciados por normas* são projetados para medir as habilidades globais da linguagem. Sua pontuação é interpretada com relação às pontuações de todos os aprendizes-avaliandos, ou seja, as pontuações resultantes dos testes são distribuídas ao longo de um *continuum* de pontuação (curva de distribuição normal ou curva do sino) desde a mais baixa até a mais alta cujo objetivo é a classificação (Bachman, 1990; Brown, 1996; McNamara, 2014).

²⁶Citação original: “Yet, it is important to remind ourselves where traditional views of testing came from and to appreciate how tightly entwined these views of testing are with past models of curriculum and instruction because dominant theories of the past continue to operate as the default framework affecting and driving current practices and perspectives. Belief systems of teachers, parents, and policymakers derive from these old theories” (Shepard, 2000, p. 4).

Em contraposição, na contemporaneidade, o paradigma de caráter interpretativista, alinhado com visões construtivistas²⁷ e socioculturais²⁸ da aprendizagem-ensino (Shepard, 2000) vêm ganhando cada vez mais protagonismo, embora ainda compartilhe espaço com teorias e métodos tradicionalistas. O conhecimento, visto a partir dessa ótica, é subjetivo, flexível e socialmente formado. Há um entendimento de que as habilidades cognitivas são multifacetadas e desenvolvidas por meio de interações sociais. A aprendizagem, então, passa a ser orientada pelo conhecimento prévio do aprendiz e pelas perspectivas socioculturais. Assim, o foco do processo de aprendizagem-ensino desloca-se do acúmulo de conhecimentos para a *aquisição de habilidades* com vistas à solução de problemas (Jonassen, 1996); e da centralidade docente para o protagonismo discente, com destaque para a aprendizagem autônoma e autodirigida (metacognição) ao longo da vida (Inbar-Lourie, 2008b). Nesse âmbito, o conhecimento emerge da experiência (da ação) sendo, portanto, o resultado de um processo de transformação subjetiva. Dito de outro modo, o conhecimento resulta dos significados que os sujeitos atribuem ao mundo por meio de observação e interação seja consigo mesmo e com o outro. A interação com o mundo resulta em *feedbacks* que (in)viabilizam as crenças pessoais, contribuindo para a construção de novos sentidos e (re)orientação da prática (Jonassen, 1996). Modelos alternativos de avaliação ganham destaque (Scaramucci, 1997; Scarino, 2013). Assim os processos avaliativos passam a mobilizar diversas ferramentas (quantitativa/qualitativa; formal/informal²⁹; somativa/formativa³⁰), referenciadas por

²⁷Como, por exemplo, a epistemologia genética de Piaget, também concebida como *construtivismo cognitivo ou individual*. Nesse âmbito, o desenvolvimento cognitivo é visto sob uma ótica retrospectiva, isto é, o conhecimento (nível mental) atingido é resultado de outros níveis anteriores (Figueiredo, 2019).

²⁸Como, por exemplo, a teoria sociocultural de Vygotsky, também concebida como *construtivismo social*, que aborda o desenvolvimento cognitivo numa perspectiva prospectiva, ou seja, enfatiza o que pode ser feito pelo indivíduo sob a influência do contexto cultural, institucional e histórico em que se situa. A teoria sociocultural, assim, considera que o desenvolvimento se dá por um elemento mediador na relação que os indivíduos têm com um objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo. Esse elemento mediador pode ser um instrumento (ferramenta), um signo ou outros seres humanos (Figueiredo, 2019).

²⁹A avaliação “informal”, de acordo com Rea-Dickens (2001, p. 434), pode ser considerada como “estratégias de avaliação incorporadas rotineiramente nas boas práticas de sala de aula”. Isso inclui perguntas e sondagens do professor, interação em pequenos grupos entre os alunos e seu professor, interação entre um aluno e um professor individualmente, colaboração efetiva entre os próprios alunos – enquanto são observados pelo professor – bem como *feedback* em termos de comentários sobre os trabalhos (oral e escrito) dos aprendizes.

³⁰Os termos “formativo” e “somativo” em relação à avaliação apareceram pela primeira vez em um artigo de Michael Scriven de 1967, intitulado “A Metodologia da Avaliação” introduzidos para ilustrar os diferentes *papéis* da avaliação. A avaliação formativa é uma avaliação destinada a apoiar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem-ensino e, normalmente, realizada por alguém que tem algum tipo de gerência nesse processo (por exemplo, professores em sala de aula). A avaliação somativa, por sua vez, são as demais avaliações feitas para, ou por, quaisquer observadores (pesquisadores, por exemplo) ou tomadores de decisão (elaboradores de políticas públicas, por exemplo) que precisam de conclusões avaliativas por quaisquer outras razões além do aperfeiçoamento do processo pedagógico (Scriven, 1991). Ambos os tipos de avaliação podem adotar formas e métodos diferentes, dependendo das necessidades exatas do público, das restrições dos recursos e do contexto. Dito de outro modo, na avaliação formativa os resultados gerados são utilizados de forma construtiva, e sua função é subsidiar o

critérios³¹, focadas na avaliação de desempenho e na mobilização de habilidades cognitivas superiores (aplicar, analisar, avaliar, criar) vinculadas ao mundo real do aprendiz (Inbar-Lourie, 2008b; Shepard, 2000). O quadro 5 compara ambas as perspectivas.

Conforme já mencionamos, em contextos de aprendizagem-ensino de línguas, a discussão acerca da cultura de avaliar precisa ser considerada com referência às definições de língua e suas abordagens de ensino e à função social da avaliação (Inbar-Lourie, 2008a, 2008b). Isso porque o movimento da cultura de testar em direção à cultura de avaliar vincula-se a profundas mudanças na percepção da natureza da língua (com a mudança de uma visão estruturalista do conhecimento da língua, em direção à uma visão comunicativa e acional). A trajetória dos métodos de avaliação em contexto de línguas ao longo da história recente, bem como sua relação com as visões de língua e com as abordagens de ensino, serão discutidas mais amplamente na seção 2.3. Aqui, entretanto, cabe mencionar que a visão da língua enquanto uma ferramenta de comunicação social multidimensional trouxe algumas transformações para as práticas avaliativas (Scaramucci, 1997) aportando a necessidade de uma avaliação mais holística, operacionalizada por uma diversidade de métodos e estratégias, considerando aspectos socioculturais e pragmáticos, para além dos aspectos gramaticais. Nesse sentido, os instrumentos formais de avaliação (provas) perdem o seu protagonismo e somam-se a uma série outros instrumentos de avaliação igualmente relevantes como: observação do professor, autoavaliação, portfólio e tarefas. Com isso temos fontes e perspectivas diferentes para eliciar o desempenho do aprendiz que se complementam e minimizam as chances de erros (Scaramucci, 1997).

(re)planejamento pedagógico (tomada de decisões acerca de materiais didáticos, métodos e estratégias de ensino, tipos de atividades etc.) no nível da sala de aula, em um processo que envolve docentes, aprendizes e suas respectivas formas de ensinar e aprender. Já a avaliação somativa destina-se a gerar um produto, comumente em formato de uma “nota” (representada por números, letras, menções etc.) com o objetivo de julgar se o aprendiz está apto para ser “aprovado” pelo sistema de ensino, avaliar os currículos ou planos de ensino como um todo, subsidiar a elaboração de políticas públicas.

³¹As avaliações *referenciadas por critérios*, geralmente, são projetadas para medir objetivos bem definidos, específicos de um programa de ensino. Desta forma, a interpretação das pontuações é considerada absoluta, na medida em que não são comparadas com as demais. Na prática, os testes referenciados por critério analisam a aprendizagem com relação ao programa de aprendizagem-ensino (Bachman, 1990; Brown, 1996; McNamara, 2014).

Quadro 5 – Pressupostos de aprendizagem-avaliação-ensino

Pressupostos tradicionalistas/estruturalistas que embasam a cultura de testar	Pressupostos interpretativistas/construtivistas/socioculturais que embasam a cultura de avaliar
Conhecimento	
independente de experiência	emerge da experiência
objeto possuído pelos aprendizes	significado construído
objetivo, estável, fixo	subjetivo, contextualizado, fluído
primeiro o elementar, depois aplicado	embutido na ação
reflete o significado do mundo real	reflete significado pessoal
descontextualizado	embutido na experiência
rígido, muito simplificado, esquemas pré-condicionados	complexo, flexível, integrado
replicável	aplicável
Aprendizagem	
transmissão de conhecimento	construção do conhecimento
com base em conteúdos, ensinada como abstração	indexada à experiência
bem-estruturada	pouco estruturada, categorias pouco definidas
concordância universal sobre conceitos e princípios	critérios sem casos prototípicos
processos simples	processos complexos
memorização, transmissão de conhecimento	solução de problemas, experiências autênticas
codificação, retenção, recuperação	articulação e reflexão
orientada ao produto	orientada ao processo
abstrata/simbólica	autêntica/experimental
muito simplificada, tendências redutivas	conhecimento avançado, flexível
Ensino	
simplifica o conhecimento	reflete complexidade natural
ensina formas de conhecimento	reflete múltiplas perspectivas
regras abstratas, princípios	aumento da complexidade, diversidade
primeiro, o elementar	global, antes do local
aplicação de símbolos (regras, princípios)	indução do significado simbólico, significativo nas práticas
aula expositiva, tutoria, demonstração, exploração	modelagem
orientada e controlada pelo instrutor	produzida e controlada pelo aprendiz
competitiva, individual	colaborativa, cooperativa
Avaliação em contexto de línguas	
métodos psicométricos (objetivos = múltipla-escolha, preenchimento de lacunas, verdadeiro ou falso etc.)	métodos alternativos (subjetivos = tarefas, portfólios, seminários, diários, autoavaliação, avaliação por pares etc.)
avaliação da aprendizagem	avaliação para a aprendizagem
avaliação somativa	avaliação formativa e somativa
foco no produto	foco no processo e no produto
descontextualizada	contextualizada, vinculada à vida real
habilidades isoladas	integração de habilidades
visão estruturalista de língua	visão discursiva (língua em uso)

Fonte: Elaboração nossa com base em Jonassen (1996, p. 72).

Entretanto, sob a perspectiva de Inbar-Lourie (2008a), a cultura de avaliar não se limita ao emprego de diferentes ferramentas de avaliação, mas baseia-se na reconsideração da premissa dominante na cultura de testar que equivale a *avaliação da aprendizagem*. A

avaliação, no âmbito da cultura de avaliar, é vista como um meio de promover a aprendizagem (ao invés de um meio para monitorá-la com vistas a classificar os aprendizes), daí a noção de *avaliação para a aprendizagem* ou *avaliação formativa*. De acordo com o Grupo de Reforma da Avaliação³² (Broadfoot *et al.*, 2002)³³, “a avaliação para aprendizagem é o processo de buscar e interpretar evidências para uso dos alunos e seus professores para decidir onde os estudantes estão em seu processo de aprendizagem, para onde precisam ir e qual a melhor forma de chegar lá”.

As práticas de avaliação formativa vêm sendo discutidas por diversos autores a partir de diferentes perspectivas. Em 1998, no Reino Unido, Black e Wiliam, após realizarem uma revisão sistemática abrangente, concluem que práticas de avaliação em sua dimensão formativa resulta em ganhos de aprendizagem significativos (Black; Wiliam, 1998, 2010). Tais práticas de avaliação, apesar de utilizarem diferentes métodos, apresentam algumas características em comum, como: (1) *feedback* de qualidade, isto é, aquele que evidencia o desempenho atual e oferece alguma orientação que ajude o aprendiz a alcançar seu objetivo final; (2) *envolvimento ativo dos aprendizes* no processo de avaliação (autoavaliação e avaliação por pares) que promova uma consciência dos critérios de avaliação e torne-os mais comprometidos com sua própria aprendizagem; (3) *ajustes no programa de ensino baseados nas evidências geradas pela avaliação*, pois a relação entre aprendizagem-avaliação-ensino é interativa e indivisível; (4) *o diálogo entre professor e aprendiz*, pois são nessas oportunidades que o professor pode (re)orientar o processo de aprendizagem do aprendiz (Black; Wiliam, 1998, 2010).

É nesse contexto que Carless e sua equipe (Carless *et al.*, 2006 *apud* Carless *et al.*, 2009), operacionalizam o modelo de *learning-oriented assessment* (LOA)³⁴, no âmbito do ensino superior. O modelo está orientado para um processo de aprendizagem no qual os elementos avaliativos são enfatizados. Na visão do autor, em consonância com Scriven (1967), esse objetivo pode ser alcançado por meio da conciliação de práticas de avaliação somativas ou

³² Texto original: *Assessment Reform Group*.

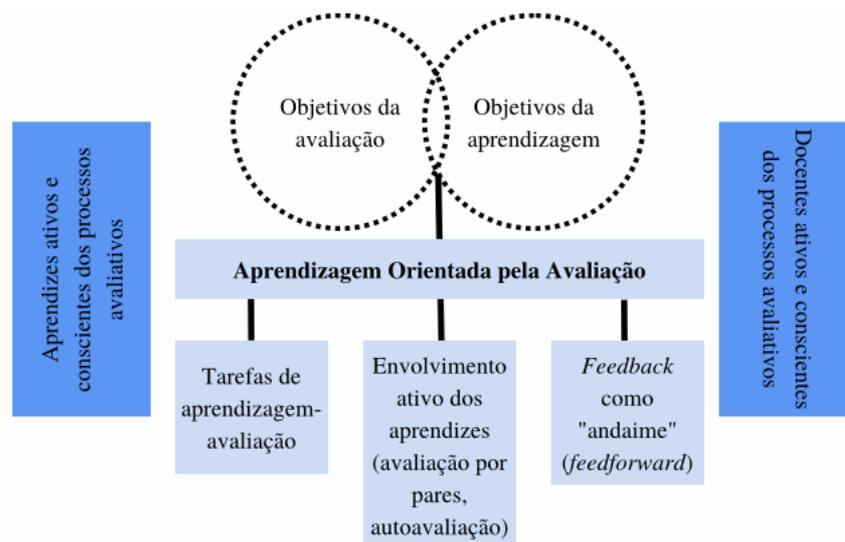
³³ Citação original: “Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (Broadfoot *et al.*, 2002).

³⁴ Nesta investigação optamos por usar a sigla do termo em inglês “*learning-oriented assessment*” (LOA). No Brasil, a tradução mais comum para o termo seria “avaliação orientada para a aprendizagem”, contudo, optamos por traduzi-lo como “aprendizagem orientada pela avaliação”, pois, de acordo com Carless *et al.* (2007), que cunhou o termo, a primazia do termo “aprendizagem” é intencional, uma vez que, significa que o principal objetivo do processo avaliativo é (ou deveria ser) promover a aprendizagem. Nas palavras do autor: “*In LOA, learning comes first, both in the way the term is literally constructed, and as a matter of the principle of emphasizing the learning aspects of assessment. A starting point for LOA was thus to characterize it as denoting assessment processes in which learning elements are emphasized more than measurement ones*” (Carless *et al.*, 2006 *apud* Carless, 2007, p.58).

formativas, concentrando-se em bons princípios de avaliação potencialmente aplicáveis a ambas (Carless *et al.*, 2009). Espera-se, assim, com a aplicação dessa proposta, o alcance de uma aprendizagem significativa.

Na prática, a LOA (figura 6) ancora-se em três princípios: (1) tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem³⁵; (2) envolvimento ativo do aprendiz no processo de avaliação (autoavaliação e avaliação por pares); e (3) *feedback* como andaime (*feedforward*). Segundo Carless *et al.* (2009), esses princípios devem ser aplicados de forma conjunta e dinâmica em todo o processo.

Figura 7 – Modelo da Aprendizagem Orientada pela Avaliação (LOA)



Fonte: Carless (2007, p. 60, tradução nossa).

O ponto de partida do modelo da LOA, o primeiro princípio, é a interseção entre os propósitos da aprendizagem e da avaliação de desempenho do aprendiz. Na visão de Carless (2007), o primeiro (e mais crucial) princípio da LOA é a centralidade no uso de tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem. As tarefas, diferentemente das avaliações tradicionais, têm o potencial de estimular a aprendizagem complexa e fazer com que o aprendiz não dependa exclusivamente de memorizações e meras reproduções de informações. Outrossim, as tarefas de aprendizagem-ensino-avaliação, no âmbito da LOA, encontram seu lugar ao longo de todo o processo.

Ademais, de acordo com Carless (2007) e Carless *et al.* (2009), a tarefa deve elicitar um desempenho semelhante ao do mundo real, isto é, elas devem ser o mais autênticas possível.

³⁵Segundo Carless (2007) as tarefas de aprendizagem-avaliação-ensino devem refletir as aplicações reais dos objetivos de aprendizagem-ensino.

Assim, no modelo da LOA, as tarefas devem priorizar a cooperação por meio de trabalhos em grupos e/ou baseados em projetos e devem ser organizadas e aplicadas de uma forma que permita um *feedback* de qualidade, seja pelos docentes, seja pelos pares.

O segundo princípio da LOA refere-se ao envolvimento do aprendiz no processo de avaliação para que ele desenvolva uma melhor compreensão dos objetivos da aprendizagem e, conseqüentemente, uma habilidade de autoavaliação, por meio da consciência dos critérios pelos quais será avaliado. Para tanto, Carless *et al.* (2009) consideram que os aprendizes precisam desenvolver habilidades em relação à avaliação estando, inclusive, envolvidos na elaboração dos critérios da avaliação (na medida do possível). Pelos mesmos motivos, o processo de avaliação por pares também faz parte deste princípio. Nesse sentido, busca-se tornar o processo de aprendizagem-avaliação-ensino o mais transparente possível, desenvolvendo a confiança mútua entre os envolvidos, bem como a consciência do papel de cada um.

O terceiro princípio do modelo relaciona-se à necessidade de fornecer aos aprendizes *feedback* de qualidade, seja do professor, seja dos pares. Carless *et al.* (2009) salienta que alguns estudos demonstram que o *feedback* só é efetivo quando relaciona ações atuais com ações futuras, isto é, que não se restringe em apontar as lacunas do desempenho do aprendiz, mas aponta possíveis caminhos e potenciais soluções. O ciclo de *feedback* efetivo proposto pelo autor envolve a co-construção de conhecimentos entre docentes e discentes, de forma a aperfeiçoar o desempenho de ambos (Carless *et al.*, 2009).

Na visão de Carless *et al.* (2009) de elaboração conjunta dos critérios de avaliação (envolvendo docentes e discentes) podem facilitar a compreensão do *feedback* pelos aprendizes e, conseqüentemente, favorecer os processos de autoavaliação e avaliação por pares. Para que as informações fornecidas pelo docente sejam significativas, os aprendizes precisam estar conscientes dos critérios pelos quais eles estão sendo avaliados e sobre o que eles precisam fazer para preencher as lacunas entre os níveis atuais de desempenho e os desejados. Logo, as palavras-chave para este terceiro princípio da LOA seriam: a *compreensibilidade*, para que o aprendiz possa entender quais são os desafios a serem superados; e a *pontualidade*, para que ele consiga ter tempo hábil para usar essas informações. Para atingir esses objetivos recomenda-se a oferta de um *feedback* oportuno voltado para apoiar a aprendizagem atual e a futura.

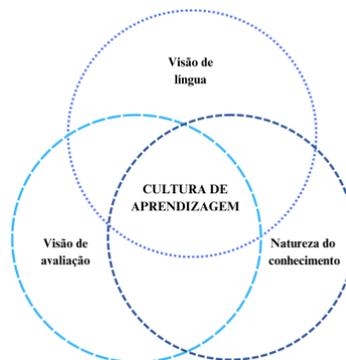
Na nossa leitura, o modelo da LOA, dialoga, em alguma medida, com a dimensão da *avaliação formativa no diálogo colaborativo*, proposta por Avelar (2019), no contexto brasileiro. Para a autora, a avaliação formativa coincide com o conceito de *feedback* e coaduna quatro dimensões: (1) a avaliação *da* aprendizagem, que gera a informação sobre a diferença

do desempenho desejado e o real – implicando a especificação de objetivos, critérios de qualidade, instrumentos de avaliação válidos e confiáveis –; (2) a avaliação *para a* aprendizagem, que implica o uso das informações geradas pela avaliação da aprendizagem no aperfeiçoamento o processo de aprendizagem-ensino; (3) a avaliação *como* aprendizagem, na qual a avaliação é vista como um meio para o desenvolvimento de habilidades (meta)cognitivas, e que se trata da inclusão do aprendiz no processo de avaliação – autoavaliação e autogerenciamento – tornando-o, conseqüentemente, menos centrado no professor; e, por fim (4) a avaliação *no diálogo colaborativo*, que coaduna as dimensões anteriores e situa a avaliação em contextos específicos nos quais as interações entre professores e aprendizes e entre aprendizes (avaliação por pares) são planejadas e incentivadas com o objetivo de fomentar a aprendizagem por meio da avaliação, configurando-a como um artefato de mediação. A partir dessa quarta dimensão a autora propõe o conceito de *avaliação formativa enquanto feedback recursivo* no qual

o estudante usa objetivos, parâmetros de qualidade, critérios de avaliação e informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e seu desempenho efetivo como artefatos de mediação para interagir continuamente com outros participantes e com outros artefatos no processo de aprendizagem (Avelar, 2019, p. 120).

Nesse sentido, Shepard (2000) considera que as práticas de aprendizagem orientada pela avaliação dialoga com o que denomina *cultura de aprendizagem (learning culture)*, um ambiente que integra uma visão de língua alinhada à construtos contemporâneos de proficiência; uma visão de avaliação que considera o papel social da avaliação; e a compreensão da natureza do conhecimento e suas implicações baseada em pressupostos construtivistas e socioculturais (figura 7).

Figura 8 – Cultura de aprendizagem



Fonte: Elaboração nossa, com base em Shepard (2000).

A cultura de aprendizagem, no âmbito de nossa investigação, pode ser caracterizada: (1) pelo uso de métodos de avaliação variados, holísticos, autênticos, condizentes com uma visão multidimensional da língua; (2) por práticas de aprendizagem-avaliação-ensino integradas e justas; (3) por práticas de aprendizagem-avaliação-ensino transparentes, isto é, que apresentem critérios de avaliação que apoiem o desenvolvimento de uma consciência no aprendiz acerca do desempenho esperado; (4) pela oferta de *feedback* de qualidade e uma relação dialógica e dinâmica entre aprendizes e professores; (5) pela promoção de práticas planejadas e orientadas de autoavaliação e avaliação por pares que visem a agência do aprendiz no processo avaliativo, configurando a avaliação como um meio para o desenvolvimento da aprendizagem de habilidades cognitivas e metacognitivas; (6) pelo uso dos resultados da avaliação de sala de aula para examinar e aperfeiçoar as práticas de aprendizagem-ensino-avaliação; entre outras.

2.3 Do estruturalismo à perspectiva acional: um breve percurso histórico dos métodos de avaliação

Nesta seção, teceremos um breve percurso teórico-metodológico acerca dos diferentes métodos ou técnicas de avaliação em contexto de línguas ao longo da história recente, buscando relacioná-los com os diferentes construtos de língua, proficiência e aprendizagem.

Sumamente, podemos considerar que os métodos avaliativos são definições operacionais de construtos de língua e aprendizagem (Brown; Abeywickrama, 2018; Farhady, 2018). Dito de outro modo, as diferenças de formato entre os testes denominados de *papel e lápis* e *as avaliações de desempenho*³⁶ refletem uma diferença implícita entre os construtos de línguas (McNamara, 2014). Um construto pode ser compreendido como qualquer teoria, hipótese ou modelo que tenta explicar fenômenos que não podem ser medidos direta ou empiricamente e cuja verificação requer dados inferenciais (Brown; Abeywickrama, 2018). De acordo com McNamara (2014, p. 13), o construto da avaliação em contexto de línguas refere-

³⁶De acordo com MacNamara (2014) em termos de *método*, podemos distinguir as avaliações de linguagem entre: os testes de *papel e lápis* (tradicionais) e *as avaliações de desempenho*. Os testes de *papel e lápis* são, normalmente, utilizados para a avaliação do conhecimento linguístico (gramática, léxico etc.) ou de habilidades de compreensão oral e escrita. Tais testes são compostos por “itens” de resposta fixa, dentre eles o formato mais conhecido é o de múltipla escolha, logo, são fáceis para administrar e pontuar, porém não são muito úteis para testar as habilidades de produção (oral e escrita), exceto indiretamente (McNamara, 2014). Já nas *avaliações de desempenho*, as habilidades linguísticas são avaliadas de forma direta. Esses testes são mais adequados para a avaliação de habilidades de produção (oral e escrita) nos quais uma amostra mais ou menos extensa de fala ou escrita é obtida em um contexto que simula atividades de língua(gem) em contextos realistas (McNamara, 2014). Nesta investigação usaremos o termo “teste” como sinônimo de “prova”, isto é, instrumento de avaliação de rendimento formais, isto é, que tem por objetivo medir até que ponto os objetivos de um programa de ensino foram alcançados.

se “aos aspectos do conhecimento ou das habilidades [linguísticas] que estão sendo medidas”. Logo, sua definição demanda clareza sobre em que consiste o conhecimento da língua e como esse conhecimento é aplicado no uso da língua no “mundo real”.

Nesse sentido, Brown (1996) aponta que, diversos autores – dentre eles Spolsky (1978) e Hinofotis (1981) –, dividiram os métodos de avaliação de línguas em “períodos” ou “tendências” de desenvolvimento, conforme o diálogo estabelecido entre as teorias de avaliação, as teorias de aprendizagem línguas e suas respectivas metodologias de ensino. Contudo, Brown (1996), com quem nos alinhamos, prefere utilizar o termo “movimentos” em vez de “períodos”, por considerar que eles se sobrepõem cronologicamente e, portanto, coexistem ainda hoje em diversas partes do mundo. Isso significa que os testes de *papel e lápis* desenvolvidos no século passado, não foram superados completamente e ainda estão presentes nas práticas de aprendizagem-avaliação-ensino dos dias atuais.

Isso posto, segundo Brown (1996), os métodos de avaliação de línguas podem ser identificados em quatro movimentos: (1) o movimento *pré-científico*; (2) o movimento *psicométrico-estruturalista*; (3) o movimento *sociolinguístico-integrativo*; (4) o movimento *comunicativo*. Sobre eles, teceremos breves considerações a partir de agora.

O *movimento pré-científico* está associado ao método de ensino Gramática-Tradução ou Método Clássico (século XIX) caracterizado por replicar métodos de ensino de latim e grego clássico, centrados, basicamente, em regras gramaticais (e nas suas exceções) a partir de uma visão prescritiva, na memorização de vocabulário, declinações e conjugações; e em exercícios de escrita, em detrimento dos exercícios orais (Piccardo, 2014; Quevedo-Camargo, 2020b). O foco estava na forma linguística e não na construção de significados. Os testes deste período caracterizam-se basicamente por testes de tradução de textos escritos, muitas vezes, listas de palavras fora de contexto (Brown, 1996). Para Farhady (2018) as avaliações deste período não correspondiam a princípios de nenhum referencial teórico, sendo assim, provavelmente baseavam-se na intuição dos professores. Além disso, assim como afirma Brown (1996), provavelmente, à época, havia pouca preocupação com as noções de confiabilidade e validade. Contudo, com o início do *movimento psicométrico-estruturalista*, essas preocupações já começam a surgir e alcançam a máxima relevância.

A escola estruturalista compreende a língua enquanto um sistema autônomo de formas linguísticas (fonéticas, lexicais, sintáticas). Quevedo-Camargo (2019) afirma que Robert Lado (1961), convergente com o chamado Estruturalismo Americano, propôs talvez o primeiro modelo teórico para explicar o construto da habilidade linguística como um “sistema completo de comunicação com vários níveis de complexidade” (Lado, 1961, p. 2 *apud* Quevedo-

Camargo, 2019, p. 30). Portanto, sob esta ótica, aprender ou ser proficiente em uma língua pressupõe dominar seus elementos (suas formas) e ter conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes (Scaramucci, 2000). A proposta de Lado assumia que a soma do desempenho em cada um dos componentes da língua seria uma indicação da proficiência linguística geral dos aprendizes (Farhady, 2018).

Os métodos de avaliação característicos do *movimento psicométrico-estruturalista* propõem-se, assim, a medir elementos linguísticos de forma individualizada e descontextualizada (ou minimamente contextualizada), seja com relação aos componentes linguísticos (fonologia, ortografia, vocabulário, sintaxe), seja em termos de habilidades (produção e compreensão oral e escrita) (McNamara, 2014; Scaramucci, 2000). Geralmente, assumem o formato de múltipla-escolha, cujo design é apoiado por teorias e técnicas psicométricas de medição. Trata-se dos denominados *testes de itens isolados (discrete-point test* ou *discrete structure points)* (Brown, 1996; McNamara, 2014). Na visão de Oller (1979), conforme salienta Scaramucci (2000, p. 17), esse movimento baseava-se na “hipótese da divisibilidade” (*divisibility hypothesis*), que considerava que a proficiência linguística podia ser dividida e cada um dos seus elementos poderiam ser testados separadamente. Não por acaso, uma das características desse tipo de teste é que é possível determinar exatamente o que está sendo testado, pois os conhecimentos e/ou habilidades linguísticas são abordados de forma isolada (Alderson, 2000).

Juntamente com as modificações no conteúdo dos métodos avaliativos, pela primeira vez, surgem as preocupações com a sua qualidade, sobretudo, no que tange à confiabilidade e a validade. Segundo Farhady (2018) a confiabilidade estava relacionada com a objetividade na pontuação, daí o predomínio dos itens de múltipla-escolha; e a validade, com a abrangência/representatividade do conteúdo, isto é, os instrumentos de avaliação precisavam incluir tantos elementos da linguagem quanto possível.

Tais métodos de avaliação tiveram seu apogeu na década de 1960, mas permanecem extremamente influentes até os dias de hoje (Brown, 1996; McNamara, 2014). Coincidindo com o método de ensino Audiolingual (derivado do Método do Exército), os testes de itens isolados são fortemente embasados pela psicologia comportamental behaviorista, que considera que o conhecimento e o domínio dos elementos da língua estão associados à formação de hábitos e à automatização (Scaramucci, 2000). Essa tradição, porém, com o tempo, passou a ser reconhecida como uma prática reducionista, focada apenas no conhecimento linguístico formal, negligenciando o modo como este conhecimento é aplicado em situações de comunicação real. Surge, então, uma nova orientação um pouco mais voltada para a dimensão

sociopragmática da língua que resultou no *movimento* denominado por Brown (1996) de *sociolinguístico-integrativo*.

Em 1979, o linguista estadunidense John Oller, em oposição a “hipótese da divisibilidade”, propõe a “hipótese da competência unitária”³⁷ (*unitary or indivisibility hypothesis*), argumentando que a proficiência linguística era essencialmente unitária e holística (Fahardy, 2018; Quevedo-Camargo, 2019), considerando, assim, que a proficiência linguística era mais do que a mera soma de suas partes (Alderson, 2000; McNamara, 2014). Desta forma, a proficiência passa a ser representada em termos de um único valor, ou seja, uma “proficiência geral” (*overall or general proficiency*) (Scaramucci, 2000).

Dessa maneira, Oller considerou que o desempenho dos avaliandos em métodos de avaliação relacionava-se com a capacidade subjacente de integrar os conhecimentos gramaticais e pragmáticos (contextuais). A partir dessa nova concepção, desenvolvem-se os testes de língua denominados *integrativos* ou *pragmáticos*. Na visão do autor, portanto, os testes pragmáticos incluíam duas dimensões: (1) a integração das habilidades de produção e compreensão oral e escrita, semelhante a que ocorre no uso da língua no mundo real; (2) e a pragmática, ou seja, a habilidade em aplicar elementos linguísticos aos mais diversos contextos comunicativos (McNamara, 2014). Os métodos de avaliação típicos desse movimento são: os testes do tipo *cloze*³⁸ e os ditados, ambos têm por objetivo testar a capacidade do aprendiz em usar a língua dentro de um contexto comunicativo.

Os testes integrativos ou pragmáticos ficaram muito populares entre os anos 1970 e 1980, pois eram considerados econômicos e eficientes, sendo, conseqüentemente, práticos e confiáveis (Brown, 1996). Porém, estudos posteriores mostraram que este tipo de teste parecia medir os mesmos elementos dos testes de itens isolados, isto é, gramática e vocabulário (McNamara, 2014). Ou seja, tanto Lado como Oller, conforme aponta Quevedo-Camargo (2019, p. 31), “se concentraram fortemente nas questões linguísticas e psicológicas da habilidade linguística e não deram atenção para as questões de comunicação entre falantes”.

³⁷Esta hipótese sofreu várias críticas à época e foi questionada tanto teórica como metodologicamente por diversos autores, a representação da proficiência como um único valor não se sustentou e, o próprio Oller, em 1983, reconheceu seu erro (Scaramucci, 2000).

³⁸Segundo Alderson (2000) o teste *cloze* é construído a partir da elisão de uma palavra do texto em um intervalo pré-determinado (geralmente entre 5 e 12 palavras). A diferença entre um teste *cloze* e um teste de preenchimento de lacuna, característico do movimento psicométrico-estruturalista, é que no primeiro não é possível especificar o que está sendo medido; já no segundo identifica-se exatamente o que está sendo testado, pois ao elaborar o teste, o desenvolvedor escolhe quais conhecimentos precisa testar.

Na década de 1980, os métodos de avaliação de línguas passaram a sofrer influências dos currículos nocionais-funcionais³⁹ e do ensino de línguas para fins específicos, o que resultou em um novo *movimento* denominado *comunicativo* (Brown, 1996). A partir do trabalho desenvolvido pelo sociolinguista Dell Hymes (1967), observou-se que o desenvolvimento da competência comunicativa⁴⁰ dependia mais do que do simples domínio do sistema gramatical da língua, isto é, do componente linguístico, mas da aplicação deste conhecimento de forma adequada aos diferentes contextos de uso (Brown, 1996). Assim, a dimensão sociopragmática da língua assume definitivamente o protagonismo no âmbito do aprendizagem-avaliação-ensino de línguas, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista operacional.

O primeiro modelo operacional de competência comunicativa desenvolvido com objetivos instrucionais e avaliativos foi o de Canale e Swain (1980), posteriormente revisado e ampliado por Canale (1983)⁴¹. Tal modelo é composto por quatro competências principais: (1) a *competência gramatical*, relacionada ao conhecimento acerca do código linguístico, isto é, regras gramaticais, vocabulário, pronúncia, ortografia etc.; (2) a *competência sociolinguística*, relacionada aos códigos de uso sociocultural da linguagem, como a adequação de registro, as regras de cortesia, entre outros; (3) a *competência discursiva*, relacionada à capacidade do falante de produzir diferentes gêneros textuais de forma coerente às situações de uso; (4) a *competência estratégica*, relacionada às estratégias verbais e não verbais de comunicação usadas pelo falante com o objetivo de tornar o ato comunicativo mais eficiente e compensar as dificuldades que eventualmente ele possa ter durante o uso da língua (Canale, 1983). Na visão de Farhady (2018, p. 5, tradução nossa)⁴², o modelo de Canale e Swain “foi um avanço notável

³⁹O termo nocional-funcional surge a partir do trabalho de David Wilkins (1976). As abordagens nocionais-funcionais desenvolveram-se sobretudo no âmbito dos projetos de difusão de línguas estrangeiras promovidos pelo Conselho da Europa. Geralmente, a expressão “função”, ou “conteúdos funcionais”, nesse contexto, usa-se em oposição a noção de “forma” para fazer referência a atos sociais que um enunciador pode realizar com uso da língua, como, por exemplo: apresentar-se, perguntar a hora, pedir licença, oferecer, aceitar, recusar etc. Essas *funções da linguagem* ou *intenções comunicativas* ocorrem dentro de *noções contextuais* como tempo, espaço, relações sociais e assim por diante e, segundo esta perspectiva, possibilitam o uso eficaz da língua-alvo em situações comunicativas (Piccardo, 2014).

⁴⁰O termo competência aparece na linguística pela primeira vez no trabalho do gerativista estadunidense Noam Chomsky (1965). O autor faz uma diferenciação entre as noções de competência, tida como o conhecimento inato dos falantes acerca da língua (gramática universal), e a de desempenho, compreendida como o uso real da língua em situações concretas (*performance*). Hymes (1972) propõe o termo competência comunicativa para referir-se à capacidade dos falantes mobilizar os recursos linguísticos com o objetivo de produzir significados e interagir com os outros. A competência comunicativa, para o autor, envolve tanto conhecimentos tácitos como habilidades de uso.

⁴¹A principal evolução do Modelo de Canale e Swain (1980) para o de Canale (1983) é que o primeiro era composto por três componentes apenas: o gramatical, o estratégico e o sociocultural; e, no segundo, já aparecem quatro, pois o componente sociocultural é subdividido entre: componente sociolinguístico e discursivo.

⁴²Citação original: “This model was a remarkable advancement in conceptualizing the nature of the language ability construct and has been quite influential in forming later frameworks” (Farhady, 2018, p. 5).

na conceituação da natureza da língua e tem sido bastante influente na elaboração de trabalhos posteriores”.

Bachman (1990), a fim de guiar e subsidiar pesquisas na área da avaliação, ampliou os modelos anteriores de competência comunicativa – Canale e Swain, 1980, Canale, 1983, Hymes, 1972, 1973; Munby, 1978; Savignon, 1983, entre outros – a partir da análise de testes linguísticos. Sendo assim, o arcabouço do modelo de capacidade de uso da linguagem ou capacidade linguístico-comunicativa⁴³ proposto por Bachman (1990) é formado por três componentes principais e seus respectivos subcomponentes, que necessariamente interagem entre si para adaptar o uso da língua ao contexto de uso: (1) *competência linguística* (subdividida em organizacional e pragmática, que, por sua vez, são subdivididas em gramatical, textual, ilocucionária e sociolinguística); (2) *competência estratégica*; e (3) *mecanismos psicofisiológicos* (habilidades compreensão e produção de língua; canais visuais e auditivos).

Para Farhady (2018), o modelo de Bachman é diferente dos outros não apenas em escopo, mas também nas suposições subjacentes. Para o autor, o modelo de Canale e Swain define a competência comunicativa como a capacidade dos aprendizes se comunicarem no mundo real, enquanto Bachman adiciona a perspectiva contextual ao seu modelo. A partir do trabalho de Bachman, segundo Scaramucci (2000), retoma-se a visão da hipótese da indivisibilidade, “surgindo daí uma [noção] de proficiência multidimensional, consistindo em um número de capacidades específicas interrelacionadas e também de uma habilidade geral ou um conjunto de estratégias e procedimentos” (Scaramucci, 2000, p. 19).

Cabe notar que o termo *proficiência* – que na Linguística Aplicada pode ser denominado como: habilidade linguística, competência ou capacidade linguístico-comunicativa, proficiência linguística, proficiência linguístico-comunicativa – foi sendo ampliado gradativamente ao longo do tempo, abarcando dimensões que se relacionam ao uso real da língua para comunicação em contextos socioculturais específicos (Quevedo-Camargo, 2019). De acordo com Scaramucci (2000), com quem nos alinhamos, o conceito de proficiência não é absoluto, monolítico, estável, único, baseado no falante nativo ideal, mas relativo, que leva em conta a situação de uso da língua e o propósito comunicativo. Em contextos de aprendizagem-

⁴³Entendida aqui nos termos de Bachman (1990). Para o autor, o termo *ability* refere-se à união entre o conhecimento (o que está na mente do falante, “competência” nos termos de Chomsky) e a capacidade de implementá-lo no uso da linguagem. Sendo assim, o termo *communicative language ability*, que pode ser traduzido como “capacidade de uso da linguagem ou capacidade linguístico-comunicativa”, abrange tanto a teoria quando a prática, isto é, o uso comunicativo da língua de modo apropriado ao contexto. Sob a sua ótica, efetivamente, usar ou desempenhar uma língua significa colocar em prática uma ampla variedade de habilidades como: *ouvir, falar, ler, escrever, produzir, interpretar, expressar, receber, compreender e entender*, seja na modalidade oral ou escrita.

avaliação-ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas (LE/L2), o termo proficiência equivale ao “funcionamento ou controle operacional da língua” (Scaramucci, 2000, p. 14). Ademais, no âmbito de nossa investigação, a proficiência pode ser vista como o resultado do processo de aprendizagem-ensino. Sendo assim, a proficiência pode ser inferida com base em uma *avaliação de rendimento*, isto é, uma avaliação cujos objetivos estão vinculados a um programa de estudos e a materiais didáticos adotados.

Retomando as discussões sobre os métodos de avaliação, reiteramos que, com o movimento comunicativo, ganham protagonismo as *avaliações de desempenho*. Uma avaliação de desempenho, pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada e, por isso, procura replicar situações de uso da língua, caracterizando-se pela autenticidade, envolvendo necessariamente as características do contexto de uso, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente esta proficiência através de instrumentos que focalizem itens isolados de gramática (Schlatter, Garcez; Scaramucci, 2004). Assim, “a elaboração de projetos, produção de textos, portfólios, simulações de problemas reais, entrevistas, debates, atividades de simulação em geral são alguns exemplos da avaliação de desempenho” (Schlatter; Garcez; Scaramucci, 2004, p. 367), usadas não apenas em avaliação de sala de aula, como em avaliações externas (inclusive larga escala).

A avaliação comunicativa (ou com foco no uso da língua), portanto, está centrada no desenvolvimento de uma competência de uso da língua em situações comunicativas concretas (Scaramucci, 1995). O conceito de língua que subjaz este tipo de avaliação equivale a

um sistema integrado, holístico de comunicação ou, em outras palavras, o uso de um código em situações reais de comunicação. Ser um usuário competente, de acordo com esta visão, consiste em saber usar a língua em contextos variados, adequados às situações socioculturais ou profissionais e aos seus interlocutores (Scaramucci, 1995, p. 80).

Para a autora, as principais características de uma avaliação comunicativa (ou com foco no uso da língua) são: ênfase na comunicação/interação, isto é, o avaliando deve saber expressar-se e interagir com outras pessoas por meio da língua-alvo; ênfase em conteúdos autênticos, ou seja, aqueles que não foram elaborados especificamente para o ensino e, que integrem uma situação comunicativa mais ampla; ênfase na integração das habilidades e na capacidade de sintetizá-las, adaptando-as às diferentes situações e propósitos comunicativos (Scaramucci, 1995).

Em adição, segundo McNamara (2014), as avaliações comunicativas apresentam duas características principais: (1) em termos de métodos, são caracterizados pelas *avaliações de*

desempenho, exigindo que a avaliação seja realizada quando o avaliando estiver engajado em um ato de comunicação, seja compreensão, produção ou ambos; (2) são avaliações nas quais o avaliando assume papéis sociais similares ao que assumiriam em ambientes do mundo real.

O método (ou técnica) de avaliação por tarefas é a que melhor operacionaliza essa visão comunicativa. O conceito de tarefas será amplamente discutido na seção 2.4. Por ora, cabe-nos mencionar que as tarefas fornecem meios para uma avaliação de desempenho integrada (ou integradora), o que contrasta com a avaliação de itens isolados e indireta.

A Abordagem Comunicativa, notadamente, mudou a visão de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas em todo o mundo, contudo, está longe de ser uma unanimidade e, ao longo dos anos, passou por diversas modificações e adaptações, sobretudo no que tange à sua operacionalização.

De acordo com o autor, é possível distinguir, pelo menos duas versões da abordagem: (1) uma versão fraca, cujo conteúdo é definido em termos de realizações de formas linguísticas com conteúdo nocional-funcional, porém a metodologia permanece essencialmente a mesma da abordagem estrutural tradicional; (2) uma versão forte, cujo conteúdo é especificado em termos de tarefas e o foco metodológico enfatiza o processo de comunicação (Ellis, 2018). Hoje, no entanto, é possível encontrar abordagens baseadas em um currículo estruturalista e uma metodologia de apresentação-prática-produção (*presentation–practice–production*) que afirmam ser comunicativas porque incluem uma tarefa no estágio final de produção. Tais abordagens, na visão de Ellis (2018), podem ser interpretadas como uma versão ainda mais fraca que a descrita anteriormente (no item 1). O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*Task-based Language Teaching – TBLT*), entretanto, pode ser considerado como a versão mais forte do ensino comunicativo (ELLIS, 2018). Esta versão ganha força no contexto europeu desde a publicação do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) em 2001 para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas.

O QCER foi o primeiro documento a estruturar e propor uma *abordagem orientada para ação* (Conselho da Europa, 2001, 2020) como um prolongamento da abordagem comunicativa, cujas bases são teorias socioconstrutivistas e a língua é considerada como um instrumento de agir social (Pinheiro; Quevedo-Camargo, 2020). Na visão expressa no QCER, a aprendizagem e o uso a língua podem ser descritos do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de

*competências*⁴⁴ gerais⁴⁵ e, particularmente, *competências comunicativas em língua*⁴⁶. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes *condições*, sujeitas a diversas *limitações*, com o fim de realizarem *atividades linguísticas* que implicam *processos linguísticos* para produzirem e/ou receberem textos relacionados com *temas* pertencentes a *domínios* específicos. Para tal, ativam as *estratégias* que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das *tarefas* a realizar. O controle destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (Conselho da Europa, 2001, 2020, p. 29, grifos do autor).

Dessa definição, depreendemos que os aprendizes de línguas são considerados como *atores sociais* que mobilizam estrategicamente tanto competências gerais, como competências comunicativas para realizar tarefas localizadas em contextos específicos, com vistas a alcançar algum resultado.

As competências comunicativas, segundo o QCER, compreendem três componentes: (1) a *competência linguística*: que inclui os conhecimentos e as capacidades, fonológicas, lexicais e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações; (2) as *competências sociolinguísticas*: que se referem às condições socioculturais do uso da língua (regras de cortesia, normas que regem as relações entre gerações, gêneros, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade); (3) as *competências pragmáticas (subdivididas em competência discursiva e funcional)*: que dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) mobilizados na interação com o outro e, ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia (Conselho da Europa, 2001, 2020).

Na visão de Piccardo (2014), um dos aportes mais significativos da abordagem orientada para a ação é a *reelaboração da noção de tarefas*. Nesse âmbito, as tarefas desempenhadas pelo aprendiz são contextualizadas e visam ao alcance de um propósito específico (solucionar um problema, cumprir uma obrigação, persuadir, informar, ajudar, argumentar, defender, entre outros), isto é, elas não são simplesmente um pretexto para a comunicação. Cumpre salientar que, no contexto brasileiro, este modelo de tarefa de uso da língua já era operacionalizado pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para

⁴⁴“*Competências* são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (Conselho da Europa, 2001, 2020, p. 29, grifos do autor).

⁴⁵“As *competências gerais* não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001, 2020, p. 29, grifos do autor).

⁴⁶“As *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001, 2020, p. 29, grifos do autor). Compreende os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático.

Estrangeiros (Celpe-Bras) desde a década de 1990. As tarefas que compõe o Celpe-Bras são vistas como “um ‘convite’ para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulam em diversos suportes” (Brasil, 2020, p. 31). Ademais, trata-se de tarefas integradas, isto é, que integram as habilidades de linguagem do mesmo modo que ocorre, em geral, em situações cotidianas.

Sob a perspectiva do QCER, durante a realização de tarefas, circunscritas em setores (ou domínios) sociais específicos – educacional, profissional, público, privado –, os aprendizes recorrem-se a *atividades linguísticas* (ou habilidades de linguagem) para produzirem e/ou compreenderem textos. As atividades linguísticas, de acordo com o QCER, abrangem o desempenho de um aprendiz ao perceber/compreender, produzir, interagir ou mediar um texto⁴⁷, nas modalidades orais e/ou escritas (Conselho da Europa, 2001, 2020). Conforme aponta o QCER, sobretudo nos processos de *interação*, os falantes necessariamente integram as atividades linguísticas. Nessa perspectiva, o agir social por meio de tarefas materializa-se na produção e/ou compreensão de *textos* orais e escritos. O texto, portanto, permite a comunicação na medida em que materializa sob a forma de *gêneros discursivos*, tema que será aprofundado na seção 2.4.

Ao enfatizar a natureza contextual do agir social por meio de tarefas, a estratégia de cooperação é extremamente relevante. Nesse sentido, Piccardo (2014, p. 19, tradução nossa)⁴⁸ afirma que se trata de

um processo muito dinâmico. Para o QCER, a noção de agente social implica interação genuína entre os indivíduos e entre o indivíduo e o contexto externo. Cada aluno tem experiências e tem contato com um número cada vez maior de outros indivíduos, e isso ajuda a definir e moldar sua identidade. O educando toma consciência de seus próprios conhecimentos e competências, e os utiliza na e para a ação social. Por sua vez, por meio dessa ação social e desse compartilhamento de linguagem, o aprendiz recebe um *feedback* que o ajuda a continuar construindo

⁴⁷No QCER (Conselho da Europa, 2001, 2020), as atividades de linguagem de compreensão e produção (oral e escrita) são consideradas processos primários uma vez que ambas são necessárias à interação. Na *interação* participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Já os processos de *mediação*, (re)processam o texto já existente e tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. São exemplos de processos de mediação: a tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo etc.

⁴⁸Citação original: “This is a very dynamic process. For the CEFR, the notion of the social agent implies genuine interaction between individuals and between the individual and the external context. Each learner has experiences and has contact with an ever-widening number of other individuals, and this helps to define and shape his/her identity. The learner becomes aware of his or her own knowledge and competences and uses them in and for social action. In turn, through this social action and this sharing of language, the learner receives feedback that helps him or her to keep building up knowledge and competence. In other words, the learner acts in order to learn; he or she does not learn in order to act” (Piccardo, 2014, p. 19).

conhecimento e competência. Em outras palavras, o aprendiz age para aprender; e não aprende para agir.

Nesse sentido, a abordagem orientada pela ação, proposta pelo QCER, na nossa visão, dialoga com os pressupostos da cultura de aprendizagem (Shepard, 2000) na medida em que reconhece o conhecimento, linguístico e geral, como subjetivo e, ao mesmo tempo social. As abordagens de aprendizagem-avaliação-ensino baseiam-se no desempenho do aprendiz em tarefas complexas, vinculadas ao mundo real. Assim, consideramos que a elaboração de tarefas de uso da língua é o elemento central em nossa ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação.

Na seção 2.4 descrevemos a noção de tarefas de uso da língua adotada em nossa investigação.

2.4 Tarefas de uso da língua

Conforme vimos, a noção de tarefa aplicada em contextos de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas é anterior à abordagem orientada para a ação. A importância de incluir tarefas em processos de aprendizagem-avaliação-ensino foi firmada no movimento de ensino comunicativo entre as décadas de 1970 e 1980 (Ellis, 2018). É na publicação do QCER (Conselho da Europa, 2001, 2020), não obstante, que ela assume uma posição central e consolida-se como a metodologia mais alinhada com uma interpretação forte da abordagem comunicativa. Há, logo, diferentes noções de tarefas a depender do contexto de aplicação e do objetivo que se deseja alcançar. Nesta seção apresentaremos brevemente as noções de tarefas mais comuns na literatura e ampliaremos a discussão no modelo de tarefa adotado nesta investigação.

Sumamente, as tarefas podem ser divididas entre (1) tarefas do mundo real ou tarefas-alvo podem ou não envolver o uso da língua (Long, 2015); (2) tarefas de uso da língua (Bachman; Palmer, 1996); e (3) tarefas pedagógicas, que geralmente simulam/reproduzem em alguma medida as tarefas do mundo real, sobretudo as que envolvem o uso da língua, em contextos pedagógicos (Nunan, 2004).

Long (2015), em consonância com a visão de tarefas proposta pelo QCER (Conselho da Europa, 2001, 2020), define tarefas em termos de *atividades (ou ações) cotidianas* nos âmbitos (ou domínios) pessoal, público, educativo ou profissional. Nesse sentido, as tarefas podem assumir naturezas variadas envolvendo o uso da língua ou não.

Na perspectiva de Bachman e Palmer (1996), a noção de tarefas está vinculada ao uso da língua para o alcance de um propósito comunicativo. As tarefas de uso da língua, aplicadas aos contextos de aprendizagem-ensino-avaliação, devem proporcionar inferências sobre as habilidades de linguagem do aprendiz em determinado âmbito de uso da língua-alvo no mundo real.

Evidentemente, conforme aponta Nunan (2004), com quem concordamos, quando as tarefas de uso da língua típicas do mundo real são transportadas para ambientes de aprendizagem-avaliação-ensino assumem um caráter pedagógico. Assim, a tarefa pedagógica, sob a ótica de Ellis (2003, 2018), caracteriza-se como um *plano de trabalho* que engaja o aprendiz no uso da língua em sala de aula, em situações concretas, similares as do mundo real, com vistas a alcançar um resultado, um propósito comunicativo. Desta forma, espera-se a tarefa assemelhe-se direta ou indiretamente com o uso multidimensional da língua no mundo real (Ellis, 2003).

Visto de outro modo, sob a ótica de Scaramucci (1997, p. 80), tarefa “é um termo utilizado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino e avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais”. Nesse sentido, uma tarefa não é um exercício tradicional com foco explícito e exclusivo nas formas linguísticas e sub-habilidades vistas de forma descontextualizada. A autora argumenta que o conhecimento acerca da língua e o domínio das sub-habilidades não garantem o uso da língua em situações reais de comunicação, ao passo que, as tarefas embasam-se na premissa de que o conhecimento e as habilidades linguísticas são desenvolvidas a partir do uso da língua em situações similares a do mundo real nas quais os aprendizes se engajam ativamente na negociação de significados.

Nesse sentido, Ellis (2018) propõe uma distinção clara entre as atividades pedagógicas que podem ser consideradas como *exercícios e/ou tarefas*, que estão sintetizadas e adaptadas no quadro 6.

Quadro 6 – Diferenças entre exercícios e tarefas

	Exercício	Tarefa
<i>Visão de língua subjacente</i>	Atomística	Multidimensional, integrada
<i>Orientação</i>	Parte-se o pressuposto de que as habilidades linguísticas são vistas como um pré-requisito para a aprendizagem da habilidade comunicativa. O domínio das habilidades linguísticas equivale a um “investimento” para o uso da língua no futuro.	Parte-se o pressuposto de que as habilidades linguísticas são desenvolvidas na medida em que o aprendiz se engaja em situações comunicativas similares a do mundo real.

<i>Foco</i>	Foco primário nas formas linguísticas e no significado semântico (de dicionário)	Foco primário no significado pragmático
<i>Objetivo</i>	O objetivo está centrado na manifestação do conhecimento acerca da língua	O objetivo está centrado na manifestação das habilidades comunicativas
<i>Avaliação</i>	A avaliação está embasada na verificação de acertos e erros com base na gramática normativa de língua	A avaliação está embasada no alcance do propósito comunicativo estabelecido pela tarefa
<i>Relação com o mundo real</i>	Não há uma relação direta entre o exercício e o uso da língua no mundo real	Há uma clara relação entre a tarefa e o uso da língua no mundo real.

Fonte: Elaboração nossa com base em Ellis (2018).

Alguns autores coincidem ao afirmarem que o foco primário das tarefas deve ser o uso de recursos linguísticos com vistas à construção de significados (Bachman; Palmer, 1996; Ellis, 2003, 2018; Nunan, 2004; Long, 2015). Contudo, isso não significa que a atenção à forma linguística não seja importante, tampouco que o *design* da tarefa não possa predispor o uso de formas linguísticas particulares (Ellis, 2003).

No âmbito do ensino de línguas baseado em tarefas, a partir da perspectiva cognitivista, Long (1997) propõe três tipos de atividades instrucionais (ou procedimentos pedagógicos): aquelas com “foco nas formas” (*focus on forms*), as com “foco no significado” (*focus on meaning*) e as com “foco na forma” (*focus on form*). As atividades instrucionais com “foco nas formas”, para o autor, coincidem com o ensino de línguas tradicional baseado em um programa estruturalista, cujo foco está na instrução explícita, direta e específica de formas linguísticas. Como atividades instrucionais com “foco no significado” compreende-se o foco quase que exclusivo no significado e incidental, implícito em formas linguísticas em atividades comunicativas. E, por fim, as atividades instrucionais com “foco na forma” são caracterizadas pelo foco na negociação de significados, podendo incluir um direcionamento explícito e/ou implícito da atenção (*noticing*) dos aprendizes para as formas linguísticas à medida em que eles se envolvem na execução de uma tarefa. Sendo assim, o foco desejado não é apenas na forma, mas na sua relação com o significado, nas palavras do autor:

o *foco na forma* envolve o uso reativo de uma ampla variedade de procedimentos pedagógicos para chamar a atenção dos alunos para os problemas linguísticos no contexto, à medida que surgem durante a comunicação (no ensino de línguas baseado em tarefas, normalmente quando os alunos trabalham em tarefas de resolução de problemas), aumentando assim a probabilidade de que a atenção aos recursos do código seja sincronizada com o currículo interno do aluno, o estágio de desenvolvimento e a capacidade de processamento. O foco na forma capitaliza uma relação simbiótica entre aprendizado explícito e implícito, instrução e conhecimento (Long, 2015, p. 317, grifos do autor, tradução nossa)⁴⁹.

⁴⁹Citação original: “[...] *focus on form* involves *reactive* use of a wide variety of pedagogic procedures (PPs) to draw learners’ attention to linguistic problems in context, as they arise during communication (in TBLT, typically

Conforme sumariza Ellis (2018), no âmbito das investigações em Linguística Aplicada, as tarefas podem filiar-se a, basicamente, duas perspectivas teóricas: a *psicolinguística* e a *sociocultural*. Na visão psicolinguística⁵⁰, a tarefa é considerada um dispositivo que orienta os aprendizes a se engajarem em certos tipos de processamentos de informações que são considerados importantes para o uso efetivo da língua e/ou da sua aprendizagem. Segundo Ellis (2018), trata-se de uma perspectiva preditiva e, em alguns casos, determinista, pois assume que existem propriedades de uma tarefa que vão predispor, ou até mesmo induzir, os aprendizes a se engajarem em certos tipos de uso e processamentos mentais que são importantes para a aquisição da língua. Ainda de acordo com Ellis (2018), a tradição psicolinguística tem um papel relevante a desempenhar na dimensão de planejamento das tarefas de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas pois oferece subsídios para a seleção, classificação e, conseqüentemente, adequação das tarefas a grupos específicos de aprendizes.

A tarefa, sob a ótica sociocultural, inspirada em Vygotsky, baseia-se na noção central de que o conhecimento é co-construído entre os seus participantes durante a atividade na qual se envolvem, isto é, a aprendizagem não surge *por meio* da interação, mas *na* interação. Logo, o desempenho do aprendiz não depende das propriedades da tarefa em si, mas da interação entre os indivíduos e da interação entre os indivíduos e a tarefa (que pode, nesse caso, funcionar como “andaime”⁵¹) (Ellis, 2018). Ellis (2018) salienta, além disso, que as pesquisas filiadas à tradição sociocultural podem conscientizar os docentes de que as atividades de linguagem e o processamento cognitivo que surgem na realização de uma tarefa não podem ser completamente controlados, pois os aprendizes-avaliandos podem adaptá-los as suas necessidades e propósitos.

Ellis (2018), contudo, com quem concordamos, argumenta que ambas as visões não são excludentes, tampouco incompatíveis, sobretudo no âmbito pedagógico. Isso porque, ao aceitar que os aprendizes co-constroem conhecimentos na realização das tarefas, não necessariamente significa rejeitar a afirmação de que o *design* de uma tarefa possa impactar nesse processo. Na visão do autor, ao realizarem uma tarefa, os aprendizes devem dar uma atenção primária à construção de significados, fazendo uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o *design* da tarefa possa predispor o uso de formas particulares.

as students work on problem-solving tasks), thereby increasing the likelihood that attention to code features will be synchronized with the learner’s internal syllabus, developmental stage, and processing ability. Focus on form capitalizes on a symbiotic relationship between explicit and implicit learning, instruction, and knowledge” (Long, 2015, p. 317, grifos do autor).

⁵⁰Autores como Long (1989), Shekan (1996) e Yule (1997), estão inseridos nessa perspectiva (Ellis, 2018).

⁵¹Texto original: *scaffolding*

Na prática, o lugar da gramática no âmbito das tarefas de uso da língua subordina-se à construção de significados pragmáticos. Isto é, as formas gramaticais e seus significados semânticos (de dicionário) são considerados como recursos para transmitir significados pragmáticos, isto é, significados que ocorrem no uso da linguagem, que vão além dos significados literais e que só podem ser interpretados à luz do contexto. Além disso, as formas gramaticais também são capazes de expressar significados sociolinguísticos (nível de formalidade, cortesia etc.) e psicológicos (irreverência, diversão, humor, ironia, sarcasmo etc.). É preciso ter em mente, logo, que o componente gramatical é apenas um dos elementos que compõe a língua que se combina com muitos outros elementos na execução de tarefas de uso da língua envolvendo as atividades de compreensão, produção, interação e mediação da língua. O que se opõe à uma abordagem com foco nas habilidades (produção/compreensão oral/escrita) e/ou estruturas (fonéticas-fonológicas, lexicais, morfossintáticas) de forma isolada.

Na mesma direção, no âmbito da abordagem orientada à ação (Conselho da Europa, 2001, 2020, p. 157), a competência linguística é compreendida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar”. Sendo composta pelas competências: gramatical, lexical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Especificamente, no que concerne a competência gramatical, os autores a definem como a habilidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo os princípios gramaticais de cada língua.

Pode-se afirmar que, sob a perspectiva do QCER (Conselho da Europa, 2001, 2020), a competência gramatical deve ser avaliada tendo em vista alguns elementos: (1) a precisão gramatical, isto é, o uso de estruturas e formas gramaticais em diferentes níveis de complexidade, características das diferentes modalidades de língua (oral e escrita); (2) o controle de um repertório (vocabulário) específico, vinculado a um determinado contexto ou âmbito comunicativo; (3) a natureza e a relevância das incorreções que podem ser classificados como: (3.1) elementares (como a tendência a usar os tempos verbais inadequadamente, problemas de concordância); (3.2) sistemáticas ou eventuais; ou (3.3) resultantes da influência da língua materna.

Cabe salientar, contudo, que a precisão gramatical tende a diminuir durante o desenvolvimento de uma tarefa complexa, dada as limitações da capacidade de processamento mental. Além disso, conforme o nível de proficiência avança, a quantidade e a natureza das incorreções também tendem a aumentar, na medida em que o aprendiz começa a usar a língua de forma mais independente e criativa. A criatividade no uso da língua também torna inviável

a consideração de critérios gramaticais específicos, reducionistas, pois, na prática, os aprendizes podem fazer diferentes escolhas gramaticais para alcançar o mesmo propósito comunicativo. Desta forma, concluímos que nas avaliações por tarefas de uso da língua a clareza na comunicação e a inteligibilidade do discurso tendem a prevalecer, assim como o alcance do propósito comunicativo proposto pela tarefa.

No âmbito desta investigação, uma tarefa de uso da língua, portanto, é vista como uma atividade de aprendizagem-avaliação-ensino que visa engajar o aprendiz em uma situação de uso da língua similar as situações de comunicação cotidiana. Interessa-nos, que a *tarefa de uso da língua reflita operacionalmente* o modelo de competência comunicativa (Bachman, 1990) nas suas múltiplas dimensões, configurando-se, assim, como um instrumento de aprendizagem-avaliação-ensino válido. A validade é considerada a qualidade mais importante de uma avaliação (Bachman, 1990; Brown; Abeywickrama, 2018), uma vez que revela “até que ponto as inferências ou decisões que tomamos com base nos resultados de uma avaliação são significativas, apropriadas e úteis em termos do propósito da avaliação” (Bachman, 1990, p. 25)⁵². Embora saibamos que o conceito de validade é multifacetado⁵³, nesta investigação, nos interessa discutir a validade em suas dimensões de conteúdo e de construto.

Validade de conteúdo relaciona-se com a abrangência de uma avaliação em termos de conteúdos que fazem parte do programa de aprendizagem-ensino, sobre o qual inferências devem ser realizadas. Se a avaliação não abranger uma amostra significativa dos objetivos do programa de aprendizagem-ensino, a validade de conteúdo será prejudicada. A escolha do método aplicado na avaliação também pode influenciar na validade de conteúdo. Se o objetivo do professor, por exemplo, é avaliar a habilidade de interação do aprendiz e escolhe aplicar uma avaliação objetiva, de múltipla-escolha, que exige apenas conhecimentos gramaticais e lexicais, a validade de conteúdo será comprometida. A relação da avaliação e seu construto é outro elemento que influencia na validade. Uma avaliação embasada no construto da competência comunicativa orientada para a ação, evidentemente, não é compatível com testes estruturalistas de *papel e lápis* focados no sistema linguístico.

Desta forma, em linha com a perspectiva acional (Conselho da Europa, 2001; 2020), consideramos que toda tarefa de uso da língua deve apresentar, pelo menos, quatro componentes que interagem entre si: (1) contexto comunicativo, similar às situações

⁵²Citação original: “The most important quality of test interpretation or use is validity, or the extent to which the inferences or decisions we make on the basis of test scores are meaningful, appropriate, and useful” (Bachman, 1990, p. 25).

⁵³Brown e Abeywickrama (2018) apontam, pelo menos, cinco tipos: *validade de conteúdo*; *validade de critério*; *validade de construto*; *validade consequencial*; *validade de face*.

comunicativas cotidianas, do mundo real; (2) interlocutores, tomados como agentes sociais; (3) o texto, que assume a forma de um gênero discursivo; (4) e um propósito comunicativo a ser alcançado. Na nossa visão, em consonância com Scaramucci (1995), a ausência desses elementos inviabiliza o ajuste da mensagem pelo aprendiz, fazendo da avaliação um mero exercício formal, distanciado da realidade. A figura 8 traz uma série de perguntas que podem ser usadas para caracterizar uma tarefa de uso da língua.

O *contexto* comunicativo (ou situação comunicativa) relaciona-se com o componente sociolinguístico do modelo da competência comunicativa (Bachman, 1990). Todo ato de uso da língua insere-se em um contexto específico que determina, por exemplo, os marcadores linguísticos de relações sociais –saudações, despedidas, formas de tratamento, convenções de turno de fala, uso de interjeições –; as normas de cortesia – polidez –; expressões de sabedoria popular; diferenças de registro –formal, informal, íntimo, familiar, solene –; diferenças de dialetos e sotaques, linguagem corporal, entre outros.

Os aprendizes, ao realizarem uma tarefa de uso da língua assumem papéis de *interlocutores, agentes sociais* que agem sobre o mundo e sobre o outro, visando alcançar *propósitos comunicativos* (Conselho da Europa, 2001, 2020). Isto é, que emprega a língua de forma dialógica, em situações concretas, com vistas ao alcance de um objetivo. Ou seja, uma tarefa de uso da língua aplicada em contextos de aprendizagem-avaliação-ensino simula, na medida do possível, o uso da língua no cotidiano, assumindo, logo, um caráter autêntico. A autenticidade, aqui, é vista como o grau de correspondência entre as características de uma determinada tarefa pedagógica e as características de uma tarefa de uso da língua no mundo real (Bachman; Palmer, 1996). As tarefas-alvo possuem autenticidade situacional, isto é, eles são baseados em tarefas que podem ser encontradas na vida real. E, as tarefas pedagógicas carecem de autenticidade situacional, mas apresentam autenticidade interacional, pois simulam práticas de interação semelhantes àquelas encontradas fora da sala de aula (Ellis, 2018).

Figura 9 – Caracterização de tarefas de uso da língua



Fonte: Adaptada para perspectiva acional de Willis e Willis (2011).

Espera-se, ademais, que os aprendizes compreendam, negociem, expressem significados, mobilizando diferentes aspectos das atividades de linguagem de forma integrada (produção, compreensão, interação e mediação/ oral e escrita), que se materializam na forma de *texto*. Desta forma, as tarefas de uso da língua têm por objetivo engajar o aprendiz em situações comunicativas claras e autênticas, com interlocutores específicos e propósitos a serem cumpridos.

Com respeito a *integração de habilidades ou atividades de linguagem*, conforme aponta o QCER (Conselho da Europa, 2001, 2020), quase todas as situações comunicativas reais supõem a combinação de vários tipos (produção, compreensão, interação e mediação oral e escrita). A noção de integração de habilidades aplicadas às tarefas, portanto, as aproxima da realidade de uso cotidiano, além de envolver processos cognitivos de diversas naturezas. De acordo Plakans (2015), umas das principais vantagens para o uso de tarefas integradas relacionam-se com a representatividade do construto (validade de construto) e a autenticidade, na medida em que oferecem oportunidades aos(às) aprendizes-avaliados(as) desempenhar suas habilidades de forma direta e realista. Plakans e Gebril (2017) apontam outra vantagem

atribuída à integração de habilidades que seria a mobilização de processos cognitivos superiores (como a seleção de informações, sumarização, paráfrase, por exemplo). As tarefas de habilidades integradas⁵⁴, embora não tenham sido sistematicamente definidas, geralmente referem-se às avaliações de desempenho de escrita ou de fala que incluem a compreensão e o processamento de um insumo (*input*) escrito ou oral (Plakans, 2015).

E, por fim, o *texto*. A noção de tarefa adotada nesta investigação, sob nossa leitura, dialoga com a noção de língua em uso proposta pelo denominado Círculo de Bakhtin. Bakhtin (2016, p. 11-12, grifos do autor), compreende que o emprego da língua:

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Assim, o enunciado, para Bakhtin (2016, p. 31), equivale a “unidade da comunicação discursiva”. Na perspectiva bakhtiniana, que se opõe a abstração teórica de língua enquanto um sistema, o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos inseridos nos mais diversos campos da atividade humana, delimitados pela alternância dos sujeitos do discurso (caráter dialógico), pois pressupõe interlocução com outros falantes.

A natureza “relativamente estável” (Bakhtin, 2016, p. 21) do gênero do discurso evoca tanto o caráter sociohistórico, construído pelos falantes ao longo do tempo, quanto o caráter dinâmico que coincide com a capacidade de adaptar-se às diferentes necessidades de comunicação no transcorrer da história.

Bakhtin (2016, p. 38), dá uma importância central ao conceito de gênero do discurso no âmbito do uso da língua, afirmando que: “falamos apenas através de gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção”. Ou seja, não há atividade de linguagem fora do texto e, por sua vez, não há texto que não esteja sob a forma de um gênero discursivo. A escolha do gênero discursivo pelos falantes, de acordo com o autor,

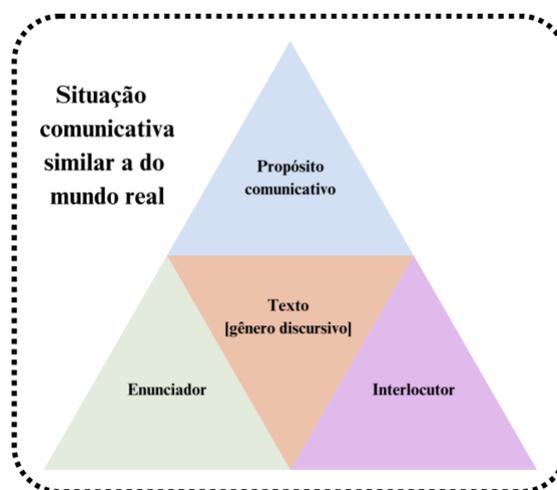
⁵⁴Cabe-nos aqui fazer uma breve diferenciação entre as tarefas (ou testes) integrativos (*integrative test tasks*) que se inserem no movimento da “competência unitária” proposto por Oller (1979), e as tarefas integradas (*integrated test tasks*). O primeiro termo, embora esteja embasado na integração de habilidades linguísticas opondo-se, logo, pela testagem de elementos isolados, associa-se, sobretudo à métodos psicométricos de testagem, como o teste *cloze*. Por outro, as tarefas integradas são aquelas que baseadas em avaliação de desempenho que utilizam um material de insumo que é lido ou ouvido tentando, assim, simular, em alguma medida, a autenticidade das tarefas do mundo real (Plakans, 2015).

“é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação humana, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos participantes” (Bakhtin, 2016, p. 38).

Cada gênero do discurso inserido em cada campo de enunciação, segundo Bakhtin (2016, p. 63) “tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Nesse sentido, “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém” (Bakhtin, 2006, p. 62). O que significa dizer que o papel dos interlocutores é central para o desenvolvimento e caracterização do gênero como tal, pois, ao construir um discurso, os falantes são guiados pela situação comunicativa, levando em consideração uma série de fatores como: o lugar social que ocupam, a proximidade entre eles, o tema que está sendo abordado e os valores ideológicos atribuídos a ele, entre outros (Gomes; Santos, 2019).

Em suma, o elemento textual no modelo de tarefa adotado nesta investigação perpassa os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático. Do ponto de vista discursivo, interessa-nos a sua configuração enquanto gênero discursivo, quer seja do ponto de vista formal, quer seja da perspectiva da produção (propósito comunicativo, interlocutores, entre outros); bem como os aspectos relacionados a coerência retórica (modalidade escrita)/conversacional (modalidade oral) e a coesão. A imagem 9 traz a síntese dos elementos que caracterizam as tarefas de uso da língua buscando demonstrar a função central que texto o exerce na situação comunicativa, configurando-se como um elemento que articula e materializa as intenções dos interlocutores tendo em vista o alcance dos propósitos comunicativos.

Figura 10 – Elementos que caracterizam as tarefas de uso da língua



Fonte: Elaboração nossa.

Operacionalmente, as tarefas de uso da língua, são consideradas como planos de trabalho (Cf. exemplo no Apêndice A) que, normalmente, envolve: (1) algum elemento de entrada (*input*, insumo), isto é, informações e/ou texto(s) base, preferencialmente autênticos, os quais serão processar e usar para a resolução da tarefa; (2) instruções acerca do resultado que eles devem alcançar (um enunciado ou um comando); e (3) uma rubrica de avaliação ou lista de verificação que estabeleça os critérios de avaliação. Todos esses elementos, portanto, devem ser elaborados de forma conjunta (Luoma, 2004).

Nesse sentido, no que tange à avaliação, Scaramucci (1995), pondera que a maior vantagem da utilização de tarefas de uso da língua seria a possibilidade de delimitar nas instruções de uma situação e um propósito comunicativo claros, que estabeleça os limites da avaliação, ou seja, o tipo de desempenho que está sendo procurado, conferindo validade e confiabilidade. Caso contrário, se a tarefa não explicitar seus objetivos e limites de maneira clara, a correção torna-se complexa, pois demandam rubricas de correção muito amplas de forma a contemplar um número muito grande de opções de respostas, o que compromete a confiabilidade da avaliação.

As tarefas, tradicionalmente, podem ser avaliadas a partir de uma escala com diferentes níveis de proficiência, como ocorre nos casos de uso de tarefas em exames de larga escala. Em contextos de aprendizagem-ensino-avaliação, no entanto, as tarefas de uso da língua devem ser avaliadas a partir de rubricas de avaliação que contemplem diferentes níveis de qualidade de desempenho dentro de um mesmo nível de proficiência. Assim, a rubrica deve materializar o construto da avaliação (Luoma, 2004).

Nesse âmbito, cumprir a tarefa de uso da língua significa: produzir um texto adequado à situação comunicativa, ao gênero discursivo e aos interlocutores, que alcance (ou que seja potencialmente capaz de alcançar) o propósito comunicativo esperado. Trata-se, à primeira vista, de uma avaliação qualitativa que descreve o que o aprendiz é capaz de fazer em cada tarefa em termos comportamentais. Em uma perspectiva acional, a rubrica deve conter critérios de avaliação que podem variar conforme a natureza da tarefa, a situação de uso da língua, a modalidade de língua (oral ou escrita), tipo de texto e gênero discursivo, objetivos de aprendizagem-ensino-avaliação, entre outros. O estabelecimento dos critérios de avaliação e dos seus descritores é variável, mas deve ter por objetivo orientar professores e aprendizes para o que é mais relevante na avaliação por tarefas de uso da língua: a habilidade de comunicar-se adequadamente dentro de cada situação comunicativa (Scaramucci, 1995).

Brookhart (2018), sumamente, considera que, em uma rubrica de avaliação, os critérios e seus descritores devem ser concretos, observáveis, qualitativos, baseados naquilo que o

aprendiz é capaz de fazer (e não baseados em números de erros e acertos). O número de critérios deve estar vinculado ao(s) resultado(s) de aprendizagem pretendido(s); e o número de níveis deve estar relacionado à capacidade do avaliador de distingui-los de forma consistente e confiável e aos tipos de decisões que precisam ser tomadas (Brookhart, 2018; Luoma, 2004).

As rubricas de avaliação, segundo Fraile, Pardo e Panadero (2017), articulam as expectativas para o trabalho dos aprendizes em diferentes níveis de desempenho. Quando aplicadas, têm o potencial de: (1) promover práticas de avaliação formativas (na medida em que respondem as seguintes perguntas aos aprendizes: *Onde estou agora?; Para onde devo ir?; O que preciso fazer para alcançar meus objetivos?*) (Brookhart, 2018; Panadero; Jonsson, 2013), transparentes, justas e democráticas (Armstrong; Marín; Patarroyo, 2004); (2) reduzir a ansiedade do aprendiz com relação à avaliação (Brookhart, 2018; Panadero; Jonsson, 2013); (3) apoiar o professor a conduzir *feedback* de qualidade (Brookhart, 2018), isto é, aquele que informa quais são as dificuldades do aprendiz e contribui para a sua superação; e (4) melhorar a autoeficácia ou apoiar a autorregulação do aprendiz (agência do aprendiz) (Brookhart, 2018; Panadero; Jonsson, 2013).

Finalmente, alinhadas com Scaramucci (1995), podemos afirmar que as rubricas (e/ou critérios de correção de forma geral), devem ser compartilhadas com os aprendizes, tendo em vista o seu potencial em exercer um efeito retroativo positivo no ensino. Nesta investigação, adotamos o termo “efeito retroativo” para fazer referência ao impacto, à influência, ou às consequências advindos da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação” (Quevedo-Camargo, 2014, p. 80). Nesse sentido, a elaboração e a aplicação de rubricas em contextos de aprendizagem-avaliação-ensino assumem uma dimensão ética, contribuindo para o letramento em avaliação dos aprendizes e tornando o processo avaliativo mais justo.

2.5 Síntese do Capítulo 2

Esta seção tem por objetivo sintetizar os principais conceitos teóricos mobilizados nesta investigação. Na seção 2.1, apresentamos o conceito norteador desta investigação que é o *letramento em avaliação em contextos de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas* para professores. Sob nossa ótica, um professor deve dominar um repertório de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos sobre a avaliação e sobre a língua(gem) de forma a aplicá-los em determinado contexto, com vistas a alcançar propósitos específicos. Em seguida, na seção 2.2, discutimos os dois paradigmas contrastantes no âmbito da avaliação: a

cultura de testar, tradicionalista, baseada em uma visão de conhecimento, língua e avaliação reducionistas; e a *cultura de avaliar*, alinhada a visões epistemológicas mais contemporâneas que, em última instância, propõe que a aprendizagem seja orientada pela avaliação. Depois, na seção 2.3, apresentamos um breve percurso histórico do desenvolvimento dos métodos de avaliação, buscando elucidar os construtos de língua e avaliação subjacentes. Por fim, na seção 2.4, expusemos o conceito de *tarefa de uso da língua* adotado por esta investigação, isto é, um plano de trabalho pedagógico que apresenta uma situação comunicativa autêntica, isto é, similar às aquelas do cotidiano dos falantes de uma língua – incluindo interlocutores e papéis sociais bem definidos, gêneros discursivos, propósitos comunicativos. Com base nessa fundamentação teórica, passaremos agora a apresentar os pressupostos e o percurso metodológico da nossa investigação.

3 PRESSUPOSTOS E PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Gabriela: [durante as aulas teóricas] eu passei o tempo inteiro pensando naquela nossa questão, Clarice, a do “gato e a caixa”. A gente colocou os desenhos de um vídeo que já tínhamos trabalhado em aula com os alunos, e era para eles marcarem onde estava o gato, né? Pra dizer se era dentro, fora, do lado direito, em cima... aí as interpretações foram muitas, teve gente que colocou a partir a perspectiva do gato, teve gente que colocou a partir da perspectiva de quem estava de fora da caixa, conclusão: a gente tinha uma resposta [um gabarito] para aquela questão, mas na hora da correção tivemos que aceitar tudo o que a galera tinha colocado, porque fazia todo o sentido...(Transcrição 5 - Etapa Teórica - Módulo 2 - Gravação 5 - 1h:22min:44s - 18/06/2022)

Após apresentar a fundamentação teórica que embasa nossas discussões, neste capítulo especificaremos os pressupostos e percurso metodológicos tanto da pesquisa-ação, bem como do seu eixo condutor, a saber, a ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação.

3.1 Natureza e estratégias da investigação

Sampieri, Collado e Lucio (2013) afirmam que as investigações de cunho qualitativo se fundamentam em uma perspectiva interpretativista (tanto do ponto de vista do pesquisador, como dos participantes da investigação), centrada no entendimento do significado das ações dos seres humanos e/ou instituições que está vinculado de forma indissociável de seu contexto sociohistórico. Portanto, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas cotidianas e em seu conhecimento acerca da questão de estudo (Flick, 2009b). Em suma, os estudos qualitativos exploram o *como* e o *por que* de problemas ou fenômenos sociais e humanos (O'Brien *et al.*, 2014), o que resulta no desenvolvimento de novas percepções, teorias e práticas.

Na visão de Flick (2009a, p. 20), a escolha de uma abordagem qualitativa justifica-se dada à “pluralização das esferas de vida” na contemporaneidade, o que resulta em uma diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa nova realidade, portanto, demanda um olhar mais sensível para o estudo empírico de questões-problema de forma situada. No que tange ao letramento em avaliação em contexto de línguas de professores, Giraldo (2020) recomenda o uso de uma filosofia de pesquisa pós-positivista (qualitativa, interpretativista, contextualizada), na qual nos situamos, com vistas a operacionalizar construtos teóricos dessa área de pesquisa e a alcançar uma análise mais refinada da temática.

Operacionalmente, esta investigação configura-se como uma pesquisa-ação. De acordo com Tuzzo e Braga (2016, p. 15), a pesquisa-ação pode ser considerada “uma variante da

observação etnográfica, em que o pesquisador não apenas imerge no espaço onde possam ocorrer os fenômenos que pretende estudar, como também provoca as ações que quer analisar”. Para Thioulet (1986, p. 14), trata-se de “um tipo de ação social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Sob a ótica de Burns (2009), a pesquisa-ação surge como um veículo para o desenvolvimento profissional do professor vinculado a um projeto de currículo centrado no aprendiz e na pesquisa baseada em sala de aula. Para a autora, trata-se da combinação de dois modos de atividade: a ação e a pesquisa. No âmbito educacional, a ação associa-se normalmente a uma intervenção em uma prática de ensino com vistas ao seu aperfeiçoamento. Já a pesquisa localiza-se na observação e na análise sistemáticas de todo o processo. Esse tipo de pesquisa visa preencher a lacuna entre o ideal teórico e as formas reais e possíveis de aplicação da teoria (Burns, 2009), desta forma, a pesquisa-ação aproxima o saber acadêmico do saber prático dos professores em sala de aula.

A finalidade da pesquisa-ação, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), é resolver problemas cotidianos imediatos e melhorar práticas concretas. Sendo assim, consideramos que esse desenho de pesquisa seria o mais adequado para embasar nossas ações que visam a contribuir para o preenchimento de uma lacuna, uma necessidade identificada em um contexto de ensino real e, ao mesmo tempo, elaborar considerações teórico-metodológicas para o campo de investigação.

3.2 Perguntas norteadoras

Conforme já mencionamos, para alcançar nosso objetivo geral de promover e analisar uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores de espanhol como língua estrangeira em formação inicial, especificamente, no âmbito do estágio obrigatório, propusemos as seguintes *perguntas de pesquisa*:

1. O que as análises dos instrumentos de avaliação – provas – elaborados pelas professoras de espanhol no estágio obrigatório 1 revelam sobre seu letramento em avaliação em contexto de línguas? Que se divide em:

(1.1) Quais são as características dos instrumentos de avaliação – provas – e as suas visões de língua e avaliação subjacentes?

(1.2) Quais conhecimentos, habilidades e princípios sobre avaliação em contexto de línguas são relevantes para o letramento em avaliação das professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?

2. Quais são os indícios de impactos da ação pedagógica com foco no letramento em avaliação em contexto de línguas para as professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?

3.3 Contexto: o estágio obrigatório

Como já mencionamos, iniciativas de desenvolvimento de letramento em avaliação em contexto de línguas no âmbito do estágio obrigatório ainda não foram adequadamente exploradas (Xu; He, 2019). Portanto, esta investigação visa a contribuir para o preenchimento desta lacuna, por considerar que o estágio obrigatório pode configurar-se como um ambiente seguro para experimentação de novas abordagens, a reflexão sobre práticas tradicionalistas e suas visões teóricas subjacentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas com as teorias mais contemporâneas da área de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas.

Alinhamo-nos com Pimenta e Lima (2017, p. 80) e consideramos que o estágio obrigatório é por natureza uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis dos profissionais da educação” e, portanto, constitui-se como uma etapa essencial da formação docente, pois é nela (e por meio dela) que ele se aproxima da(s) realidade(s) do seu campo de trabalho e começa a estabelecer os vínculos entre os conteúdos teóricos e sua aplicação.

Efetivamente, esta investigação realizou-se no âmbito da licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB), durante o primeiro semestre letivo de 2022⁵⁵. No referido curso, como pré-requisito para a formação, os licenciandos devem cumprir uma carga horária de 420h de estágio obrigatório. De acordo com o Projeto Pedagógico da licenciatura (Universidade de Brasília, 2019), esta

⁵⁵Conforme a resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão n. 128/2021 de 09 dez. 2021. Disponível em: https://saa.unb.br/images/documentos/SEI_UnB_-_7501151_-_Resoluo.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022. Neste semestre tanto a disciplina como a regência do curso de idiomas foram realizadas na modalidade *on-line* por meio da plataforma *Microsoft Teams*.

carga horária está dividida entre duas disciplinas: Estágio Supervisionado em Espanhol 1 (210h) (doravante estágio obrigatório 1) e Estágio Supervisionado em Espanhol 2 (210h) (doravante estágio obrigatório 2).

É, precisamente no estágio obrigatório 2 que se insere nossa ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas. De acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)⁵⁶ da universidade, neste componente curricular, os estagiários realizam atividades como: a elaboração de currículos e programas de ensino de espanhol como língua estrangeira; criação de materiais e recursos didáticos; reflexões sobre as novas tecnologias (TIC) aplicadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira; prática docente em regência de classe em escolas de ensino fundamental, projetos de extensão e centros de ensino de línguas regulamentados; planejamento, execução e avaliação de oficinas de espanhol com fins específicos tanto em língua como em literatura; discussão e entrega das atividades realizadas.

Segundo a ementa⁵⁷ da disciplina, o estágio obrigatório 2⁵⁸ organiza-se da seguinte forma: 45h de prática de ensino (regência) em um curso livre de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na escola de idiomas da universidade (UnB Idiomas); 20h de observações de aulas em escolas públicas e/ou na escola de idiomas da universidade; 20 horas de atividades de revisão didático-metodológica e planejamento inicial dos cursos para a prática de ensino; 25 horas de reuniões de orientações e *feedbacks* sobre as práticas de ensino dos estagiários; 30 horas para planejamento de aulas e avaliações; 30 horas para elaboração de relatórios de auto-observação e reflexões sobre as aulas e avaliações; 25 horas para elaboração de relatórios de observações de aulas de outros professores de espanhol em diversos contextos de ensino formal; 15 horas para compilar todos os trabalhos e materiais da disciplina em um relatório final. Totalizando 14 créditos, 210 horas ou 16 semanas de atividades.

Como podemos observar, no estágio obrigatório, a regência é um elemento fundamental, pois a ela são dedicadas 40 ou 45 horas da carga horária. O curso livre de E/LE, regido pelos estagiários, insere-se no Programa de Estágio Supervisionado (PES) que se caracteriza como um dos projetos que compõem o Programa Permanente de Extensão (PPE) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da universidade. Sendo assim, os estagiários atuam

⁵⁶Acesso em: 31 jan. 2023.

⁵⁷As ementas das disciplinas e divisão da carga horária (210h) entre as atividades realizadas variam conforme o professor responsável. O modelo apresentado nesta investigação foi adotado pela professora-pesquisadora enquanto exerceu a atividade de professora substituta na universidade.

⁵⁸No estágio obrigatório 1 as atividades realizadas são as mesmas, a única diferença é com relação à carga horária da regência de ensino que diminui para 40 horas.

como professores sob a supervisão acadêmica do LET (dos professores responsáveis pelas disciplinas de estágio). No estágio obrigatório 1, o curso livre é voltado para o público adolescente⁵⁹, geralmente, estudantes do ensino fundamental das escolas públicas da região; e, no estágio obrigatório 2, para adultos, o mesmo público da escola de idiomas.

O UnB Idiomas tem por objetivos: (1) ofertar cursos de extensão em diversos níveis, nas seguintes línguas: alemão, coreano, espanhol, esperanto, francês, grego moderno, hebraico, inglês, italiano, japonês, mandarim, russo e turco, bem como a criação e manutenção de ambientes de pesquisa no âmbito dos idiomas; (2) incentivar, promover e motivar a aprendizagem de idiomas; (3) desenvolver habilidades interculturais por meio do ensino de idiomas; (4) promover eventos e programas de formação continuada e atualização para os profissionais de Letras; (5) auxiliar os programas de formação dos professores, privilegiando a pesquisa em sala de aula; (6) revisar e desenvolver metodologias para o ensino de línguas, além de sistematizar os procedimentos metodológicos utilizados na escola de idiomas vinculada ao programa; (7) elaborar e aperfeiçoar materiais didáticos utilizados em sala de aula; (8) oferecer oportunidades para os estudantes das licenciaturas com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades docentes no âmbito dos estágios obrigatórios (Malta, 2019).

As normas e orientações que regem os cursos e atividades do projeto são aprovadas pelo Conselho Deliberativo da própria escola de idiomas em alinhamento às normas que regem as atividades de extensão estabelecidas pela Câmara de Extensão do Decanato de Extensão (DEX). Conforme o Regimento Interno do UnB Idiomas (Universidade de Brasília, 2015), sua metodologia de aprendizagem-ensino *prioriza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever, sob uma abordagem comunicativa*. Os cursos destinam-se ao público adulto (maiores de 18 anos) da comunidade externa (interessados que não possuam qualquer vínculo com a universidade); e da comunidade interna (alunos regulares e especiais – graduação e pós-graduação – devidamente registrados pela Secretaria de Assuntos Acadêmicos (SAA); servidores técnico-administrativos e docentes do quadro permanente; servidores contratados; estagiários técnicos; docentes visitantes; colaboradores e pesquisadores com vínculo comprovado com a universidade). O curso tem uma carga horária de 45h presenciais e/ou remotas, e a frequência às aulas é obrigatória (mínimo de 75%), sendo um dos itens computados para a aprovação no curso.

⁵⁹Diferentemente do público-alvo estabelecido pela escola de idiomas que é voltada apenas para o público adulto (maiores de 18 anos).

No momento em que escrevemos esta dissertação, no Regimento Interno da escola constava que “a forma de avaliação está em processo de reestruturação”. Segundo as Normas e Orientações do PES (Universidade de Brasília, 2023), entretanto, as avaliações de seus cursos são realizadas segundo as orientações dos coordenadores/professores responsáveis pela disciplina de estágio. Conforme o documento, são contemplados os seguintes aspectos no processo de avaliação contínua: assiduidade, pontualidade, atividades extraclasse, participação e desempenho oral em sala de aula. A partir da média obtêm-se as menções: SS= $\geq 9 / \leq 10$; MS= $\geq 8 / \leq 8,9$; MM= $\geq 7 / \leq 7,9$; MI= < 7 . A média para aprovação é 7 (sete), equivalente a menção MM.

Durante a realização do estágio obrigatório 2, no semestre em que realizamos esta pesquisa-ação, a avaliação no curso de idioma foi realizada por meio de duas avaliações escritas (avaliação parcial e final) e duas avaliações orais (avaliação parcial e final). Para gerar essas notas, as estagiárias, *elaboraram* e *aplicaram* os instrumentos de avaliação.

Cabe destacar que durante a realização dos estágios obrigatórios 1 e 2, apesar dos professores em formação gozarem de alguma autonomia, há elementos que são estabelecidos pelo programa de estágio da instituição (em consonância com a escola de idiomas, na maioria das vezes) como, por exemplo, a metodologia de ensino (comunicativa), e a carga horária do curso (Universidade de Brasília, 2015). O programa de estágio também determina o *livro didático*⁶⁰ adotado durante o curso livre. Efetivamente, este artefato funciona como uma espécie de eixo condutor do estágio, o principal recurso didático utilizado. Efetivamente, como podemos observar nos planos de curso das nossas participantes, o livro didático continua assumindo um papel protagonista, pois é ele que determina os conteúdos e a forma como eles serão trabalhados em cada nível do curso (figura 10). Os estagiários têm autonomia para elaborar, escolher e/ou adaptar outros materiais de fontes diversas, contudo, esta prática requer investimento significativo de tempo, algo que nem sempre está disponível.

⁶⁰ Cabe ressaltar que os estagiários têm autonomia para elaborar seus próprios materiais didáticos, buscar outras fontes e adaptar materiais. Contudo, considerando uma série de fatores (como tempo, experiência, motivação, entre outros), o livro didático, geralmente, assume um papel muito relevante. Além disso, é ele que determina os conteúdos que serão abordados em cada curso.

Figura 11 – Exemplo de um Plano de Curso do estágio obrigatório 2

NUEVO PRISMO A2 – Unidades de 1 a 6 – 1/2022 – Básico 3		
Data	Cronograma	Observações
24/jun	A Apresentação Inicial e Orientações Aula Zero	1. Diagnóstico Inicial (Perguntas em Mantimeter) 2. Apresentação do Projeto PESES 2 - Básico 3 (O que é o PESES, quem somos, datas importantes, ementa) 3. Nuevo Prisma A2, Unidade 1 (p. 8-19) 3.1. ¿Quién eres? (p. 10) 3.2. ¿Cómo aprendes español? (p. 10) 3.3. ¿Cómo te diviertes? (p. 13)
01/jul	Aula 1	1. Nuevo Prisma, Unidade 1 (p. 8-19) 1.1. ¿Qué te gusta? (p. 15) 1.2. Las vocales (p.18) 1.3. Revisão da Unidade
08/jul	Aula 2	1. Nuevo Prisma A2, Unidade 2 (p. 20-31) 1.1. ¡Qué tarde! No llegamos... (p.20) 1.2. ¡Cuéntame qué hiciste! (p. 22) 1.3. Ciudades Universitarias (p. 26) 1.4. ¿El mejor viaje de mi vida? (p. 29) 1.5. El hiato (p. 30) 1.6. Revisão da Unidade
15/jul	Aula 3	1. Nuevo Prisma A2, Unidade 3 (p. 32-43) 1.1. Y tú, ¿qué has hecho? (p. 32) 1.2. Todo ha cambiado (p. 36) 1.3. Se ha cometido un delito (p. 38) 1.4. El sonido /r/ (p. 42) 1.5. Revisão da Unidade
22/jul	Aula 4	Revisão das Unidades 1, 2 e 3 Orientações para a avaliação
29/jul	Aula 5	Avaliação Escrita e Oral 1
05/ago	Aula 6	1. Nuevo Prisma A2, Unidade 4 (p. 44-55) 1.1. ¡Vaya, historia! (p. 44) 1.2. ¿Tienes agenda? (p. 49) 1.3. A trabajar! (p. 52) 1.4. Los sonidos /p/, /b/ (p. 54) 1.5. Revisão da Unidade
12/ago	Aula 7	1. Nuevo Prisma A2, Unidade 5 (p. 56-67) 1.1. ¡Es muy interesante! (p. 56) 1.2. ...Y comieron perdices (p. 61) 1.3. Es que no se puede (p. 63) 1.4. Los sonidos /t/, /d/ (p. 66) 1.5. Revisão da Unidade
19/ago	Aula 8	1. Nuevo Prisma A2, Unidade 6 (p. 68-79) 1.1. ¿Cómo era la vida sin móvil? (p. 68) 1.2. ¡Tantos recuerdos! (p. 72) 1.3. ¡Qué movida! 1.4. Los sonidos /k/, /g/. Las letras c, que, k (p. 78) 1.5. Revisão da Unidade
26/ago	Aula 9	Revisão das Unidades 4, 5 e 6 Orientações para a Avaliação
02/set	Aula 10	Avaliação Escrita e Oral 2

Fonte: Relatório Final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2 (Autoras: Clarice e Gabriela)

Embora não seja nosso objetivo principal analisar com profundidade o material didático usado pelas participantes nos estágios 1 e 2, parece-nos relevante destacar algumas

características deste material, uma vez que ele nos oferece pistas sobre suas práticas pedagógicas⁶¹.

a. Livro didático adotado no estágio obrigatório 1

Conforme já mencionamos, no estágio obrigatório 1, os estagiários atuam em cursos para adolescentes da rede pública de ensino. Neste caso, o livro didático é escolhido pelos responsáveis pelo programa de estágio e não pela escola de idiomas.

O livro didático adotado no estágio obrigatório 1 de nossas participantes foi o *Reporteros Brasil* (Editora *Difusión*) (Stucklé *et al.*, 2020). De acordo com a editora, este manual didático foi projetado para aproximar jovens estudantes brasileiros à língua espanhola e ao mundo hispânico. Para tanto, buscaram alcançar três objetivos principais, a saber: (1) oferecer sequências didáticas efetivas, dinâmicas e originais; (2) responder às necessidades dos adolescentes com vistas a motivá-los durante o processo de aprendizagem; e (3) dotar os estudantes de ferramentas que lhes permitissem desenvolver a autonomia e a capacidade crítica. O livro didático está dividido em quatro unidades que abarcam sete componentes: (1) oficinas de língua (*taller de lengua*); (2) comunicação; (3) gramática; (4) léxico; (5) cultura; (6) gêneros textuais e estratégias; (7) competências intercultural e cívica. Conforme observamos na figura 11.

Figura 12 – Exemplo de unidade didática do *Reporteros Brasil*

O diagrama apresenta a estrutura da Unidade 2, 'Mis gustos', organizada em sete colunas coloridas, cada uma representando um componente curricular:

- TALLERES DE LENGUA:** Apresenta três 'Talleres' (Atividades de Língua) com descrições de tarefas como entrevistar um professor, criar um mapa mental e fazer um autorretrato animal.
- COMUNICACIÓN:** Inclui três lições ('LECCIÓN 1', '2', '3') focadas em falar sobre hábitos, comida e animais.
- GRAMÁTICA:** Lista regras gramaticais como o presente de indicativo de verbos regulares, o verbo 'gustar', e o uso de 'puedo' e 'no puedo'.
- LÉXICO:** Apresenta listas de vocabulário relacionadas a hábitos, alimentos, pratos, animais e descrições de personalidade.
- CULTURA:** Aborda a culinária de Lima e Peru, além de um vídeo-reportagem sobre adolescentes peruanos se tornando jornalistas.
- GÉNEROS TEXTUALES Y ESTRATEGIAS:** Destaca o uso do 'borrador' (borrador) e inclui um diagrama de estratégias de leitura.
- COMPETENCIA INTERCULTURAL Y COMPETENCIA CÍVICA:** Menciona costumes alimentares e um cómic sobre uma menina encontrando um cachorro abandonado.

Fonte: Stucklé *et al.* (2020, p. 11).

⁶¹Dadas as limitações desta investigação, não temos dados para afirmar como o material foi usado na prática, pois não observamos as aulas regidas pelas estagiárias. Deste modo, a análise do material didático revela as suas características e nos leva a pensar na sua influência sobre as práticas pedagógicas; contudo, temos consciência de que elas podem ou não ser condicionadas por ele a depender da atuação do professor (sua capacidade de analisar criticamente, adaptar e criar materiais didáticos).

A página inicial de cada uma das unidades, como vemos na figura 12, resume os temas trabalhados ao longo das três lições que a compõe (*Lección 1, 2 y 3*). Além disso, são apresentados os conteúdos das seções: (1) “*La ventana*”, que aborda conteúdos culturais do país ou cidade; (2) “*Géneros textuales y estrategias*”, que traz gêneros discursivos e estratégias para produzi-los; (3) “*Somos ciudadanos*”, que tem por objetivo promover reflexões sobre questões sociais e cívicas. Além dessas seções principais que são trazidas na página inicial, há outras como, por exemplo, uma seção denominada “*Mis palabras*”, que é composta por mapas mentais que reúnem o vocabulário da unidade e, uma seção intitulada “*Cuaderno de ejercicios*”, com exercícios de gramática localizada no fim da unidade.

Figura 13 – Página inicial da Unidade 2 do *Reporteros Brasil*

UNIDAD 2

Mis gustos



LECCIÓN 1

Hablo de... lo que hago y de lo que me gusta.

- Las actividades habituales
- Los verbos regulares en presente
- Expresar gustos con **gustar** + verbo

Taller de lengua 1 Entrevisto a un profesor de la escuela.

LECCIÓN 2

Hablo de... lo que como.

- Los alimentos (1)
- Expresar los gustos sobre comida con **gustar** + nombre
- Encantar
- Puedo, no puedo

Taller de lengua 2 Creo el mapa mental de mis gustos sobre la comida.

LECCIÓN 3

Hablo de... algunos animales y del carácter.

- Los animales
- La descripción del carácter y de la personalidad
- También / tampoco

Taller de lengua 3 Creo mi "autorretrato animal".



LA VENTANA
—PERIÓDICO DIGITAL—
Descubro la fauna de Perú y a unos jóvenes periodistas de ese país.

Géneros textuales
Y ESTRATEGIAS:



El borrador.

SOMOS CIUDADANOS

Lucía encuentra un perro abandonado.



50 cincuenta

Como vimos, cada unidade divide-se em três lições, segundo a editora, cada uma delas é composta por uma sequência didática que tem por objetivo promover: a interação dos estudantes com documentos interessantes, a apropriação de novos conteúdos linguísticos e a prática de diferentes atividades de língua. No final de cada lição, há também um apêndice gramatical com esquemas, explicações e exemplos. No fechamento de cada unidade há uma seção de “*Talleres de lengua*” que sugere a realização de uma tarefa.

A título de exemplo, analisaremos a Lição 1 da Unidade 2⁶², intitulada “*Mis gustos*”: “*Hablo de...lo que hago y lo que más me gusta*” (figura 13). Analisando as atividades, segundo a classificação proposta por Ellis (2018)⁶³, podemos considerá-las como exercícios. O foco primário está nas formas e no significado semântico da língua, alinhada com a perspectiva estruturalista. Desta forma, fica claro que o livro didático preconiza atividades que guardam pouca relação com o uso real da língua e adota métodos de base tradicional (escrever frases descontextualizadas, preencher lacunas, completar paradigmas verbais). Nota-se ainda, em diversas atividades, o uso explícito de metalinguagem nos comandos das atividades. Em termos de habilidades ou atividades linguísticas, observamos uma predominância de atividades escritas. Chama a atenção que em toda a unidade identificamos apenas uma atividade de compreensão auditiva (esta que aparece na Lição 1, atividade 3, p. 52). Não há, na maioria dos casos, integração de habilidades.

⁶²Considerando que este padrão irá repetir-se ao longo de todas as unidades do livro.

⁶³Apresentada na seção 2.4.

Figura 14 – Lição 1 da Unidade 2 “Mis gustos” do Reporteros Brasil

LECCIÓN 1

¿QUÉ COSAS HACE LUCÍA?

1 Lee las frases. **Asóclalas** con cuatro objetos del cuarto de Lucía.

a. Lee cómics. 5 c. Chatea. _____
 b. Toca el saxo. _____ d. Come chocolate. _____



2 Asocia los otros objetos a estas acciones. Después, **escribe** frases con los verbos en presente.

escuchar música 2 escribir poesía _____
 beber refrescos _____ estudiar inglés _____

Lucía escucha música.

3 Escucha a seis personas que hablan de sus hábitos. **Compáralos** con los de Lucía.

a. Román **no** come chocolate, **come** fruta. _____
 b. Santi escucha música hip hop, **como** Lucía. _____
 c. _____
 d. _____
 e. _____
 f. _____

4 ¿Y TÚ? **DI** qué cosas haces en tu cuarto.

Lección 1

¡ME GUSTA LEER!

1 Escribe sobre los gustos de Lucía utilizando el verbo **gustar**.

¿LE GUSTA O NO LE GUSTA?

COMER CHOCOLATE a JUGAR AL FÚTBOL b ESTUDIAR c TOCAR LA GUITARRA d

LEER CÓMICS a ESCUCHAR MÚSICA b CHATEAR c

a. _____
 b. _____
 c. _____
 d. _____
 e. _____
 f. _____
 g. _____

2 ¿Y TÚ? ¿Qué cosas te gusta hacer? **Escríbelo**.

Me gusta... _____

MI GRAMÁTICA

EL VERBO GUSTAR + INFINITIVO
 (A mí) me gusta estudiar.
 ¿(A ti) te gusta estudiar?
 (A él, ella) le gusta estudiar.
 (A nosotros/as) nos gusta estudiar.
 Mi gramática, p. 55.

¡HOLA! OLÁ!
 El verbo **gustar** en español no funciona como el verbo **gustar** en portugués.
 Me gusta leer. *Eu gosto de ler.*
 El verbo **gustar** en español funciona como el verbo **agradar** en portugués.
 Me gusta leer. *Me agrada ler.*

EL JUEGO DE LOS GUSTOS: Toda la clase se coloca en el centro del aula. El / la profesora dice actividades (leer, jugar al fútbol...). Si te gusta hacerlo, te colocas a la derecha; si no te gusta, a la izquierda. Fíjate bien en dónde se colocan tus compañeros/as. Al final, el / la profesora pregunta: ¿A quién le gusta leer? ¿A quién le gusta jugar al fútbol?, etc.

Taller de lengua 1
 LOS GUSTOS DE MI PROFESOR p. 67

Lección 1 • Mi gramática

LOS VERBOS REGULARES EN PRESENTE DE INDICATIVO

En español, existen tres grupos de verbos: los verbos que terminan en **-ar**, en **-er** y en **-ir**.

	ESCUCHAR	BEBER	ESCRIBIR
(yo)	escucho	bebo	escribo
(tú)	escuchas	bebes	escribes
(él, ella, usted)	escucha	bebe	escribe
(nosotros/as)	escuchamos	bebemos	escribimos
(vosotros/as)	escucháis	bebéis	escribís
(ellos, ellas, ustedes)	escuchan	beben	escriben



1 Completa estas tablas de verbos.

	HABLAR	APRENDER	VIVIR
(yo)			
(tú)			
(él, ella, usted)			
(nosotros/as)			
(vosotros/as)			
(ellos, ellas, ustedes)			

2 Completa las frases conjugando el verbo en presente y añadiendo un complemento.

a. Yo (TOCAR) _____ . e. Nosotros no (COMER) _____ .
 b. Lucía (VIVIR) _____ . f. Yo no (ESCRIBIR) _____ .
 c. Mi madre y mi padre (HABLAR) _____ . g. ¿Por qué vosotros no (ESTUDIAR) _____ ?
 d. ¿Tú (LEER) _____ ? h. Natalia (DIBUJAR) _____ .

3 Completa las frases conjugando el verbo en presente.

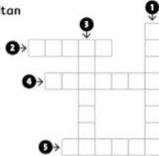
tocar vivir aprender escribir comer ~~escuchar~~

a. Marta, ¿tú escuchas _____ la radio? d. Me llamo Lucía y _____ en Lima.
 b. Pedro _____ inglés con su vecino porque es inglesa. e. Los españoles _____ mucho pescado.
 c. ¿Ustedes _____ algún instrumento? f. Nosotros en clase de Inglés _____ cuentos y redacciones.

Lección 1 • Mi gramática

4 Completa el crucigrama con los verbos que faltan en las siguientes frases.

1. Tú _____ a tocar la batería.
 2. Mis amigos _____ en Roma.
 3. Yo _____ mucha música.
 4. ¿Tu padre _____ poemas?
 5. ¿Vosotros no _____ carne?



EL VERBO GUSTAR + INFINITIVO

(A mí)	me	}	gusta	dormir.
(A ti)	te			
(A él, ella, usted)	le			
(A nosotros/as)	nos			
(A vosotros/as)	os			
(A ellos, ellas, ustedes)	les			

Estos pronombres no aparecen siempre. Se usan para marcar de quién se está hablando.
 ¿Os gusta leer cómics? **A mí** no me gusta.



5 Escribe en tu cuaderno frases con le o les.

Miguel y Antonio a Alejandro b Elvira c

Laura y Leo d Lidia e Isabel f

a. A Miguel y a Antonio les gusta bailar. _____

54 cincuenta y cuatro

cincuenta y tres 53

A tarefa sugerida na “*Taller de lengua*” da Lição 1 (figura 14). Segundo a editora os “*Talleres de lengua*” são compostos por “tarefa[s] voltada[s] para a prática do que foi aprendido em cada lição com um objetivo concreto e motivador” (Stucklé *et al.*, 2020, p. 6, tradução nossa)⁶⁴. Na nossa visão, não obstante, a tarefa apesar de simular uma situação comunicativa potencialmente autêntica, apresenta alguns elementos questionáveis, como o uso de versão e tradução (espanhol-português e vice-versa), além de uma visão de oralidade pouco autêntica (não espontânea, subordinada à escrita). Além disso, na rubrica de avaliação proposta para pelos autores⁶⁵ (figura 15) os critérios estabelecidos estão focados no componente gramatical – uso do léxico trabalhado na lição e conjugação verbal . Outrossim, a rubrica apresenta critérios que não estão definidos pelo comando da questão, o que poderia aportar um caráter pouco ético à avaliação.

Figura 15 – Exemplo de um *Taller de Lengua* do *Reporteros Brasil* (Unidade 2)

Taller 1 • LECCIÓN 1

LOS GUSTOS DE MI PROFE

Nos preparamos

- 1 Por parejas, pensamos en un/a **profesor/a de la escuela** que nos gustaría entrevistar.

Lo creamos

- 2 **Escribimos las preguntas** para descubrir sus gustos.
- 3 Traducimos las preguntas al portugués y hacemos la entrevista al/a la profesor/a. Para terminar, **traducimos las respuestas al español**.

Lo presentamos

→ **Alternativa digital**
Grabamos la presentación en audio o en vídeo.

- 4 Una persona es el/la profe y la otra es el/la reportero/a. **Representamos** la entrevista.

¿Te gusta escuchar música?

Fonte: Stucklé *et al.* (2020, p. 67).

⁶⁴Citação original: “[...] tareas para poner en práctica lo aprendido en cada lección con un objetivo concreto y muy motivador” (Stucklé. *et al.*, 2020, p. 67).

⁶⁵Localizada no aplicativo disponibilizado pela editora: *Campus Difusión*, disponível em: <https://campus-difusion.com>. Este aplicativo não é gratuito, assim, para que o professor tenha acesso é preciso fazer uma assinatura anual. Assim, nossas participantes não tinham acesso a este material. Tampouco os estudantes tinham acesso a critérios claros de correção para a tarefa.

Figura 16 – Lição 1 da Unidade 2 “Mis gustos” do *Reporteros Brasil*

Taller 1 • LECCIÓN 1		LOS GUSTOS DE MI PROFE				Rúbrica de evaluación para el / la docente		2	
	Contenido			Lengua			Presentación oral		Comentarios
	¿La entrevista tiene suficientes preguntas?	¿Las preguntas tienen que ver con los gustos del / de la profesor/a?		¿Usa el léxico de la lección?	¿Los verbos están conjugados correctamente?		¿Es interesante?	¿Se entiende?	
Estudiante	😊 😐 😞 sí regular no	😊 😐 😞 sí regular no	😊 😐 😞 sí regular no	😊 😐 😞 sí regular no	😊 😐 😞 sí regular no	😊 😐 😞 sí regular no	😊 😐 😞 sí regular no	😊 😐 😞 sí regular no	
.....	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	
.....	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	
.....	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	
.....	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	
.....	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	
.....	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	
.....	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	

Fonte: Aplicativo *Campus Difusión*.

De forma geral, logo, podemos sugerir que o livro didático está baseado em exercícios (Ellis, 2018) de cunho estruturalista, apesar de supostamente incluir algumas tarefas no fim de cada unidade de didática. O que, segundo Ellis (2018), poderia ser classificado como um versão bastante fraca da abordagem comunicativa.

b. Livro didático adotado no estágio obrigatório 2

O livro didático adotado no estágio obrigatório 2 é o *Nuevo Prisma* (Editora *Edinumen*) (Isa; Bueno, 2013), o mesmo adotado nos cursos regulares da escola de idiomas. Segundo a editora, o material didático está elaborado “segundo uma *abordagem comunicativa, orientada à ação e centrada no aprendiz*, tal como recomenda o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, com o objetivo de fomentar a aprendizagem para a comunicação em língua espanhola dentro e fora da sala de aula” (Isa; Bueno, 2013, p. 3, grifos dos autores, tradução nossa)⁶⁶.

⁶⁶Citação original: “[...] está elaborado siguiendo el *enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno*, tal y como recomienda el QCER, con el fin de fomentar el aprendizaje de la lengua para la comunicación en español dentro y fuera del aula” (Isa; Bueno, 2013, p. 3, grifos dos autores).

O *Nuevo Prisma* está dividido em doze unidades didáticas, cada uma delas abarca: (1) conteúdos funcionais; (2) conteúdos gramaticais; (3) tipos de texto e léxico; (4) conteúdos estratégicos; (5) conteúdos culturais; (6) ortografia e fonética. A figura 16, exemplifica cada um desses componentes:

Figura 17 – Exemplo de unidade didática do *Nuevo Prisma*

7 CUENTA, CUENTA...

Contenidos funcionales

- Hablar de las circunstancias en las que se desarrolló un acontecimiento.
- Narrar sucesos e historias reales o ficticias.
- Describir rasgos y características físicas de personas, animales y cosas.
- Expresar sorpresa y desilusión. Lamentarse.
- Hacer cumplidos y responder.

Contenidos gramaticales

- Contraste pretérito imperfecto/pretérito indefinido.
- *Estar* (pretérito imperfecto) + gerundio.
- Recursos lingüísticos para reaccionar en la conversación.
- *Es de/Está hecho de* + materia/*Procede de* + artículo + sustantivo/*Sirve para* + infinitivo.
- Recursos lingüísticos para narrar.

Tipos de texto y léxico

- Titular periodístico.
- Texto narrativo.
- Texto informativo: noticias.
- Entrevista radiofónica.
- Léxico relacionado con los cuentos: personajes y objetos mágicos.
- Adjetivos de descripción física y de carácter.

El componente estratégico

- Identificar expresiones de comunicación en un diálogo y aplicarlas a una tarea.
- Valorar el componente lúdico como parte del proceso de aprendizaje.
- Fijar elementos de un discurso como estrategia para determinar el orden del texto y facilitar la comprensión.

Contenidos culturales

- El cuento.
- Cuentos tradicionales y su origen.

Ortografía/fonética

- Contraste de los sonidos /c/ y /z/.
- El ceceo y el seseo.
- Las normas de ortografía de c y z.

Fonte: Isa e Bueno (2013, p. 80).

A unidade 7 está subdividida em quatro seções: (1) “*¡Qué curioso!*”; (2) “*¡Vaya noticia!*”; (3) “*Cuéntame un cuento*”; (4) “*Los sonidos /z/ y /s/. Ceceo y Seseo. Las letras c y z*”. Tomaremos como exemplo a seção 2: “*¡Vaya noticia!*”.

Dentre os conteúdos trabalhados nessa seção, parece-nos interessante destacar três deles, bem como suas interrelações: (1) conteúdos funcionais; (2) conteúdos gramaticais; (3) tipos de texto e léxico (figura 17 e quadro 7). O conteúdo funcional: “*hablar de las circunstancias en las que se desarrolló un acontecimiento*” aparece associado ao conteúdo gramatical: “*contraste de pretérito imperfecto/preterito indefinido*”, ao tipo de texto “*narrativo/descriptivo*” e ao gênero discursivo⁶⁷ “*noticias*”. Em síntese, a seção 2 inicia-se com

⁶⁷ Embora o termo “gênero discursivo” não apareça no material didático.

uma atividade oral (atividade 1), para introduzir a temática, em seguida, apresenta uma atividade de compreensão escrita de uma notícia (atividade 1.1), logo, uma outra atividade de produção escrita que solicita que os aprendizes descrevam uma imagem de um acidente de trânsito (atividade 2). Destaca-se a atividade 2.1 que busca associar o “uso do pretérito imperfeito” e a “expressão de circunstâncias”. Trata-se de uma atividade gramatical indutiva, isto é, o aprendiz recebe um *input* (neste caso as atividades anteriores) para, a partir dele, inferir as regras e conceitos gramaticais.

Quadro 7 – Relações entre os conteúdos funcionais e gramaticais, tipo de texto, léxico e gênero discursivo da Unidade 7 do *Nuevo Prisma*

Unidade 7	(1) conteúdos funcionais	(2) conteúdos gramaticais	(3) tipos de texto e léxico	(4) gênero discursivo
Seção 2	Falar das circunstâncias em que ocorreu um evento	Contraste de pretérito imperfeito e indefinido; Estar (pretérito perfeito) + Gerúndio	Tipo de texto narrativo/descritivo	Notícias
Seção 3	Narrar eventos, histórias reais ou fictícias; Descrever características físicas de pessoas, animais e coisas;	Contraste de pretérito imperfeito e indefinido: Recursos linguísticos para narrar.	Tipo de texto narrativo; Léxico relacionado aos contos (personagens, objetos mágicos); Adjetivos de descrição de caráter;	Contos infantis

Fonte: Elaboração nossa com base em Isa e Bueno (2013).

Figura 18 – Seção 2, Unidade 7, *Nuevo Prisma*

2 ¡VAYA NOTICIA!

> 1 Lee este titular que ha salido en un periódico. ¿De qué crees que trata la noticia? ¿Conoces este síndrome? ¿En qué crees que consiste?

SÍNDROME DE ACENTO EXTRANJERO

1.1.1 Lee la siguiente noticia e inserta en el texto estas circunstancias para completarla.

- ✗ ...era culpa de la fractura de mandíbula
- ✗ ...cuando iba en su coche a casa de sus padres
- ✗ ...sentía mucha vergüenza al hablar en público
- ✗ ...mientras se curaba de sus múltiples heridas
- ✗ ...se debía al daño producido en la parte del cerebro que se ocupa del habla

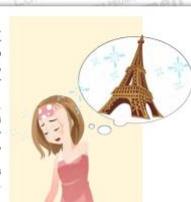
CONTINUA >>>
nuevo PRISMA • Nivel A2

82 | [ochenta y dos]

SÍNDROME DE ACENTO EXTRANJERO

Leanne Rowe, una mujer australiana, es víctima de uno de los síndromes más extraños del mundo: síndrome de acento extranjero. Ocho años atrás, la mujer sufrió un accidente [1]. A la semana, [2] para su sorpresa, comenzó a hablar con acento francés. Tanto médicos como amigos y familiares creyeron que [3] que sufrió en el accidente pero, ocho años después, con la mandíbula curada, Rowe siguió hablando de la misma manera. Aunque el fenómeno es fascinante, la australiana aseguró que [4] y esto ha perjudicado su vida en muchos sentidos. Los médicos nos aseguraron que esta extraña enfermedad contaba con muy pocos ejemplos en el mundo, y que [5].

Adaptado de <http://www.noticiadicas.com>



Leanne: Señor policía, yo estaba conduciendo más despacio que nunca, ise lo asegurado! Y, de repente, apareció un loco en una moto. No pude frenar.

Policia: ¿Y qué estaba haciendo usted a esas horas por ese callejón?

Leanne: Estaba intentando llegar antes a casa de mis padres, por eso elegi un atajo. Reconozco que estaba conduciendo nerviosa, pero fue él el culpable.

* Camino más corto para llegar a un lugar.

Conductor: Yo iba circulando tan tranquilo, como siempre, cuando una loca con un deportivo azul se cruzó a toda velocidad.

Policia: ¿Y qué estaba haciendo usted en el lugar de los hechos a esas horas?

Conductor: Estaba buscando alguna tienda abierta para comprar unos regalos de cumpleaños. Admito que iba mirando a todas partes, pero ella fue la que tuvo la culpa.

Sensaciones

1.2. Ahora que conocéis este síndrome, ¿qué opináis? ¿Cuál es vuestro sentimiento sobre tener acento de extranjero? ¿Por qué?

vergüenza orgullo timidez confianza inseguridad

Otro: _____

— Mi acento inglés me da confianza al hablar español porque así la gente sabe que soy extranjera y entienden que no hablo perfectamente.

2.2. Escucha las declaraciones de los testigos cuando le preguntó la policía sobre lo sucedido y completa los datos que faltan.

Testigo	Afirmación	Descripción del hecho	A favor de...
	Lo vio todo.	Ella circulaba a toda velocidad hablando por el móvil.	
La mujer del mecánico	Escuchó un ruido tremendo.		
El astrónomo		El conductor llevaba gafas de sol.	Ninguno
	El conductor nunca conduce con gafas y era de noche.		El conductor

> 2 Este es el dibujo que hizo la policía sobre el accidente de Leanne. ¿Qué pasó? Escríbelo.

2.1. Fíjate en la información del cuadro, lee las declaraciones que Leanne y giro conductor hicieron a la policía, y separa con tu compañero las acciones terminadas de las no terminadas.

Estar + gerundio

✗ Podemos expresar las circunstancias que rodearon unos hechos usando la forma del pretérito imperfecto del verbo **estar + gerundio**. Esas circunstancias incluyen acciones que fueron interrumpidas:

- Estaba conduciendo cuando se cruzó una moto.
- (La acción de conducir es interrumpida por el cruce de la moto).

2.3. Pídele a tu compañero su opinión sobre quién tuvo la culpa del accidente, según las declaraciones de los testigos. Uno de ellos miente. ¿Quién? Justifica tu respuesta.

2.4. ¿A quién defiendes tú? ¿A Leanne o al conductor? Escribe una crónica sobre el accidente para defender la versión de uno de ellos. Puedes seguir el modelo del audio de la actividad 2.2.

ÚLTIMA HORA. ACCIDENTE "LINGÜÍSTICO"

Anoche, alrededor de las ocho, tuvo lugar un espectacular accidente en un callejón del centro de la ciudad. El conductor de una motocicleta, y Leanne, que conducía su coche, tuvieron un terrible accidente. Yo...



84 | [ochenta y cuatro] nuevo PRISMA • Nivel A2

Fonte: Isa e Bueno (2013, p. 82-84).

Na seção 3, intitulada *Cuéntame un cuento*, depois de apresentar recursos para narrar e descrever objetos e personagens, identificamos uma tarefa⁶⁸ potencialmente autêntica, na qual os aprendizes são desafiados a escrever de forma colaborativa um conto completo a partir de algumas proposições, como podemos observar na figura 18. Destaca-se que a atividade envolve

⁶⁸Embora o material não adote esta terminologia.

práticas de autoavaliação e avaliação por pares, e o compartilhamento dos critérios de sucesso no comando da tarefa, que vão além dos aspectos formais.

Figura 19 – Exemplo de tarefa do *Nuevo Prisma*, Unidade 7

Grupo cooperativo

6 En grupos, vais a crear un cuento completo. Seguid las pautas.



- 1** Decidid, entre todos, quiénes serán los personajes principales del cuento y los objetos mágicos. Dividid la clase en tres grupos.
- 2** Cada grupo se va a ocupar de crear un cuento, en no más de quince líneas, utilizando una de estas frases en algún momento del relato:
Ella estaba demasiado lejos para verlo...
Sus ojos brillaban en la fría y oscura noche...
La bestia no dejaba de mirar a la luna...
- 3** En cada grupo habrá:
 - un responsable de la corrección gramatical,
 - otro de buscar el vocabulario adecuado,
 - otro de estructurar correctamente el relato,
 - y otro de elaborar la redacción final.

Decidid entre todos quién de vosotros es el más adecuado para cada papel. Recordad que es importante contar lo que sucedió de forma ordenada e introducir, continuar y terminar el relato adecuadamente con las expresiones que has aprendido.

- 4** Dadle vuestro cuento a los otros equipos para que lo lean y puntúen de 0 a 10 puntos, valorando los siguientes aspectos:

– ¿Qué cuento ha sido el más imaginativo?	– ¿Qué cuento ha sido el más emocionante?
– ¿Qué grupo ha conseguido incluir las frases más adecuadamente?	– ¿Cuál está mejor escrito?

¡El que obtenga mayor puntuación será el ganador!

Fonte: Isa e Bueno (2013, p. 89).

Diante desta breve análise, na nossa visão, o livro didático adotado pelo programa de estágio obrigatório 2, de fato, dialoga com as visões contemporâneas de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas, diferentemente no livro didático adotado no estágio obrigatório 1, conforme já registramos. Como vimos, o material trabalha a partir de uma perspectiva orientada para o uso da língua em contextos similares àqueles do mundo real do falante. Ademais, o componente gramatical é abordado de forma contextualizada e aplicada a tipos de textos e a gêneros discursivos específicos.

Sendo assim, com base na escolha do material didático pelo programa de estágio 2, podemos sugerir que a abordagem pedagógica esperada é aquela que dialoga com o ensino comunicativo e o orientado à ação. Muito embora este elemento não apareça explicitamente na

ementa da disciplina. Desta forma, espera-se que as avaliações estejam alinhadas com esta perspectiva.

3.4 Perfil das participantes

Nossas participantes são quatro professoras em formação inicial na Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB). No momento da geração e coleta de dados, isto é, durante o primeiro semestre letivo de 2022, todas estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2.

Trata-se de quatro participantes jovens (média de 20 anos) com pouca ou nenhuma experiência na docência. Todas haviam atuado no estágio obrigatório 1⁶⁹, em duplas, ministrando aulas de E/LE para adolescentes da rede pública de ensino fundamental e, uma delas, havia atuado também em um projeto de Residência Pedagógica⁷⁰ em uma escola pública de ensino médio. Na regência do curso livre no estágio 2, as participantes trabalharam também em duplas ministrando aulas para adultos (comunidade acadêmica, servidores da universidade e comunidade externa), nos níveis Básico 3 e Intermediário 1. O quadro 8 resume a atuação das participantes nos estágios 1 e 2⁷¹.

Quadro 8 – Participantes de pesquisa e níveis de atuação nos estágios obrigatórios 1 e 2

Participantes ⁷²	Estágio obrigatório 1/ Livro didático/Unidades trabalhadas		Estágio obrigatório 2/ Livro didático/Unidades trabalhadas	
	Marina e Júlia	Básico 1	<i>Reporteros/A1/Unidades 1 e 2</i>	Intermediário 1
Clarice e Gabriela	Básico 2	<i>Reporteros/A1/Unidades 3 e 4</i>	Básico 3	<i>Nuevo Prisma/A2/Unidades 1 a 6</i>

Fonte: Elaboração nossa.

⁶⁹Na disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 1 as participantes foram orientadas por outra professora.

⁷⁰O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria MEC nº 38, em fevereiro de 2018, e lançado no Edital CAPES nº 06/2018 como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O Programa tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, fortalecendo a relação universidade/escola.

⁷¹Cabe ressaltar que a Etapa Diagnóstica desta investigação envolveu seis participantes e, a Etapa Teórica, oito. Durante a regência do curso livre, orientei apenas duas duplas escolhidas aleatoriamente (pois dividia a disciplina com outra professora, que ficou responsável pela orientação das demais estagiárias), isto é, quatro estagiárias, são elas que participaram efetivamente da Etapa Prática. Sendo assim, ao final do processo recortei e mantive somente os dados referentes a essas quatro estagiárias que apresento aqui como participantes da pesquisa.

⁷²Com vistas a manter o anonimato das participantes, seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos escolhidos pela autora.

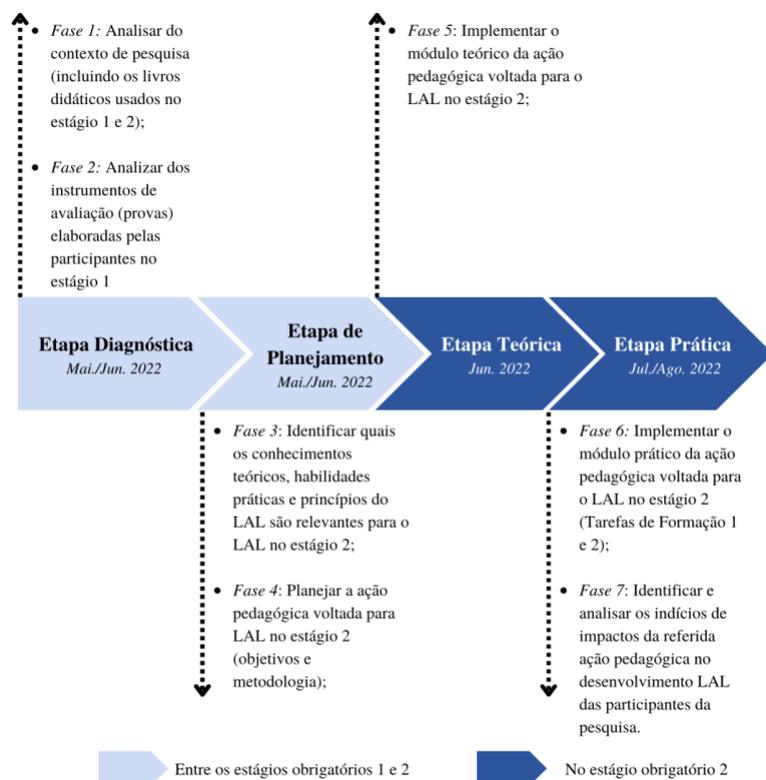
Durante a realização da pesquisa, esta pesquisadora atuava como professora substituta na universidade no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2, planejando e ministrando todas as aulas teóricas e orientando as quatro participantes da investigação durante a regência do curso livre de espanhol⁷³, assumindo, assim, uma dupla função: a de professora-orientadora de estágio obrigatório e de pesquisadora (mestranda no Programa de Linguística Aplicada na mesma universidade).

3.5 Caracterização e delineamento da pesquisa-ação

Conforme já mencionamos, no âmbito desta investigação, compreendemos a pesquisa-ação como um procedimento que alia uma ação pedagógica e a reflexão sistemática com o objetivo de aventar possíveis soluções para uma situação problema.

A figura 19 ilustra a cronologia das etapas da pesquisa-ação.

Figura 20 – Cronologia das etapas da pesquisa-ação

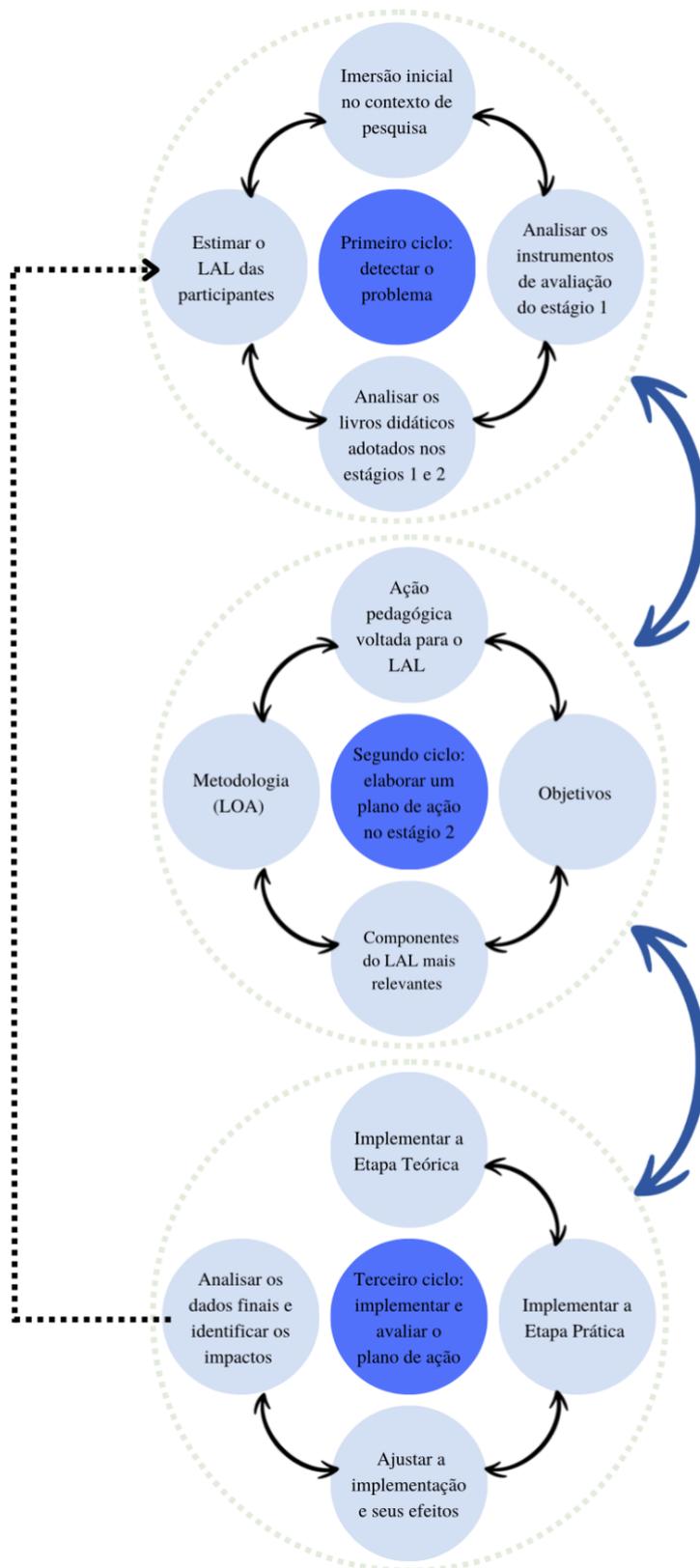


Fonte: Elaboração nossa.

⁷³O processo de orientação durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2 é bastante amplo e envolve outras questões para além da avaliação. Não obstante, para esta dissertação fizemos um recorte focalizando apenas nos processos avaliativos.

E a figura 20 representa a organização da pesquisa-ação.

Figura 21 – Organização da pesquisa-ação



Fonte: Elaboração nossa com base em Sampieri, Collado e Lucio (2013).

Com vistas à operacionalização da investigação, os três objetivos específicos propostos foram divididos em sete fases (figura 19). Inicialmente, entre os estágios obrigatórios 1 e 2, realizamos uma *Etapa Diagnóstica*, exploratória (Gil, 2002), que teve como objetivo principal proporcionar maior familiaridade com o contexto de pesquisa coletando informações que subsidiassem a ação pedagógica voltada para o desenvolvimento letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes no estágio obrigatório 2. Esta etapa foi composta por duas fases (Fases 1 e 2), que podem ser resumidas em: análise do contexto de investigação (incluindo o material didático utilizado) e dos instrumentos de avaliação – provas – produzidos pelas participantes no estágio obrigatório 1. Depois, uma *Etapa de Planejamento* cujo foco era planejar a ação pedagógica determinando: objetivos, conteúdos (conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos) e metodologias de ensino condizentes com o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes no estágio 2 (Fases 3 e 4).

Em seguida, durante o estágio 2, tivemos a implementação da ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação dividida em: uma *Etapa Teórica* (Fase 5) composta por uma carga horária de cerca de 10h de aulas teóricas, nas quais buscamos refletir sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no estágio 1, bem como oferecer subsídios teóricos para o desenvolvimento da etapa seguinte; e uma *Etapa Prática* (Fase 6), composta por duas *Tarefas de Formação*⁷⁴, que teve como objetivo final a elaboração de tarefas de linguagem com vistas a promover a aplicação dos conhecimentos em avaliação em um contexto real de ensino e ciclos de orientação e *feedback* como andaime. Mais detalhes sobre a esta ação pedagógica serão dados na seção 3.5.1.

3.5.1 Descrição da ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação

Embora na literatura haja alguns trabalhos empíricos voltados para o letramento em avaliação em contexto de línguas de professores, não é comum encontrar a descrição pormenorizada das estratégias pedagógicas (Giraldo, 2021b), nesse sentido, esta seção tem por objetivo descrever a ação pedagógica inserida nesta investigação.

As ações pedagógicas, sob nossa ótica, são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais com vistas à transformação social. Parte-se, portanto, de uma perspectiva de *práxis*, isto é, uma ação reflexiva, consciente e participativa, que emerge

⁷⁴Que serão caracterizadas mais adiante na seção 3.5.1.

da multidimensionalidade (subjéitiva, histórica, social, cultural) que cerca o ato educativo. Trata-se, logo, de uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social (Franco, 2016).

Uma ação pedagógica é articuladora de intenções educativas, isto é, as competências a serem alcançadas, os conteúdos a serem trabalhados e os recursos e os meios a serem utilizados, que se concretiza e se viabiliza por meio de uma transposição didática (Mello; Dallan; Grellet, 2004). A transposição didática é um processo por meio do qual um professor transforma o conhecimento científico em objeto de ensino. Nele estão envolvidas diversas ações como a: dominar o conhecimento científico; selecionar os conteúdos mais relevantes para o contexto de ensino; fragmentar, organizar e sequenciar os conteúdos; elaborar estratégias com o potencial de alcançar os aprendizes com vistas a tornar viável a proposta pedagógica e, conseqüentemente o alcance do objetivo instrucional e o desenvolvimento de competências nos aprendizes.

De forma a operacionalizar a ação pedagógica apropriamo-nos do modelo de aprendizagem orientada pela avaliação (LOA) (Carless, 2007; Carless *et al.*, 2009). Conforme já mencionamos, a LOA baseia-se em três pilares: (1) as tarefas de ensino como tarefas de aprendizagem – o *design* da tarefa deve espelhar desempenhos semelhantes aos do mundo real; (2) *feedback* como andaime – mediação da professora-orientadora; e (3) o envolvimento ativo dos das estagiárias nos processos de aprendizagem-avaliação-ensino – autoavaliação e avaliação por pares.

Desta forma acreditamos que nossa ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação teve como base as teorias construtivistas (Inbar-Lourie, 2008a) e socioculturais (Scarino, 2013), com vistas à formação de professores “na e para a práxis”, isto é, para o exercício de uma prática pedagógica orientada pela reflexão na ação (Shön, 1983 *apud* Xu; Brown, 2016). Que equivale a uma ação pedagógica baseada no estabelecimento de diálogos entre os sujeitos envolvidos, partindo de situações de aprendizagem-avaliação-ensino reais e concretas. Defendemos, que a reflexão sobre a(s) prática(s) oportuniza um processo de tomada de consciência da cultura de avaliar que subjaz o trabalho do professor em formação inicial. Nesse âmbito, o professor atua como mediador e facilitador do processo de letramento em avaliação em contexto de línguas.

Em termos de conteúdos, em nossa ação pedagógica, selecionamos os conhecimentos teóricos, as habilidades práticas e os princípios éticos (Davies, 2008) que consideramos mais relevantes a partir de dois eixos fundamentais: (1) a revisão de literatura (conforme descrita na seção 2.1); (2) na análise diagnóstica, cujo objetivo era compreender as necessidades das

aprendizes em termos de letramento em avaliação em contexto de línguas (conforme descrita na seção 4.1).

Com efeito, nossa ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação (detalhada no quadro 10), conforme já mencionamos, foi organizada em duas etapas: *Etapa Teórica*, baseada em aulas teóricas com foco na perspectiva do *quê, como e por que* avaliar (Inbar-Lourie, 2018a); e *Etapa Prática*, baseada na elaboração de tarefas de uso da língua com foco na perspectiva do *como* avaliar por meio de tarefas e, sobretudo, do *que* avaliar (Inbar-Lourie, 2018a) subsidiada por visões de língua e avaliação contemporâneas.

A Etapa Teórica, com uma carga horária de cerca de 10h, foi organizada em dois módulos: (1) no primeiro módulo, tivemos por objetivo aventar algumas discussões a partir dos instrumentos de avaliação produzidos pelas próprias participantes durante o estágio 1 (e analisados por nós na Etapa Diagnóstica) com o objetivo de vincular os conteúdos trabalhados à vida real das estagiárias, imprimindo um sentido de aplicabilidade; (2) no segundo módulo, tivemos por objetivo apresentar modelos de tarefas de uso da língua (conforme discutido na seção 2.4) com vistas a elucidar os conhecimentos teóricos e os princípios éticos subjacentes à prática de avaliação por tarefas.

Como podemos observar, apesar da denominação desta etapa como “teórica”, não nos limitamos a aulas expositivas, mas buscamos promover reflexões práticas com base nas experiências de avaliação trazidas pelas participantes do estágio obrigatório 1 e em modelos práticos de avaliação por tarefas. Essa etapa teve por objetivos finais: (1) o desenvolvimento da visão de avaliação como um processo amplo e, sobretudo, integrado ao processo de aprendizagem-ensino; (2) das diferentes visões de língua subjacentes a diferentes instrumentos de avaliação, com ênfase nas visões mais contemporâneas; (3) das noções básicas de qualidade de um instrumento de avaliação (validade, confiabilidade; autenticidade; praticidade; efeito retroativo) aplicadas no método de avaliação por tarefas.

Na Etapa Prática aplicamos o que denominamos *Tarefas de Formação*. Note-se que neste trabalho, consideramos dois tipos de tarefas: (1) as tarefas de uso da língua; e (2) as Tarefas de Formação. Como as tarefas de uso da língua já foram amplamente discutidas anteriormente (seção 2.4), debruçar-nos-emos, agora, sobre a noção de Tarefas de Formação.

As Tarefas de Formação estão associadas à formação docente, portanto, elas são, ao mesmo tempo, um *dispositivo didático-pedagógico*, na medida que orientam a aplicação prática de conceitos teóricos e, *um instrumento de coleta de dados* da investigação que tem por objetivo elucidar o (possível) desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes.

Efetivamente, as Tarefas de Formação configuram-se como um plano de trabalho (Ellis, 2018) pedagógico que orienta e sistematiza o desenvolvimento das tarefas de uso da língua pelas participantes do estudo, como vemos no quadro 10. Sumamente, são compostas: pelos objetivos de aprendizagem, as instruções da tarefa com as especificações do(s) produto(s) final(ais) e uma lista de verificação para autoavaliação e/ou avaliação por pares. Espera-se como resultados a elaboração de duas tarefas de uso da língua, uma para cada modalidade de língua (oral e escrita), integrando as habilidades (compreensão e produção), bem como seus critérios de avaliação, que podem assumir a forma de rubricas e/ou listas de verificação⁷⁵. Tais tarefas de uso da língua tinham por objetivo final compor os instrumentos de avaliação elaborados pelas participantes durante a regência do curso livre no estágio obrigatório 2.

Os resultados das Tarefas de Formação foram apresentados para a professora-pesquisadora e discutidos durante as reuniões de orientação realizadas com cada uma das duplas semanalmente (carga horária de 1h aproximadamente). Nas seções de orientação o papel exercido pela professora-pesquisadora era de fomentar uma reflexão baseada no estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Na seção 4.2, apresentamos e discutimos as duas versões das tarefas de uso da língua: a “versão inicial” e a “versão final”, isto é, uma versão aperfeiçoada depois do *feedback* e da mediação da professora-pesquisadora. Ao todo, a Etapa Prática incluiu dois ciclos de Tarefa de Formação (localizadas antes das avaliações parciais e finais). Cada ciclo corresponde a três passos: (1) apresentação da tarefa de uso da língua elaborada pelas participantes para a professora-pesquisadora; (3) *feedback* como andaime da professora-pesquisadora; (4) reelaboração da tarefa de uso da língua pelas participantes (figura 21).

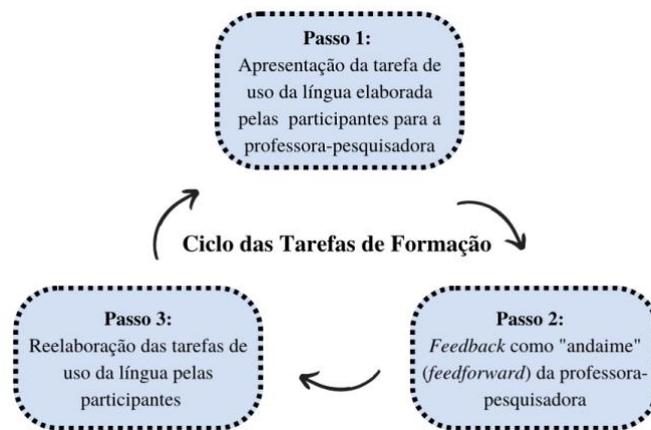
O processo de formação, contudo, não se encerra na reelaboração das tarefas de uso da língua. As versões finais das tarefas de uso da língua são aplicadas nas avaliações de rendimento⁷⁶ do curso livre de espanhol e, logo, as participantes têm a oportunidade de analisar os resultados e tomar decisões com base neles que afetam as práticas pedagógicas e avaliativas posteriores. Os dados acerca das tomadas de decisão foram coletados durante as reuniões de orientação e ajudam a interpretar os processos de desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes. Ao todo, as estagiárias elaboraram e aplicaram dois

⁷⁵A diferença entre as rubricas (holísticas e analíticas) e as listas de verificação é que as primeiras incluem critérios de avaliação, bem como suas descrições qualitativas e graduais e, as segundas, apresentam apenas uma lista de critérios com a possibilidade de uma avaliação dicotômica (presente/ausente; adequado/insuficiente, por exemplo) (Brookhart, 2018).

⁷⁶As avaliações de rendimento, conforme já apontamos, têm por objetivo inferir as habilidades comunicativas desenvolvidas tendo em vista os objetivos de aprendizagem de um ciclo pedagógico (programa de ensino).

instrumentos de avaliação formal. O número de avaliações, e o momento de aplicação (na metade e no final do curso) foram previamente estabelecidos pela professora-orientadora, considerando as práticas avaliativas aplicadas tradicionalmente na escola de idiomas e o nível de letramento em avaliação das participantes. Cabe reiterar, que nos instrumentos formais de avaliação elaborados e aplicados pelas participantes havia outros itens (questões), para além das tarefas de uso da língua, que não foram inseridos no *corpus* de análise desta investigação dado o recorte didático-metodológico da ação pedagógica (que não incluiu os fundamentos teórico-práticos para o desenvolvimento de itens).

Figura 22 – Ciclo da Tarefa de Formação



Fonte: Elaboração nossa.

Quadro 9 – Descrição da ação pedagógica

Ação Pedagógica						
Disciplina: Estágio Supervisionado em Espanhol 2 (estágio obrigatório 2)						
<p>Objetivos: em termos do que os aprendizes devem <i>saber</i> (conhecimento teórico) ou <i>ser capazes de fazer</i> (habilidades práticas) no contexto de atuação do estágio 2 ao final da ação pedagógica</p> <p>Os aprendizes devem ser capazes de entender que a avaliação faz parte de um processo mais amplo que envolve os aspectos epistemológicos e pedagógicos do aprendizagem-ensino de línguas estrangeiras alinhando as práticas avaliativas e de aprendizagem-ensino de forma que a avaliação contribua para o alcance dos objetivos de aprendizagem [<i>Conhecimento teórico/Princípios éticos</i>];</p> <p>Os aprendizes devem ser capazes de (re)conhecer/entender as noções de língua subjacentes à diferentes instrumentos de avaliação e elaborar tarefas de linguagem e seus respectivos critérios de avaliação (rubricas, listas de verificação, entre outros) que operacionalizem os construtos mais contemporâneos de competência comunicativa [<i>Conhecimento teórico/Habilidades práticas</i>];</p> <p>Os aprendizes devem ser capazes de (re)conhecer/entender os critérios básicos de qualidade de um instrumento de avaliação (validade, confiabilidade; autenticidade; praticidade; efeito retroativo) e elaborar tarefas de linguagem que atendam a esses critérios [<i>Conhecimento teórico/ Princípios éticos</i>].</p>						
Modalidade: <i>On-line</i> (Ferramenta: <i>Microsoft Teams</i>)						
Estrutura da Ação Pedagógica		Atividades		Conteúdos abordados	Recursos	Avaliação
ETAPA TEÓRICA	<p>Módulo 1: <i>Explorando instrumentos de avaliação [Carga horária estimada: 6h]</i></p> <p>Realizado em: 11/06/2022 17/06/2022</p>	Análise dos instrumentos de avaliação de habilidades orais e escritas desenvolvidos no estágio 1	<p>1.1) Em grupos, as aprendizes serão convidadas a analisar e refletir acerca das produções iniciais: a partir de perguntas norteadoras (Apêndice B)⁷⁷;</p> <p>1.2) Apresentação e apreciação das reflexões dos grupos.</p>	<p><i>O que é avaliar?</i> Apresentação do conceito de <i>avaliação formativa</i> (Black; Wiliam, 2010);</p> <p>As noções de construtos de língua que subjazem diferentes instrumentos de avaliação ao longo da história (Brown, 1996; Brown; Abeywickrama, 2018);</p>	<p>Síncrono</p> <p>Slides⁷⁸</p> <p>Formulário Google</p>	<p>Oral; Informal, a partir da interação entre o grupo.</p>

⁷⁷Apêndice B. Disponível em: [Apêndice B \[Dissertação-Aline Netto Brum Barreto\].docx](#).

⁷⁸Slides Módulo 1. Disponível em: [Evalua-acción \[Módulo 1\].pdf](#).

				<p>Características formais dos instrumentos de avaliação (Bachman, 1990; Bachman; Palmer, 1996; Brown; Abeywickrama, 2018);</p> <p>Conceito de competência comunicativa (Bachman, 1996);</p> <p>Quadro Comum Europeu (QCER), abordagem orientada para ação (Conselho da Europa, 2001, 2020).</p>		
	<p>Módulo 2: <i>Construindo pontes</i> [Carga horária estimada: 4h]</p> <p>Realizado em: 18/06/2022</p>	<p>Análise de tarefas de ensino linguagem em língua espanhola</p>	<p>2.2) Individualmente, as aprendizes serão convidadas a analisar e refletir acerca de algumas tarefas aprendizagem-ensino (Apêndice C)⁷⁹;</p> <p>2.2) Apresentação para todo o grupo e apreciação das reflexões individuais.</p>	<p>Características principais das tarefas: objetivo, o papel social, os interlocutores, a situação comunicativa, o propósito (produto) da tarefa e os padrões e critérios de sucesso (Bachman; Palmer, 1996; Conselho da Europa, 2001, 2020; Willis e Willis, 2011; Ellis, 2003, 2018)</p> <p>O conceito de gêneros textuais (Bakhtin, 2016).</p>	<p>Assíncrono / Síncrono</p> <p>Slides⁸⁰</p> <p>Formulário Google</p>	<p>Oral; Informal, a partir da interação entre o grupo.</p>

⁷⁹Apêndice C. Disponível em: [APÊNDICE C \[Dissertação-Aline Netto Brum Barreto\].docx](#).

⁸⁰Slides Módulo 2. Disponível em: [Evalua-acción \[Módulo 2\].pdf](#).

ETAPA PRÁTICA	<p>Tarefa Formativa 1 (avaliação parcial) [Carga horária estimada: 5h]</p> <p>Reuniões de orientação realizadas em: 21/07/2022 04/08/2022</p>	<p>Elaboração e apresentação de duas tarefas de linguagem (comando e critérios de avaliação) de habilidades integradas: compreensão e produção oral/ compreensão e produção escrita;</p>	<p>Em duplas as aprendizes serão convidadas a elaborar duas tarefas de aprendizagem-ensino de habilidades integradas: compreensão e produção oral/ compreensão e produção escrita;</p> <p>Em duplas, as aprendizes serão motivadas a reelaborar (aperfeiçoar) a tarefa (caso seja necessário), bem como os critérios de correção.</p>				
	<p>Tarefa Formativa 2 (avaliação final) [Carga horária estimada: 5h]</p> <p>Reunião de orientação realizada em: 30/08/2022</p>	<p>Aplicação das tarefas elaboradas na prática pedagógica;</p> <p>Reflexão sobre a aplicação das tarefas</p>	<p>Em duplas, as aprendizes serão convidadas a aplicar essas tarefas com seus aprendizes durante a etapa de regência do estágio obrigatório;</p>			Síncrono/ Assíncrono	<p>Avaliação por pares;</p> <p>Feedback da professora;</p> <p>Autoavaliação.</p>

Fonte: Elaboração nossa.

Quadro 10 – Tarefa de Formação 1 e 2

Tarea Formativa																																																																							
Objetivos de aprendizaje	Desarrollar y analizar tareas de aprendizaje y evaluación de español como lengua extranjera (ELE);																																																																						
Destinatarios	Profesores de español como lengua extranjera en formación																																																																						
Descripción de la tarea	Imagina que estás desarrollando la herramienta de evaluación parcial (es decir, la herramienta de evaluación aplicada a la mitad del curso) de habilidades escritas y orales para tu grupo de estudiantes de PESES 2 (Básico 3 o Intermedio 1). Así que, elabora dos tareas de uso de la lengua: (1) una de habilidades orales integradas (<i>comprensión y producción/interacción oral o comprensión escrita y producción/interacción oral</i>); (2) y otra de habilidades integradas de escritura (<i>comprensión y producción/interacción escrita</i>).																																																																						
Acciones	<p>Selecciona el tema y contenido de la tarea de tu Plan de Curso desarrollado en las prácticas obligatorias 2 (Básico 3 o Intermedio 1);</p> <p>Elabora instrucciones de tareas con base en sus características fundamentales (contexto, interlocutores, roles sociales de los evaluados-aprendices, género textual, acciones esperadas, resultado de la tarea); Determina las respuestas esperadas y sus características (habilidades y contenidos movilizados por la tarea); Define criterios y desarrolla instrumentos de corrección (rúbricas, lista de verificación, escalas de calificación).</p>																																																																						
Productos de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> Una tarea de evaluación del aprendizaje de las habilidades orales integradas (<i>comprensión y producción/interacción oral o comprensión y producción escrita/interacción oral</i>) y su respectivo instrumento de corrección: <i>rúbrica, lista de cotejo, etc.</i>; Una tarea de evaluación del aprendizaje de las habilidades escritas integradas (<i>comprensión y producción/interacción escrita</i>) y su respectivo instrumento de corrección: <i>rúbricas, lista de verificación, escalas de calificación</i>. 																																																																						
Lista de verificación para la autoevaluación y la revisión por pares:	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">Lista de verificación (autoevaluación y revisión por pares) (Basado en Bachman y Palmer, 1996)</th> </tr> <tr> <th colspan="6">Las instrucciones de la tarea</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Parcialmente</th> <th>¿Cómo podemos mejorar?</th> <th>No se aplica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. <i>¿Son suficientemente claras?</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. <i>¿Especifica el contexto en el que se desarrolla la acción? ¿Este contexto es auténtico, es decir, es una situación que se asemeja a situaciones de uso cotidiano del lenguaje (autenticidad)?</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. <i>¿Especifica los participantes y/o interlocutores, así como sus roles sociales?</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. <i>Ejemplifica cuál es el género textual esperado en la respuesta.</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. <i>Especifica cuál es la relación de “input” y respuesta. ¿Debe la respuesta contener parte de la información del “input” o no?</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <th colspan="6">Las características de la respuesta</th> </tr> <tr> <td>7. <i>¿Especifica cuál es el resultado final esperado? (Una producción escrita/oral/interactiva, etc.)</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. <i>¿Especifica qué habilidades gramaticales se movilizan?</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Lista de verificación (autoevaluación y revisión por pares) (Basado en Bachman y Palmer, 1996)						Las instrucciones de la tarea							Sí	No	Parcialmente	¿Cómo podemos mejorar?	No se aplica	1. <i>¿Son suficientemente claras?</i>						2. <i>¿Especifica el contexto en el que se desarrolla la acción? ¿Este contexto es auténtico, es decir, es una situación que se asemeja a situaciones de uso cotidiano del lenguaje (autenticidad)?</i>						3. <i>¿Especifica los participantes y/o interlocutores, así como sus roles sociales?</i>						4. <i>Ejemplifica cuál es el género textual esperado en la respuesta.</i>						6. <i>Especifica cuál es la relación de “input” y respuesta. ¿Debe la respuesta contener parte de la información del “input” o no?</i>						Las características de la respuesta						7. <i>¿Especifica cuál es el resultado final esperado? (Una producción escrita/oral/interactiva, etc.)</i>						8. <i>¿Especifica qué habilidades gramaticales se movilizan?</i>					
Lista de verificación (autoevaluación y revisión por pares) (Basado en Bachman y Palmer, 1996)																																																																							
Las instrucciones de la tarea																																																																							
	Sí	No	Parcialmente	¿Cómo podemos mejorar?	No se aplica																																																																		
1. <i>¿Son suficientemente claras?</i>																																																																							
2. <i>¿Especifica el contexto en el que se desarrolla la acción? ¿Este contexto es auténtico, es decir, es una situación que se asemeja a situaciones de uso cotidiano del lenguaje (autenticidad)?</i>																																																																							
3. <i>¿Especifica los participantes y/o interlocutores, así como sus roles sociales?</i>																																																																							
4. <i>Ejemplifica cuál es el género textual esperado en la respuesta.</i>																																																																							
6. <i>Especifica cuál es la relación de “input” y respuesta. ¿Debe la respuesta contener parte de la información del “input” o no?</i>																																																																							
Las características de la respuesta																																																																							
7. <i>¿Especifica cuál es el resultado final esperado? (Una producción escrita/oral/interactiva, etc.)</i>																																																																							
8. <i>¿Especifica qué habilidades gramaticales se movilizan?</i>																																																																							

	9. <i>¿Especifica qué habilidades textuales (discursivas) se movilizan?</i>					
	10. <i>¿Cuáles son las competencias pragmáticas, es decir, los actos de lenguaje implicados (elogiar, argumentar, disculparse, explicar, describir, narrar, convencer, etc.)?</i>					
	11. <i>¿Especifica qué elementos sociolingüísticos se movilizan?</i>					
	12. <i>¿Especifica en qué tema (académico, personal, técnico, cultural, etc.) se insertará la respuesta?</i>					
	13. <i>¿Especifica qué habilidades (destrezas, actividades de lenguaje) están involucradas en la respuesta? ¿Hay integración de habilidades?</i>					
Criterios de corrección						
	14. <i>¿Cuáles son los criterios, es decir, qué aspectos de las habilidades de comunicación son relevantes para su respuesta (confiabilidad)?</i>					
	15. <i>¿Cómo serán los procedimientos de puntuación? (Rubricas (analíticas, holísticas), lista de verificación, escalas de calificación)?</i>					
Aspectos operacionales						
	16. <i>Con respecto a las características físicas: ¿Cuáles son las condiciones para aplicar la tarea? ¿Los equipos (computadoras, proyectores, reproductores de audio) y recursos disponibles son adecuados y suficientes?</i>					
	17. <i>Con respecto a los participantes: ¿Tenemos suficientes administradores de pruebas y capacitación? ¿Tenemos suficientes alumnos evaluados para el caso de tareas de interacción?</i>					
	18. <i>Con respecto al tiempo: ¿Cuándo realizarán esta tarea los alumnos evaluados? ¿En casa? ¿Durante la clase? ¿En cuánto tiempo? ¿Tendrán suficiente tiempo para completarla?</i>					

Fonte: Elaboração nossa.

3.6 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nesta investigação, temos três instrumentos de coleta de dados: (1) as *produções das participantes*, isto é, os *instrumentos de avaliação* – provas – elaborados pelas participantes no estágio 1 e as *tarefas de uso da língua*, elaboradas pelas participantes no estágio 2, que são dados de natureza documental que visam estimar as habilidades práticas; (2) as gravações das aulas teóricas (Etapa Teórica) e das orientações (Etapa Prática), que reúnem informações de cunho declarativo; e (3) os relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2. A análise de cada um desses instrumentos destina-se a responder as perguntas de pesquisa desta investigação, como podemos ver no quadro 12.

A diversificação das ferramentas de coleta de dados revela-se fundamental, pois configura um alcance mais amplo à complexidade do objeto, dada a possibilidade de triangulação dos dados, o que, em consonância com Flick (2009a), é um dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa. Além disso, a triangulação dos dados também ocorre por meio da integração da perspectiva dos participantes à perspectiva da professora-pesquisadora (Flick, 2009b) na medida em que ambas são consideradas como igualmente relevantes no âmbito da construção conjunta de saberes.

3.6.1 *Produções das participantes*

3.6.1.1 Instrumentos de avaliação – provas – (Etapa Diagnóstica/estágio obrigatório 1)

Como já explicado, durante a Etapa Diagnóstica realizamos a análise dos instrumentos de avaliação – provas – elaborados pelas participantes durante o estágio obrigatório ⁸¹. Em consonância com Levi e Inbar-Lourie (2020), consideramos que a análise dos artefatos (instrumentos) de avaliação produzidos pelas participantes, bem como as reflexões que as acompanham permite-nos estimar o letramento em avaliação em contexto de línguas.

3.6.1.2 Tarefas de uso da língua – (Etapa Prática/estágio obrigatório 2)

⁸¹A quantidade de avaliações e o método foram definidos pela professora-orientadora do estágio obrigatório 1 com base nas práticas avaliativas da escola de idiomas. Reitero que no estágio obrigatório 1 as participantes foram orientadas por outra professora.

Na Etapa Prática⁸² desta investigação, as participantes realizaram as Tarefas de Formação 1 e 2, e produziram 16 tarefas de uso da língua que compuseram seus instrumentos de avaliação – provas – (quadro 11).

Os primeiros critérios de inclusão das tarefas de uso da linguagem no *corpus* inicial de análise foram: *respostas abertas e elaborado pelas próprias participantes*, o que resultou em 16 tarefas.

Em seguida, as tarefas foram analisadas a partir de quatro categorias: (1) *autenticidade*, que se relaciona com a presença ou ausência na tarefa de gênero discursivo, interlocutores e propósitos comunicativos; (2) *natureza da tarefa*, isto é, a presença de uma “produto final” como resultado, uma de suas características essenciais; (3) *confiabilidade*, vinculada a presença de critérios de avaliação (rubricas ou listas de critérios); e por fim (4) *validade*, relacionada ao construto da avaliação, neste caso, caracterizada pelo foco primário no significado

Finalmente, optamos pelos seguintes critérios de inclusão no *corpus* final de análise: atender a todos os critérios de autenticidade, apresentar um produto final bem definido como resultado e apresentar critérios de avaliação claros (rubricas, listas de verificação ou listas de critérios de avaliação). Sendo assim, na seção 4.2 apresentamos as análises de oito tarefas de uso da língua (tarefas 1, 2, 3, 5, 9, 13, 15 e 16) e suas respectivas rubricas ou listas de critérios de avaliação.

⁸²A Etapa Prática desta investigação foi desenvolvida durante a regência do curso de livre de espanhol. Ao todo, as participantes elaboraram quatro instrumentos de avaliação (provas): dois para avaliar as habilidades escritas; e dois para avaliar as habilidades orais, aplicados no meio e no final do curso (total de quatro provas por dupla). Tais provas eram compostas por itens e tarefas, contudo, os itens não fazem parte do *corpus* de análise desta investigação.

Quadro 11 – Categorias de análise e seleção das tarefas de uso da língua

Critérios→	Autenticidade			Natureza da tarefa	Confiabilidade	Validade	
	Gênero discursivo	Interlocutores	Propósito comunicativo	Produto final	Critérios de avaliação	Foco primário no significado	Foco nas formas
<i>Avaliação Parcial</i>							
1[escrita]	+	+	+	+ [mensagem no WhatsApp]	Lista de critérios	-	+
2[escrita]	+	+	+	+ [comentário em uma rede social]	Rubrica	-	+
3[escrita]	+	+	+	+ [mensagem em um fórum]	Lista de critérios	-	+
4[escrita]	-	* ⁸⁴	+	+ [breve texto]	-	-	? ⁸⁵
5[oral]	+	+	+	+ [diálogo oral]	Lista de critérios	-	+
6[oral]	+	+	+	+ [diálogo oral]	-	-	+
<i>Avaliação Final</i>							
7[oral]	+	+	+	+ [diálogo oral]	-	-	+
8[escrita]	+	+	+	+ [texto/diálogo escrito em um chat]	-	-	?
9[escrita]	+	+	+	+ [post em uma página web]	Rubrica	-	?
10[escrita]	+	*	+	+ [receita]	-	-	+
11[escrita]	+	+	+	+ [frase para uma propaganda]	-	-	+
12[escrita]	+	*	+	+ [anedota]	-	-	+
13[oral]	-	-	*	+ [dramatização]	Rubrica	-	-
14[oral]	-	-	+	+ [exposição oral]	Rubrica	-	+
15[oral]	+	+	+	+ [diálogo oral]	Rubrica	-	-
16[oral]	+	+	+	+ [lista de tarefas]	Rubrica	-	-
Total	13	11	15	16	9	0	5

Fonte: Elaboração nossa.

3.6.2 Gravações de aulas teóricas e orientações do estágio obrigatório 2

De acordo com Loizos (2008), o uso de gravações em vídeo em pesquisas qualitativas tem a função de registrar dados de um conjunto de ações humanas complexas e difíceis de serem descritas e registradas por um único observador. Em consonância, Sadalla e Larocca (2004, p. 423) entendem que o registro audiovisual é uma forma bastante adequada para analisar “fenômenos complexos formados pela interferência de múltiplas variáveis, muitas das quais atuam simultaneamente, como a prática pedagógica”.

O uso do vídeo apresenta algumas vantagens, como: (1) o registro de, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma

⁸³ As tarefas estão enumeradas conforme a ordem em que foram elaboradas.

⁸⁴ [*] Não está bem definido/caracterizado.

⁸⁵ [?] Não é possível indicar com precisão pois não localizamos critérios de avaliação.

observação direta; (2) o distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva do material registrado; (3) a versatilidade durante a exibição, o que potencializa a possibilidade analítica (o material pode ser exibido em ritmo normal, acelerado, as imagens podem ser pausadas e repetidas quantas vezes forem necessárias à boa apreensão); entre outras (Sadalla; Larocca, 2004). Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) acrescentam ainda que o vídeo pode servir também como uma forma de *feedback* para o pesquisador, ainda durante o processo de pesquisa de campo, na medida em que ele pode analisar criticamente o seu desempenho e buscar melhorá-lo gradativamente.

Sendo assim, gravações das aulas teóricas e das orientações visaram a, sobretudo, registrar as reflexões aventadas pelas participantes durante as atividades. A análise desse material, por sua vez, permitiu registrar os indícios de impacto da ação pedagógica no letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes. Ademais, permitiu alguns *insights* acerca da adequação de nossas escolhas metodológicas.

No semestre em que o projeto foi implementado, as aulas e as orientações foram realizadas na modalidade online por meio da plataforma *Microsoft Teams* e foram todas gravadas com o auxílio dessa mesma ferramenta. Nossas gravações foram transcritas⁸⁶, como o apoio de um recurso (ferramenta “Ditar”) do software *Microsoft Word*, e analisadas com o apoio de um software para a análise de dados qualitativos (*Atlas.ti*).

3.6.3 Relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2

Ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2, as estagiárias em duplas elaboram um relatório final no qual reúnem todos os documentos elaborados durante a realização do estágio: plano de curso, planos e relatórios de aulas, avaliações e relatórios de avaliação, relatório de observações de aulas, entre outros. Sendo assim, analisamos 2 relatórios finais, um de cada dupla.

No quadro 12 temos a sistematização do *corpus* de análise desta investigação.

⁸⁶ As transcrições respeitam o idioma em que foram produzidas originalmente.

Quadro 12 – Sistematização do *corpus* de análise

Etapa Diagnóstica	Etapa Teórica	Etapa Prática
<p><i>Instrumentos de avaliação (provas- elaboradas no estágio obrigatório 1):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 provas escritas (=35 questões); <ul style="list-style-type: none"> • Prova escrita parcial- Básico 1 • Prova escrita parcial- Básico 2 • Prova escrita final- Básico 1 • Prova escrita final- Básico 2 • 4 provas orais (=5 questões) <ul style="list-style-type: none"> • Prova oral parcial- Básico 1 • Prova oral parcial- Básico 2 • Prova oral final- Básico 1 • Prova oral final- Básico 2 	<p><i>Gravações (e transcrições) de aulas teóricas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcrição 1 - Etapa Teórica - Módulo 1 [Gravação 1 - 01h:01min:14s - 11/06/2022] • Transcrição 2 - Etapa Teórica - Módulo 1 [Gravação 2 - 01h:11min:58s - 11/06/2022] • Transcrição 3 - Etapa Teórica - Módulo 1 [Gravação 3 - 57min:34s - 17/06/2022] • Transcrição 4 - Etapa Teórica - Módulo 2 [Gravação 4 - 01h:32min:16s - 18/06/2022] • Transcrição 5 - Etapa Teórica - Módulo 2 [Gravação 5 - 1h:22min:44s - 18/06/2022] 	<p><i>Gravações (e transcrições) de orientações:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcrição 6 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Clarice e Gabriela - [Gravação 6 - 1h:11min:25s - 21/07/2022] • Transcrição 7 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Júlia e Marina - [Gravação 7 - 50min:31s - 21/07/2022] • Transcrição 8 - Orientação para elaboração de rubricas de avaliação - Clarice e Gabriela - [Gravação 8 - 40min:3s - 04/08/2022] • Transcrição 9 - Orientação para elaboração de rubricas de avaliação - Júlia e Marina - [Gravação 9 - 27min:41s - 04/08/2022] • Transcrição 10 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 2 - Avaliação Final - Clarice e Gabriela - [Gravação 10 - 38min:28s - 30/08/2022] • Transcrição 11 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 2 - Avaliação Final - Júlia e Marina - [Gravação 11 - 24min:16s - 30/08/2022]

		<p><i>Tarefas de uso da língua⁸⁷ e seus critérios de avaliação (produtos das Tarefas de Formação no estágio obrigatório 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarefa de Formação 1 – Tarefa de uso da língua 1 – Habilidades escritas (Autoras: Clarice e Gabriela) • Tarefa de Formação 1 – Tarefa de uso da língua 3 – Habilidades Escritas (Autoras: Marina e Júlia) • Tarefa de Formação 2 – Tarefa de uso da língua 13 – Habilidades Orais (Autoras: Marina e Júlia) • Tarefa de Formação 2 – Tarefa de uso da língua 15 – Habilidades Orais (Autoras: Marina e Júlia) • Tarefa de Formação 2 – Tarefa de uso da língua 16 – Habilidades Orais (Autoras: Marina e Júlia) • Tarefa de Formação 2 – Tarefa de uso da língua 5 – Habilidades Orais (Autoras: Clarice e Gabriela) • Tarefa de Formação 2 – Tarefa de uso da língua 9 – Habilidades Escritas (Autoras: Clarice e Gabriela) • Tarefa de Formação 1 – Tarefa de uso da língua 2 – Habilidades Escritas (Autoras: Clarice e Gabriela) <p>Dois relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração nossa.

⁸⁷As tarefas aparecem, aqui, na ordem quem que são apresentadas na seção 4.2.

3.7 Métodos de análise de dados

A análise de conteúdo é, de acordo com Bauer e Gaskel (2008), uma metodologia que utiliza um conjunto de procedimentos explícitos, sistemáticos e objetivos de análise para produzir inferências válidas acerca de um contexto a partir de um texto.

Para Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 257), a análise de conteúdo

é um procedimento sistemático e estruturado de análise que implica a fragmentação do texto em unidades de análise, a codificação dessas unidades, assim como sua descrição e interpretação, a serem realizadas pelo pesquisador de acordo com seu objeto/problema de pesquisa e com o referencial teórico em que se apoia.

Efetivamente, a análise de conteúdo que executamos em nosso *corpus* foi baseada nos seguintes procedimentos propostos por Bardin (2006): (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste na escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses, dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A exploração do material, refere-se essencialmente às operações de codificação. Para Bardin (2006) esta etapa equivale à escolha de: unidades de registro (frases, palavras, temas); unidades de contexto (que situam as unidades de registro); regras de contagem; e, por fim, categorização (classificação e agregação) a partir de critérios previamente definidos. O código é uma unidade de análise atribuída a cada fragmento textual com base em valores teóricos. Após a codificação, ocorre o agrupamento dos códigos em categorias, conceitos-chave e/ou eixos temáticos, configurando conjuntos analíticos definidos previamente, tendo em vista às perguntas orientadoras da investigação. Por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Nesta etapa, os conjuntos analíticos são descritos e interpretados em diálogo com o referencial teórico.

Nossa análise foi dividida em cinco fases: (1) organização/compilação de dados; (2) pré-codificação, isto é, leitura inicial e identificação das primeiras impressões (*insights*) e reflexões; (3) codificação e categorização, isto é, definição de categorias de análise sempre considerando as perguntas de pesquisa e o referencial teórico; (4) análise qualitativa dos dados e elaboração das ideias iniciais, esboçando formas de organização/apresentação dos dados; e, finalmente, (5) interpretação dos resultados da investigação (muito embora reconhecemos que as fases anteriores já abarquem esse processo em alguma medida).

Na Etapa Diagnóstica (quadro 13), que se configurou como uma pesquisa exploratória (Gil, 2002), as questões dos instrumentos de avaliação – provas – produzidos no estágio obrigatório 1 foram analisadas para responder à pergunta de pesquisa 1 e categorizadas entre: *atividade/habilidade de linguagem; conteúdo temático; método* das avaliações das modalidades escrita e oral (quadro 13). Nosso foco, inicialmente, foi estimar o letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes e, com base nele, identificar os conhecimentos teóricos, habilidades e princípios mais relevantes para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas no estágio obrigatório 2.

Quadro 13 – Relação entre as perguntas de pesquisa e os códigos da Etapa Diagnóstica

Pergunta de Pesquisa	Códigos	Subcódigos	Contexto em que aparecem	Instrumento
<p>1. O que as análises dos instrumentos de avaliação – provas – elaborados pelas professoras de espanhol no estágio obrigatório 1 revelam sobre seu letramento em avaliação em contexto de línguas? Que se divide em:</p> <p>(1.1) Quais são as características dos instrumentos de avaliação – provas – e as suas visões de língua e avaliação subjacentes?</p> <p>(1.2) Quais conhecimentos, habilidades e princípios sobre avaliação em contexto de línguas são relevantes para o letramento em avaliação das professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?</p>	Atividade/Habilidade de linguagem nas avaliações da modalidade escrita	Compreensão oral	Etapa Diagnóstica	Instrumentos de avaliação (provas) do estágio obrigatório 1
		Compreensão escrita		
		Produção oral		
		Produção escrita		
	Atividade/Habilidade de linguagem nas avaliações da modalidade oral	Compreensão oral		
		Compreensão escrita		
		Produção oral		
		Produção escrita		
	Conteúdo temático nas avaliações da modalidade escrita	Gramática		
		Vocabulário		
		Gramática/Vocabulário		
		Multidimensional ⁸⁸		
	Conteúdo temático nas avaliações da modalidade oral	Gramática		
		Vocabulário		
		Gramática/Vocabulário		
		Multidimensional ⁸⁹		
	Método nas avaliações na modalidade escrita	Respostas limitadas [preencher lacunas; concluir sentenças; escrever perguntas/palavras isoladas]		
		Respostas fechadas [múltipla escolha; verdadeiro/falso; ordenar frases]		
Respostas abertas [escrever pequenos textos descontextualizados]				
Resposta direcionada				
Método nas avaliações na modalidade escrita	Descrição de imagens [monólogo]			
	Diálogo			
	Apresentação oral [monólogo]			

Fonte: Elaboração nossa.

⁸⁸Baseado no modelo de competência comunicativa (Bachman, 1990).

⁸⁹Baseado no modelo de competência comunicativa (Bachman, 1990).

As transcrições das Etapas Teórica e Prática (quadro 14) foram analisadas para responder à pergunta de pesquisa 2 a partir das categorias: *visão de avaliação* (cultura de testar e cultura de avaliar) e *visão de língua* (visão estruturalista e visão comunicativa/acional). Tais categorias emergiram das análises dos dados da Etapa Diagnóstica.

Quadro 14 – Relação entre as perguntas de pesquisa e os códigos das Etapas Teórica e Prática

Perguntas de Pesquisa	Códigos	Subcódigos	Contexto em que aparecem	Instrumento	
2. Quais são os indícios de impactos da ação pedagógica com foco no letramento em avaliação em contexto de línguas para as professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?	Visão de avaliação	Cultura de teste	Etapas Teórica e Prática	Transcrições das gravações [de 1 a 11]	
		Cultura de avaliar			
	Visão de língua	Visão estruturalista			
		Visão comunicativa/acional			
	Autenticidade		gênero discursivo [+] ⁹⁰	Etapa Prática (Tarefas de Formação 1 e 2)	Tarefas de uso da língua
			gênero discursivo [-]		
			interlocutores [+]		
			interlocutores [-]		
			propósitos comunicativos [+]		
			propósitos comunicativos [-]		
	Confiabilidade		critérios de avaliação [+]		
			critérios de avaliação [-]		
	Validade		foco nas formas		
		foco no significado			
Visão de avaliação		Cultura de teste			
		Cultura de avaliar			
Visão de língua		Visão estruturalista			
		Visão comunicativa/acional			
				Relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2	

Fonte: Elaboração nossa.

No que concerne ao letramento em avaliação em contexto de línguas, buscamos observar as dimensões do letramento propostas por Davies (2008) e descritas por Giraldo (2018): (1) *conhecimentos* (visão de língua, visão de avaliação; critérios de qualidade em avaliação – validade, confiabilidade, autenticidade, praticidade, efeito retroativo –, conhecimentos acerca do contexto, entre outros); (2) *habilidades* (instrucionais; elaboração de instrumentos de avaliação; elaboração de rubricas de avaliação de tarefas; dar *feedback* de qualidade, entre outras); e, por último (3) os *princípios* éticos (transparência, uso das rubricas, entre outros).

⁹⁰O símbolo [+] refere-se à presença e o [-] à ausência do elemento/conceito/noção.

3.8 Aspectos éticos

Com relação aos aspectos éticos dessa investigação, concordamos com Flick (2009a) quando afirma que as questões éticas devem ser enfrentadas em cada etapa da pesquisa, desde a decisão do tema, até a divulgação dos resultados. Sendo assim, primeiramente, este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) (parecer CEP-IH/UnB 5.311.696) (Anexo B) a fim de garantir total transparência com relação aos seus procedimentos e assegurar que esta investigação tivesse como prioridade resguardar a dignidade dos seus participantes.

Antes do início da pesquisa-ação, todas as participantes foram informadas acerca de todos os procedimentos da investigação e a elas lhes foi dada a opção de consentir o uso de seus dados ou não, sem que isso gere prejuízos para a sua participação no referido curso. Aquelas que concordaram com a participação na investigação assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para uso de imagem e áudio (Apêndice D) que lhes garantiu anonimato, proteção de seus dados, bem como o direito de desistir da participação no estudo a qualquer momento (Silva; Lionço, 2018).

3.9 Síntese do Capítulo 3

Esta seção tem por objetivo sintetizar os procedimentos e percurso metodológico desta investigação (quadro 15).

Quadro 15 – Síntese da Seção 3

Tema	Síntese
3.1 Natureza da pesquisa	Qualitativa/ Pesquisa-ação
3.2 Perguntas de pesquisa	<p>Para alcançar nosso <i>objetivo geral</i> de promover e analisar uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores de espanhol como língua estrangeira em formação inicial, especificamente, no âmbito do estágio obrigatório, propusemos as seguintes <i>perguntas de pesquisa</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que as análises dos instrumentos de avaliação – provas – elaborados pelas professoras de espanhol no estágio obrigatório 1 revelam sobre seu letramento em avaliação em contexto de línguas? Que se divide em: <ol style="list-style-type: none"> (1.1) Quais são as características dos instrumentos de avaliação – provas – e as suas visões de língua e avaliação subjacentes? (1.2) Quais conhecimentos, habilidades e princípios sobre avaliação em contexto de línguas são relevantes para o

	<p>letramento em avaliação das professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?</p> <p>2. Quais são os indícios de impactos da ação pedagógica com foco no letramento em avaliação em contexto de línguas para as professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?</p>
3.3 O contexto de pesquisa	Estágio obrigatório de uma licenciatura em Letras-Língua Espanhola em uma universidade federal brasileira.
3.4 Participantes da pesquisa	4 estagiárias
3.5 Caracterização da pesquisa-ação	Para cumprir nossos objetivos e responder nossas perguntas de pesquisa dividimos a pesquisa-ação em 4 Etapas (Diagnóstica, de Planejamento, Teórica e Prática) que foram realizadas em 7 fases.
3.6 Descrição da ação pedagógica voltada para o letramento em avaliação	A ação pedagógica foi realizada entre as Etapas Teórica e Prática da pesquisa-ação. A Etapa Teórica consistiu em uma carga horária de cerca de 10h de aulas teóricas nas quais discutiu-se sobre conceitos sobre avaliação em contexto de línguas. A Etapa Prática foi composta pela aplicação de Tarefas de Formação e reuniões de orientação.
3.7 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	Como instrumentos de coleta de dados utilizamos gravações de aulas teóricas e das orientações nas Etapas Teórica e Prática (que foram transcritas posteriormente). E, ademais coletamos artefatos de avaliação (provas; tarefas de uso da língua; rubricas de avaliação) nas Etapas Diagnóstica e Prática e o Relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2.
3.8 Métodos de análise	Análise de conteúdo (Bardin, 2006).
3.9 Aspectos éticos	Submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da universidade (parecer CEP-IH/UnB 5.311.696). Aplicamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando todas as etapas da pesquisa.

Fonte: Elaboração nossa.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Professora-pesquisadora: o que vocês acharam das atividades? [da Etapa Teórica]
Clarice: professora, eu gostei bastante e eu quero tentar fazer o TCC nessa área de avaliação, porque...assim...eu achei legal, é um tema que apesar de a gente ter estudado há um tempo, a gente vê que na prática a gente está lidando com muitas avaliações ainda muito tradicionais, né? então...eu gostei bastante [...] uma aula assim mais centrada nisso [na análise de avaliações e na observação de seus critérios de qualidade] acho que valeu bastante a pena sim...pra gente ter uma visão até um pouco mais crítica do que a gente está fazendo, dos livros que a gente trabalha, né? as vezes a gente fala: ah esse livro é muito ruim!, mas será que ele é ruim mesmo? será que talvez ele não esteja desenhado para um para um objetivo específico? [...] (Transcrição 5 - Etapa Teórica - Módulo 2 - Gravação 5 - 1h:22min:44s - 18/06/2022)

Neste capítulo, dividido em duas partes, apresentamos os resultados da nossa investigação e, com base na literatura, tecemos considerações analíticas orientadas por nossas perguntas de pesquisa. Na seção 4.1, retomamos a pergunta de pesquisa 1, apresentamos e discutimos os dados da Etapa Diagnóstica, isto é, as análises dos instrumentos de avaliação – provas – de habilidades escritas e orais produzidas pelas participantes durante o estágio obrigatório 1. Na seção 4.2, para responder a pergunta de pesquisa 2, apresentamos e discutimos os dados produzidos nas Etapas Teórica e Prática situadas no estágio obrigatório 2, ou seja, as análises das tarefas de uso da língua, das gravações das aulas e orientações e dos relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2.

4.1 Etapa diagnóstica: análise dos instrumentos de avaliação (provas) do estágio obrigatório 1

Nesta seção, apresentaremos, inicialmente, os resultados da análise diagnóstica, exploratória (Gil, 2002), das provas escritas e orais produzidas durante o estágio obrigatório 1. Nosso objetivo nesta seção é responder as seguintes perguntas de pesquisa: *(1) O que as análises dos instrumentos de avaliação – provas – elaborados pelas professoras de espanhol no estágio obrigatório 1 revelam sobre seu letramento em avaliação em contexto de línguas? Que se divide em: (1.1) Quais são as características dos instrumentos de avaliação – provas – e as suas visões de língua e avaliação subjacentes? (1.2) Quais conhecimentos, habilidades e princípios sobre avaliação em contexto de línguas são relevantes para o letramento em avaliação das professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?*

4.1.1 Provas escritas

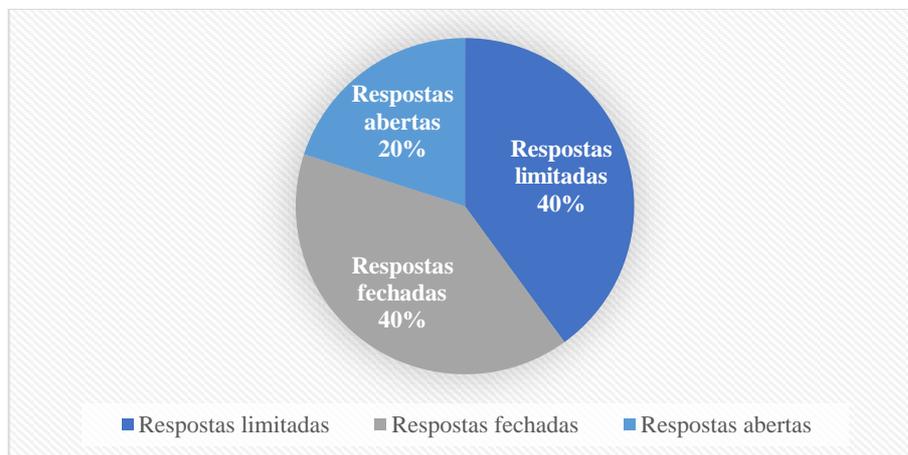
Analizamos, nesta etapa, quatro provas escritas, totalizando 35 questões⁹¹; e quatro provas de habilidades orais, totalizando cinco questões. Os procedimentos de análise estão descritos na seção 3.7.

Com relação aos instrumentos de avaliação de *habilidades escritas*, no que tange ao *método (ou tipos de itens)* (gráfico 1), a análise revelou a ocorrência de três categorias estabelecidas segundo a natureza das respostas: (a) *respostas limitadas* (respostas semiobjetivas, fixas ou pouco variáveis, de curta extensão, sem alternativas) como, por exemplo, preencher de lacunas ou concluir sentenças (= seis questões), escrever perguntas (= uma questão), responder perguntas (= duas questões), escrever palavras isoladas (= cinco questões) (Total = 14 questões); (b) *respostas fechadas* (respostas objetivas, com alternativas), como múltipla-escolha (= oito questões), verdadeiro/falso (= quatro questões), ordenar frases (= duas questões) (Total = 14 questões); e, em menor proporção, (c) *respostas abertas* (respostas dissertativas ou discursivas, variáveis, de extensão relativamente longa) como, escrever frases e/ou pequenos textos descontextualizados (Total = sete questões). O gráfico 1 sumariza esses resultados e o quadro 16 descreve e exemplifica com os dados derivados das provas analisadas em cada uma dessas categorias.

De forma geral, podemos resumir que as provas escritas analisadas são compostas por *itens isolados* (Hugues, 2003; McNamara, 2014) voltados para a avaliação da competência gramatical, muitas delas trazendo a metalinguagem no comando das questões, como podemos observar nos exemplos 9 e 10 (grifos nossos).

⁹¹ O termo genérico “questão(ões)” é usado para fazer referência às atividades – itens (provas/testes tradicionais de *papel e lápis*) ou tarefas (atividades não tradicionais, em geral, dissertativas que coadunam diferentes dimensões do construto de proficiência para além da dimensão gramatical) – que compõem as provas analisadas.

Gráfico 1 – Métodos aplicados nas provas escritas



Fonte: Elaboração nossa.

Exemplo 9:

Completa con los posesivos adecuados.

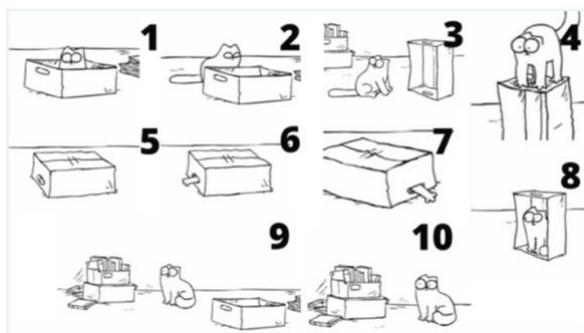
- Hablo de Luisa → En _____ habitación hay una alfombra rosa.
- Hablo de ti → ¿Qué hay en _____ cocina?
- Hablo de mis hermanos y de mí → _____ casa es muy grande.
- Hablo de Felipe y de ti → ¿ En _____ salón hay sillones?
- Hablo de mí → _____ lugar preferido de la casa es el jardín.

Fonte: Prova escrita final- Básico 2 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Exemplo 10:

Mira el gato Simón y completa las frases con adverbios de localización.

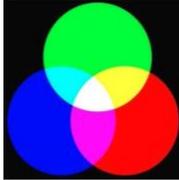
- El gato Simón está _____ de la caja.
- El gato Simón está _____ de la caja.
- El gato Simón está _____ de la caja.
- El gato Simón está _____ de la caja.
- El gato Simón está _____ de la caja.
- Su pata está a la _____ de la caja.
- Su pata está a la _____ de la caja.
- El gato Simón está _____ la caja.
- El gato Simón está _____ las cajas.
- El gato Simón está al _____ de las cajas.



Fonte: Prova escrita final- Básico 2 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Quadro 16 – Descrição e exemplos de métodos aplicados nas provas escritas

Categorias	Método	Descrição do método	Número de ocorrências	Exemplos														
Respostas limitadas: semiobjetivas (Alderson, 2000) ou muito pouco variáveis, de curta extensão, sem alternativas	Preencher lacunas ou concluir sentenças	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado a completar uma frase ou um texto. Neste tipo de questão é possível prever o que está sendo avaliado (Alderson, 2000).	6	<p>Exemplo 1. <i>Completa las frases con el presente el indicativo de los verbos entre paréntesis:</i></p> <p>a) Yo _____(SER) de Barcelona y Miguel _____(SER) de Madrid. [continua]</p> <p>Fonte: Prova escrita parcial- Básico 1 (Marina e Júlia).</p>														
	Escrever perguntas	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado a escrever uma pergunta para uma proposta de resposta.	1	<p>Exemplo 2: <i>Escribe las preguntas para las siguientes respuestas:</i></p> <p><i>Ejemplo:</i> <i>Respuesta = El 655 26 95 48.</i> <i>Pregunta = ¿Cuál es el número de tu móvil?</i></p> <p>a) <i>Me llamo Ana.</i> b) <i>Tengo 12 años.[continua]</i></p> <p>Fonte: Prova escrita parcial- Básico 1(Marina e Júlia).</p>														
	Responder perguntas	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado a responder uma pergunta.	2	<p>Exemplo 3: <i>Observa el calendario de cumpleaños. Responde las preguntas escribiendo la fecha correcta:</i></p> <table border="1" data-bbox="1630 951 1962 1225"> <thead> <tr> <th colspan="3">LOS CUMPLES DE MIS AMIGOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>18/01 Cecilia</td> <td>21/02 Nadia</td> <td>27/03 Luca</td> </tr> <tr> <td>09/04 Florin</td> <td>11/05 Nathalie</td> <td>12/06 Peter</td> </tr> <tr> <td>15/07 Lena</td> <td>26/08 Marcelo</td> <td>20/09 Sasha</td> </tr> <tr> <td>17/10 Eron</td> <td>30/11 Diego</td> <td>31/12 Antonio</td> </tr> </tbody> </table> <p>a) <i>¿Cuándo es el cumpleaños de Lena?</i> b) <i>¿Cuándo es el cumpleaños de Diego?</i> [continua]</p>	LOS CUMPLES DE MIS AMIGOS			18/01 Cecilia	21/02 Nadia	27/03 Luca	09/04 Florin	11/05 Nathalie	12/06 Peter	15/07 Lena	26/08 Marcelo	20/09 Sasha	17/10 Eron	30/11 Diego
LOS CUMPLES DE MIS AMIGOS																		
18/01 Cecilia	21/02 Nadia	27/03 Luca																
09/04 Florin	11/05 Nathalie	12/06 Peter																
15/07 Lena	26/08 Marcelo	20/09 Sasha																
17/10 Eron	30/11 Diego	31/12 Antonio																

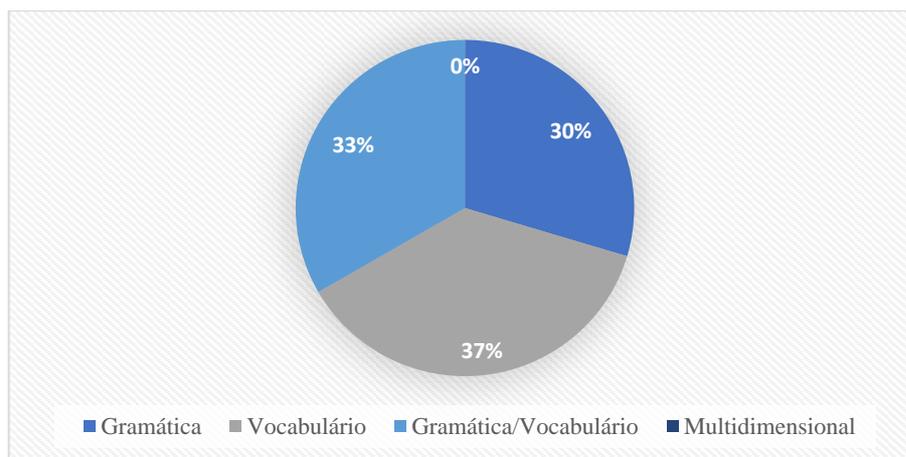
				Fonte: Prova escrita parcial- Básico 1 (Marina e Júlia).
	Escrever palavras	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado a escrever algumas palavras descontextualizadas, comumente, nomeando objetos, cores, descrevendo imagens etc.	5	<p>Exemplo 4: <i>Escribe por lo menos 5 colores que hay en la imagen:</i></p>  <p>Fonte: Prova escrita parcial- Básico 1 (Marina e Júlia).</p>
Total:			14	
<u>Respostas fechadas:</u> respostas objetivas, com alternativas	Múltipla escolha	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado a selecionar a(s) resposta(s) correta(s) dentre um número de alternativas (Retorta; Marochi, 2018).	8	<p>Exemplo 5: <i>Señala la opción correcta:</i></p> <p>a) - <i>A mí me gusta mucho dibujar.</i> - <i>A mí tampoco.</i></p> <p>b) - <i>A mí no me gusta nada hablar por teléfono.</i> - <i>A mí sí.</i></p> <p>c) - <i>A mí no me gusta ni bailar ni correr.</i> - <i>A mí tampoco.</i></p> <p>d) - <i>A mí me gustan los perros.</i> - <i>A mí también.</i></p> <p>e) - <i>A mí me encanta Francia.</i> - <i>A mí no.</i></p> <p><input type="radio"/> <i>Están correctas las opciones: A,C,D,E</i></p> <p><input type="radio"/> <i>Están correctas las opciones: B,C,D,E</i></p> <p><input type="radio"/> <i>Todas las opciones están correctas</i></p> <p><input type="radio"/> <i>Todas las opciones están incorrectas</i></p> <p>Fonte: Prova escrita final- Básico 1 (Marina e Júlia).</p>
	Verdadeiro/Falso	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado a ler uma frase declarativa e escolher uma resposta entre duas possibilidades: verdadeiro ou falso (Retorta; Marochi, 2018).	4	<p>Exemplo 6: <i>El profesor pasa la lista. Escucha y responde verdadero (V) o falso (F). Corrige las informaciones falsas.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Isabel no está.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Kukuri es mexicana.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Hoy es el cumpleaños de Kukuri. [continua]</i></p>

				Fonte: Prova escrita parcial- Básico 1 (Marina e Júlia).
	Ordenar frases	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado colocar em ordem correta frases, palavras, parágrafos, segundo o critério estabelecido pela questão (ordem cronológica, por exemplo) (Alderson, 2000).	2	<p>Exemplo 7: Pon en orden cronológico las frases del texto de las acciones habituales que hace José en su día a día:</p> <p>a. Al llegar veo un poco de televisión. b. Por la mañana, me despierto temprano, sobre las 7:15 c. Finalmente, leo y me conecto a internet un ratito y sobre las 23:30 me voy a la cama. [continua]</p> <p>Fonte: Prova escrita parcial- Básico 2 (Clarice e Gabriela).</p>
Total			14	
<u>Respostas abertas:</u> respostas dissertativas ou discursivas, variáveis, de extensão relativamente longa.	Escrever frases e/ou pequenos textos	É um método no qual o aprendiz/avaliando é solicitado elaborar uma proposição sobre determinado tema. O resultado, normalmente, são textos descontextualizados, que não apresentam um gênero discursivo e/ou um propósito comunicativo claro.	7	<p>Exemplo 8: Cuenta en cinco o seis líneas qué haces normalmente en casa (la rutina) o en tu tiempo libre con tus amigos/as. Además, escribe qué actividades te gusta hacer y las que no te gustan.</p> <p>Fonte: Prova escrita final- Básico 1 (Marina e Júlia).</p>
Total			7	
TOTAL			35	

Fonte: Elaboração nossa.

No que diz respeito ao *conteúdo* (gráfico 2) abordado nas provas escritas, podemos identificar claramente o perfil condizente com testes tradicionais de *papel e lápis* que são normalmente usados para a avaliação de componentes isolados do conhecimento linguístico (gramática, vocabulário etc.) (McNamara, 2014).

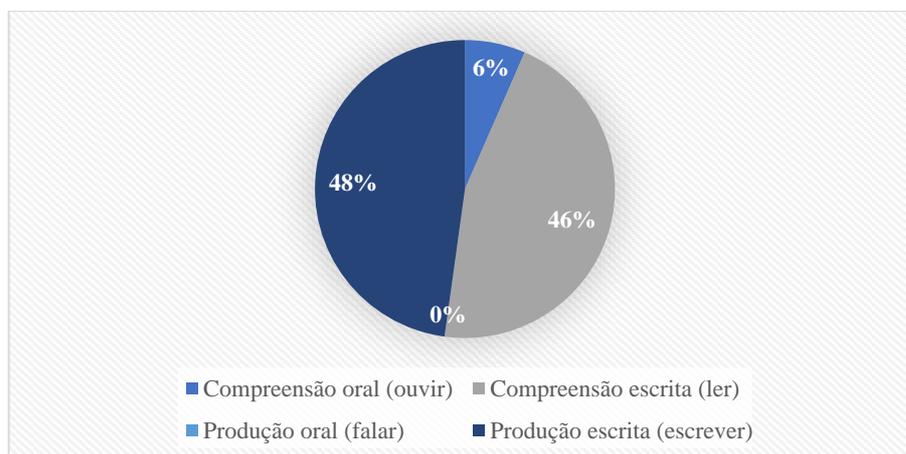
Gráfico 2 – Conteúdos abordados nas provas escritas



Fonte: Elaboração nossa.

Em geral, não observamos questões de *habilidades ou atividades de linguagem integradas* (gráfico 3), isto é, atividades que utilizam um material de insumo que é lido ou ouvido (habilidades de compreensão) na construção das respostas (habilidades de produção) tentando, assim, simular, em alguma medida, a autenticidade das tarefas do mundo real. A integração de habilidades, na ótica de Brown e Abeywickrama (2018), confere maior autenticidade à avaliação, pois, naturalmente o desempenho linguístico envolve a integração de pelo menos duas habilidades (as conversas cotidianas envolvem falar e ouvir; a escrita dificilmente pode ser realizada sem a leitura; boa parte do uso do computador combina leitura e escrita, entre outros exemplos). Assim, os autores argumentam que “ao avaliar o idioma na sala de aula, a integração de habilidades deve ser sempre uma prioridade para alcançar a autenticidade do idioma em sua simulação de comunicação no mundo real” (Brown; Abeywickrama, 2018, p. 129). Naturalmente, considerando que os objetivos de avaliação devem ser alinhados aos objetivos de aprendizagem-ensino, a avaliação de habilidades integradas só faz sentido se forem trabalhadas também durante as aulas.

Gráfico 3 –Habilidades/atividades de linguagem abordadas nas provas escritas



Fonte: Elaboração nossa.

Ademais, pode-se acrescentar que as questões analisadas, em sua maioria, mobiliza um tipo de produção escrita controlada (indireta), com foco explícito nas formas linguísticas, como por exemplo: produzir vocabulário apropriado dentro de um contexto, colocações e expressões idiomáticas e formas gramaticais corretas em frases isoladas (Brown; Abeywickrama, 2018). De acordo com Brown e Abeywickrama (2018), este é um tipo de escrita pouco autêntica, isto é, não se assemelha à produção escrita cotidiana. O objetivo desse tipo de questão é tão somente elicitare o conhecimento da competência gramatical do aprendiz-avaliando e não necessariamente inferir sua capacidade de expressar significados para um propósito comunicativo. Como podemos observar no exemplo 11, questão na qual o aprendiz-avaliando é solicitado a “formar uma frase” com pelo menos três características de um dos animais que aparecem na imagem. Não há, neste caso, o estabelecimento de um contexto e um gênero discursivo, tampouco um propósito comunicativo para esta produção textual.

Exemplo 11:

Mira la imagen y elige uno de esos animales y forma una frase con al menos 3 características (físicas/ comportamiento/ alimentación/ hábitat).



Ejemplo: El gato es pequeño, tiene pelos, es perezoso, le gusta comer, dormir y cazar.

Fonte: Prova escrita final - Básico 1 (Autoras: Marina e Júlia).

Contudo, dentre as questões de avaliação das habilidades escritas analisadas, identifica-se também uma minoria de questões dissertativas (em sua maioria: “escrever pequenas frases ou textos”) (Total= sete questões), como no exemplo 8 (quadro 18): “*Cuenta en cinco o seis líneas qué haces normalmente en casa (la rutina) o en tu tiempo libre con tus amigos/as. Además, escribe qué actividades te gusta hacer y las que no te gustan*”. Questões como essa, embora busquem avaliar a produção escrita de forma direta, não estabelecem um gênero discursivo específico e tampouco um propósito comunicativo. Ademais, ora não apresentam critérios claros de correção, o que prejudica a confiabilidade do instrumento, ora apresentam critérios com foco explícito apenas nas formas linguísticas o que, poderia sua vez, diminuir a evidência de validade de construto considerando o contexto de ensino de língua que pretende ser comunicativo.

Evidentemente, a questão da validade de construto, aqui, precisa ser problematizada. Devido ao escopo de nossa investigação, não temos dados para analisar a abordagem de ensino aplicado pelas estagiárias durante os estágios obrigatórios 1 e 2 e relacioná-lo com os instrumentos de avaliação. Desta forma, nossas considerações acerca da validade do instrumento de avaliação levam em consideração o seu alinhamento com uma metodologia de ensino comunicativo, de acordo com a metodologia proposta pela escola de línguas na qual o programa de estágio obrigatório insere-se. Não obstante, reconhecemos que para afirmar categoricamente seriam necessárias análises da abordagem de ensino efetivamente adotada pelas estagiárias, pois há a possibilidade de que ela esteja em consonância com o modelo de avaliação aplicado, isto é, um ensino de cunho estruturalista.

O exemplo 12 apresenta a única questão dissertativa (produção escrita) dentre todas analisadas, que poderíamos classificar como uma tarefa de uso da língua, conforme os critérios discutidos na seção 2.4. Os critérios de avaliação, contudo, são ambíguos (no comando aparece uma “extensão mínima de 5 linhas” e, nos critérios, “extensão de até 5 linhas”) o que compromete a confiabilidade e, além disso, o foco está reduzido ao componente gramatical.

Exemplo 12:

Imagina que escribes un correo a tu nuevo/a amigo/a español/a. Escribe un texto presentándose (datos personales, nacionalidad, lenguas que hablas). También puedes describir tu cumpleaños, qué clima hace en Brasil, cuáles países tienes ganas de conocer, etc. (Mínimo 5 líneas)

*Criterios de corrección*⁹²: *En la cuestión 3 los alumnos tenían que escribir un texto de hasta 5 líneas poniendo en práctica los contenidos que estudiamos. El criterio de puntuación fue el uso correcto de la gramática y la cantidad de líneas. (3 puntos)*

Fonte: Prova escrita final - Básico 1 (Autoras: Marina e Júlia) e Relatório Final da Disciplina de Estágio Supervisionado 1 (grifos nossos).

As questões voltadas para a avaliação da habilidade de *compreensão escrita*⁹³ assumem, em sua maioria, um método objetivo (múltipla escolha, verdadeiro/falso, ordenar frases) ou são do tipo resposta limitada (preencher lacunas/completar e/ou escrever frases) (exemplo 13). Em nenhuma delas verifica-se a mobilização de um tipo de leitura extensa, que explore a compreensão global e as habilidades de fazer inferências e relacionar as informações do texto com as vivências e visões de mundo do aprendiz-avaliando. Predominantemente, concentram-se em um tipo de leitura seletiva (Brown; Abeywickrama, 2018), cujo foco concentra-se no reconhecimento e/ou cópia de características lexicais e/ou gramaticais dentro de fragmentos curtos de textos.

Exemplo 13:

2- *Lee el artículo y responde las preguntas.*

Ocio de la juventud española

En su tiempo libre, los chicos y las chicas en España se dedican principalmente a salir con sus amigos, ver la televisión y escuchar música. “Puedo ver la televisión durante unas cinco o seis horas a la semana, todos los días veo series o películas. Durante el fin de semana casi no veo la televisión, porque por las mañanas voy de excursión o hago deporte y por las tardes salgo con amigos”. dice Eric Pujol, de 12 años.

“Yo, entre semana, por las tardes, leo libros y cómics, y participo en redes sociales. Casi nunca veo la tele, a veces veo vídeos en internet. Los fines de semana salgo por ahí con mi grupo de amigos y amigas”, dice Sonia Moreno, una estudiante de primero de ESO de Segovia.

a) Escribe las tres actividades preferidas de los jóvenes españoles.

b) Relaciona a cada persona con sus actividades. (Eric/ Sonia)

Casi nunca ve la tele.

Va de excursión.

Lee cómics y libros por las tardes.

Hace deporte los fines de semana.

Fonte: Prova escrita final- Básico 1 (Autoras: Marina e Júlia).

⁹²Os critérios de correção foram retirados do Relatório Final da Disciplina de Estágio Supervisionado 1 produzido pelas participantes. Cabe mencionar que tivemos acesso a este documento na etapa diagnóstica de nossa pesquisa-ação, contudo optamos por não incluí-lo em sua totalidade em nossas análises devido às limitações desta investigação. Registra-se, outrossim, que esses critérios de avaliação não foram compartilhados com seus aprendizes em nenhum momento do processo avaliativo.

⁹³No que tange à avaliação das habilidades de compreensão escrita e oral, registra-se o fato de que seu desempenho não é observável diretamente. Dito de outro modo, o produto da escuta e da leitura é um processo cognitivo não acessível de forma objetiva. Efetivamente, infere-se as habilidades de compreensão oral e escrita (ouvir, ler) por meio das habilidades de produção (escrever, falar) (Brown; Abeywickrama, 2018).

4.1.2 Provas orais

Iniciamos a partir de agora a análise das provas de habilidades orais, totalizando cinco questões. Com relação aos *métodos*, verifica-se: questões de *perguntas e respostas ou resposta limitada/direcionada* (= duas questões); *descrição de imagens* (= uma questão); *diálogo/conversa entre aprendizes* (= uma questão); *apresentação oral* (= uma questão), conforme observamos no quadro 17.

No que concerne ao *conteúdo* e às *habilidades ou atividades de linguagem* não encontramos diferenças com relação às avaliações de habilidades escritas. Em todas as questões, o foco permanece no componente gramatical e as questões estão baseadas na produção oral pouco espontânea e, portanto, pouco autêntica.

Quadro 17 – Exemplos de questões das provas orais

Método	Exemplo 14 ⁹⁴ . -
Perguntas e Respostas/ Resposta direcionada	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes deletrear tu nombre? • ¿Qué numerales hay en la imagen? • ¿Cuál es tu apellido? • ¿Cuántos años tienes? • ¿Puedes decir una frase completa con el verbo de la imagen (ducharse) conjugado en el presente del indicativo? • ¿Qué bebida te gusta más? <p>Fonte: Prova oral parcial- Básico 1 (Autoras: Marina e Júlia).</p>
Descrição de imagens	<p>Exemplo 15</p> <p><i>Orientaciones generales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El examen será realizado en parejas. • Las parejas serán organizadas por las profesoras al inicio de la clase. <p><i>La familia – Elijan una de las imágenes, imaginen que sean sus familias y hablen con el compañero.</i></p> <p><i>Orientaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Digan quiénes son (miembros de la familia); • Utilicen <u>los posesivos</u>; • Utilicen <u>los adverbios de localización</u>; • Describan sus características físicas; • Hablen sobre quién hace las tareas domésticas (utiliza el vocabulario de tareas y los <u>verbos irregulares en presente</u>).

⁹⁴ Não há especificações acerca da operacionalização da questão.

	 <p>Fonte: Prova oral parcial- Básico 2 (Autoras: Clarice e Gabriela) (grifos nossos).</p>
Diálogo/Conversa	<p>Exemplo 16</p> <p><i>Elige tres temas entre los que están abajo y haz preguntas a tu compañero de los temas elegidos. Después, tú deberás contestar las preguntas de tu pareja.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tareas domésticas</i> • <i>Familia</i> • <i>Partes de la casa</i> • <i>La casa de los sueños</i> • <i>Descripción física</i> • <i>Colores</i> • <i>Muebles de la casa</i> <p>Fonte: Prova oral parcial- Básico 2 (Autoras: Clarice e Gabriela).</p>
Apresentação oral	<p>Exemplo 17</p> <p><i>El examen oral será individual. Los alumnos (individual) harán una presentación oral sobre sus rutinas para el grupo.</i></p> <p><i>Orientaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Di que horas son (utilizando todas las formas de horario que te acuerdas);</i> • <i>Utiliza el vocabulario de actividades cotidianas;</i> • <i>Utiliza el vocabulario de actividades de tiempo libre;</i> • <i>Utiliza <u>los verbos reflexivos</u>;</i> • <i>Utiliza <u>los verbos irregulares en presente</u>.</i> • <i>Haz una diapositiva y envía en tareas antes de la clase.</i> <p><i>El reloj – Observa los horarios abajo, di que hora son e cuéntanos que haces en esas horas.</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p><i>[continua]</i></p> <p>Fonte: Prova oral final- Básico 2 (Autoras: Clarice e Gabriela) (grifos nossos).</p> <p>Fonte: Elaboração nossa.</p>

As questões analisadas caracterizam-se por elicitar uma produção oral *intensiva*, isto é, fragmentos curtos de língua oral destinados a demonstrar competência dentro de uma faixa estreita de relações gramaticais, frasais, lexicais ou fonológicas. No método de perguntas e respostas ou resposta limitada/direcionada um entrevistador (avaliador) faz uma ou mais perguntas ao aprendiz-avaliando. Tais questões são claramente mecânicas e não comunicativas, mas requerem processamento mínimo de significado para produzir a saída gramatical correta (Brown; Abeywickrama, 2018), como observamos no exemplo 14 (quadro 19).

A descrição de imagens (exemplo 15, quadro 17), segundo Brown e Abeywickrama (2018), é uma das formas mais populares de elicitar o desempenho da linguagem oral a partir de uma imagem, nos níveis *intensivo* (produção de trechos curtos de linguagem oral destinados a demonstrar competência dentro de uma faixa estreita de relações gramaticais, frasais, lexicais ou fonológicas) e/ou *extensivo* (incluem discursos, apresentações orais e contação de histórias, com características de monólogo, geralmente com alguma preparação prévia, o que aumenta o nível de formalidade). Embora a proposta desta questão solicite a sua realização em duplas, as orientações não especificam algum tipo de interação entre os aprendizes, logo, podemos inferir que, na prática, trata-se de um monólogo.

Observa-se também apenas uma questão que fomenta o diálogo entre dois aprendizes (exemplo 16, quadro 17), focando na produção oral *responsiva* e/ou *interativa-transacional*. A diferença entre a fala responsiva e a fala interativa-transacional está na duração e na complexidade da interação. A interação pode ser dividida em dois tipos: (a) linguagem transacional, que tem como objetivo a troca de informações específicas, e (b) trocas interpessoais, que têm como objetivo manter relações sociais (Brown; Abeywickrama, 2018). Esta questão é a única que prevê a interação entre os aprendizes de forma um pouco mais espontânea (muito embora o comando da questão ainda seja bastante direcionado e focado no componente gramatical), o que, segundo Brown e Abeywickrama (2018), oferece algum nível de autenticidade; entretanto, por outro lado, são difíceis de operacionalizar e ainda mais difíceis de pontuar.

Destaca-se que não encontramos nenhum tipo de critério de avaliação nos instrumentos de avaliação analisados (rubricas, lista de verificação, entre outros), o que nos parece uma evidência de baixa confiabilidade. O estabelecimento e compartilhamento de critérios de avaliação por parte dos professores, de forma transparente, justa e democrática (Armstrong; Marín; Patarroyo, 2004; Arias; Maturana; Jácome, 2013; Restrepo, 2012) é uma atividade central de processos avaliativos de qualidade, sobretudo em questões abertas. Este achado, porém, não pode ser considerado uma novidade. Vogt e Tsagari (2014) em seu estudo com

professores em serviço relatam que seus participantes costumam descrever suas avaliações orais como impressionistas e subjetivas, na maioria das vezes não referenciada por critérios.

Cabe ressaltar, entretanto, que o método de cunho estruturalista utilizado nessas avaliações resulta em respostas bastante objetivas, o que, de fato, minimiza a necessidade de critérios de avaliação descritivos, qualitativos (que demandem o uso de uma rubrica de avaliação, por exemplo). Em questões orais de cunho estruturalista o falante é induzido a produzir determinadas estruturas linguísticas, não se trata de uma fala natural, espontânea, criativa, na qual o falante faz escolhas lexicais, estruturais e discursivas. O foco na avaliação das formas linguísticas é, portanto, coerente com a natureza das questões e pode ser observado no comando de algumas delas que notadamente fazem o uso de metalinguagem (exemplos 15 e 17), destacando a relevância da avaliação do componente gramatical.

Observa-se no exemplo 17 (quadro 17) uma apresentação oral, uma narrativa também baseada em imagens que representam a rotina diária. Trata-se de uma linguagem de tipo extensiva, isto é, um monólogo com preparação prévia – pouco espontâneo, portanto.

Por fim, destaca-se que, entre todas as questões analisadas (provas escritas e orais), a habilidade de *comprensão oral* aparece somente em três questões. Como podemos ver no exemplo 18, tais atividades são semelhantes às de compreensão escrita, isto é, que mobilizam sub-habilidades como a de localização de informação pontuais no texto. Parece-nos, portanto, que a mobilização da habilidade de compreensão oral é um mero pretexto para a produção escrita, isto é, não está sendo, de fato, avaliada.

Exemplo 18:

Escucha el audio sobre la familia del perro Willy y ordena las actividades que les gustan hacer:
https://soundcloud.com/thamyres-mariano-308077781/la-familia-del-perro-willy-a1-a2?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing.
En el espacio abajo escribe el orden correcto.



Fonte: Prova escrita parcial- Básico 2 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Para Brown e Abeywickrama (2018) os desafios de uma avaliação oral incluem: (a) a especificação de critérios, (b) a definição de tarefas apropriadas, (c) a extração de um resultado ideal e (d) o estabelecimento de procedimentos de pontuação práticos e confiáveis. Sob a perspectiva da LOA (Carless, 2007; Carless *et al.*, 2009) há ainda outros desafios, como a elaboração de tarefas complexas e desafiadoras, que elicitem a habilidade oral sob a perspectiva do uso da língua em contextos potencialmente autênticos, a participação ativa dos aprendizes no seu processo de avaliação e de seus pares, o que demanda o compartilhamento de critérios de avaliação claros com todos os participantes do processo avaliativo, entre outros.

4.1.3 Dos resultados da Etapa Diagnóstica para o planejamento da ação pedagógica

Diante desses resultados, podemos afirmar que os instrumentos de avaliação analisados, predominantemente, têm por objetivo medir o conhecimento linguístico acerca de elementos isolados e não a capacidade do aprendiz-avaliando de usar este conhecimento em situações comunicativas concretas. Dada a natureza das questões objetivas, baseadas em métodos psicométricos, sobretudo das questões de avaliação das habilidades escritas, podemos sugerir que tais questões são confiáveis e práticas de aplicar (Brown, 1996; McNamara, 2014).

O foco explícito nas formas gramaticais indica-nos que a visão de língua que subjaz os instrumentos analisados é estruturalista, na medida em que as questões estão centradas nas formas linguísticas, abordadas de maneira descontextualizada, não considerando a perspectiva de uso da língua em contextos reais. Sob a ótica de Volochinov (2021), essa noção de língua, está inserida em um paradigma positivista, que a concebe enquanto um sistema abstrato, convencional e arbitrário, cuja centralidade encontra-se nas formas linguísticas, desconsiderando, logo, seus valores sociohistóricos e ideológicos.

Estes achados vão ao encontro dos resultados relatados por Marchesan (2006) após a análise de 40 provas elaboradas por professoras de inglês do ensino fundamental. Segundo a autora, quanto aos conteúdos avaliados, o foco das provas concentra-se predominantemente em itens gramaticais (73,5% das questões de gramática abrangem dois conteúdos apenas: verbo e estrutura frasal). Com relação às técnicas aplicadas, há um predomínio pelo uso de respostas limitadas (preenchimento de lacunas, e transformação – alterar frases para as formas negativas/interrogativa, do indicativo para o imperativo, do singular para o plural) que são questões de fácil elaboração (podem ser “copiadas” de livros didáticos) e exigem pouco conhecimento linguístico dos professores, segundo a autora.

Em consonância, Armstrong, Marín e Patarroyo (2004), em uma análise feita em provas, rubricas de avaliação, registros, formulários e outros tipos de instrumentos que os professores em serviço utilizam para avaliar os seus alunos em duas universidades colombianas, encontraram uma realidade semelhante à da nossa investigação. Ou seja, uma predileção por instrumentos tradicionais que enfatizam a objetividade, precisão, confiabilidade e se concentram no produto e não no processo. Aparentemente, as qualidades que os professores mais prezam, de acordo com o estudo, são a praticidade e a confiabilidade, e as menos levadas em consideração são a autenticidade e a interatividade. A validade de construto é uma questão problemática, pois a maioria dos instrumentos avalia principalmente vocabulário e gramática, não abrangendo, assim, a complexidade da natureza da proficiência em línguas, segundo acreditamos atualmente⁹⁵ e defendemos neste trabalho.

Uma das razões para isso, segundo Armstrong, Marín e Patarroyo (2004), seria, provavelmente, a falta de tempo disponível para os professores, o que os faz buscar (e copiar) itens objetivos e fáceis de corrigir e evitar o desenho e avaliação de tarefas mais autênticas. No caso de nossa investigação, acreditamos que o fator tempo, de fato, pode ser condicionante, considerando as diversas atividades realizadas pelos(as) estagiários(as) (elaboração de planos de aulas e instrumentos de avaliação; elaboração de relatórios de aulas; observação de outros professores e elaboração de relatórios; reuniões de orientação; entre outras).

Entretanto, autores como McNamara (2014) e Scaramucci (1997), defendem que esse tipo de teste aplicados em contextos de sala de aula não é apropriado, sobretudo para avaliar as habilidades produtivas (orais e escritas), uma vez que, as avaliações de rendimento e/ou diagnóstico devem refletir o uso da linguagem no mundo fora da sala de aula, em um contexto de simulação de tarefas alinhadas à perspectiva de uso com vistas ao alcance da autenticidade do instrumento de avaliação. Considerando, logo, o construto de proficiência que se refere à linguagem como um ato que integra de forma estratégica diferentes conhecimentos e habilidades para o alcance de um propósito comunicativo em determinado contexto, espera-se que as avaliações possam permitir a inferência, em alguma medida, da multidimensionalidade desse construto. Sendo assim, consideramos que um teste baseado em questões objetivas deixa de incluir dimensões importantes do construto.

Além disso, há também dificuldades relativas aos métodos (múltipla-escolha, preenchimento de lacunas, ordenar frases etc.) que implicam, possivelmente, macetes para resolvê-los, o que poderia resultar em inferências não válidas a respeito da habilidade

⁹⁵Cf. Scaramucci (2000), por exemplo.

comunicativa em questão (Scaramucci, 2009). Outrossim, esse tipo de questões, centradas na avaliação do conhecimento linguístico, tende a oferecer pouco retorno (*feedback*) ao aprendiz acerca das habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas para o alcance dos objetivos de aprendizagem (Brown; Abeywickrama, 2018), isto é, têm um caráter pouco formativo.

Miccoli (2006), ao analisar instrumentos de avaliação de língua inglesa produzidos por professores em processo de finalização de seu curso de formação inicial em uma universidade federal brasileira, também encontrou resultados semelhantes aos nossos. Ao concluir sua investigação, a autora afirma que os docentes participantes daquela investigação pareciam considerar o aprendizado em inglês como língua estrangeira baseado principalmente no ensino de gramática e vocabulário, revelando uma abordagem tradicional da avaliação e uma visão do processo de aprendizagem de língua distante das concepções de língua atuais.

Na visão da autora, quatro justificativas pareciam contribuir para esses resultados. A primeira hipótese é a de que o material didático adotado igualmente poderia basear-se no conhecimento gramatical e de vocabulário. Já a segunda hipótese baseia-se na ausência de um material didático adequado, realidade comum em contextos de escolas públicas, o que levaria os professores usarem gramáticas como base para suas práticas. A terceira justificativa relaciona-se com a preferência dos professores em avaliar relacionada com suas experiências prévias enquanto aprendizes. A quarta justificativa, a mais provável na opinião da autora, relaciona-se com a falta de conhecimento sobre como implementar a abordagem comunicativa em uma sala de aula com muitos aprendizes e sobre como elaborar avaliações comunicativas e/ou como transpor uma abordagem comunicativa em sala de aula para os instrumentos de avaliação, isto é, falta de conhecimento sobre como elaborar avaliações comunicativas.

No que tange ao método, Miccoli (2006), notou uma preferência por apenas dois: o de resposta limitada e questões objetivas. Na visão da autora, três justificativas poderiam ser apresentadas: (1) o grande número de alunos, que levaria os professores a optarem por formatos de teste mais controláveis e práticos de corrigir; (2) uma proficiência limitada na língua estrangeira dos próprios professores, que os levaria a avaliar por meio de métodos cujo foco volta-se para a verificação dos conhecimentos acerca de língua, mas não a aplicação real da língua em tarefas comunicativas, por exemplo; (3) a falta de conhecimento de outros formatos de avaliação o que estaria associado com a ausência do tema “avaliação” nos currículos dos programas de graduação universitária no Brasil (em consonância com Quevedo-Camargo, 2020a).

Traçando um paralelo com a nossa investigação, parece-nos que a influência do material didático é bastante determinante. Como vimos, na seção 3.3, o livro didático usado pelas

participantes no estágio obrigatório 1 tem um perfil bastante estruturalista. Na nossa visão, as questões que compõem os instrumentos de avaliação analisados por nós nesta etapa da investigação são bastante semelhantes aos exercícios trazidos pelo livro didático *Reporteros*, isto é, têm um perfil alinhado ao movimento psicométrico-estruturalista. Uma vez que o livro didático é uma espécie de eixo condutor das práticas pedagógicas no estágio obrigatório, na nossa visão, ele pode ter sido um dos fatores que contribuíram para a replicação de práticas avaliativas tradicionalistas pelas participantes. Soma-se a isso, o fato de as participantes não terem conhecimentos suficientes para analisar criticamente o material, o que pode ser constatado em uma fala (excerto 1) de uma das participantes, coletada durante a Etapa Teórica de nosso estudo.

Excerto 1:

Gabriela: [...] a gente estava fazendo um plano de aula e aí a gente lembrou de quando a gente teve o primeiro contato com o *Nuevo Prisma* [na disciplina de métodos de ensino de espanhol, anterior ao estágio] [...] aí a gente falava: nossa que livro ruim! eu odeio esse livro! aí quando chegou no estágio 1 eu disse, nossa eu prefiro muito mais o *Reporteros*, mas tipo assim a gente não tinha entendido a proposta do livro [o *Nuevo Prisma*] e agora trabalhando com ele a gente fica...tipo... uau! era isso que o autor queria dizer [...] (Transcrição 5 - Etapa Teórica - Módulo 2 - Gravação 5 - 1h:22min:44s - 18/06/2022)

A falta de letramento em avaliação, na nossa visão, em consonância com Vogt e Tzagari (2014), resulta no uso de materiais didáticos como recurso avaliativo sem a devida reflexão. Ademais, leva as participantes a considerar que o livro didático adotado no estágio obrigatório 1 (*Reporteros*), baseado em exercícios gramaticais, é preferível quando comparado com o livro didático adotado no estágio obrigatório 2 (*Nuevo Prisma*), baseado em uma perspectiva comunicativa e acional. Ou seja, o uso de materiais didáticos menos tradicionais exigem algum tipo de preparação desde a formação inicial para que o professor consiga analisá-lo criticamente, apropriar-se do material e usá-lo de forma consciente e coerente com uma visão de língua atual.

No entanto, diferentemente de Miccoli (2006), acreditamos que o elemento-chave que poderia explicar os resultados desta Etapa Diagnóstica é uma *visão de língua* não alinhada ao construto de proficiência mais contemporâneo e uma *visão de avaliação* bastante reducionista influenciada por uma cultura de testar.

Tais resultados não podem ser considerados uma novidade, Scaramucci (2016) destaca que, no Brasil (mas também em outros países), embora as pesquisas no âmbito a avaliação tenham aumentado nos últimos anos, não há no país uma tradição na área de avaliação em geral,

o que resulta na associação entre avaliação e o paradigma estruturalista, psicométrico e positivista, ignorando, portanto, as visões contemporâneas que consideram a avaliação como um fenômeno socialmente construído (Inbar-Lourie, 2008a), alinhado à perspectivas de língua em uso.

Sendo assim, retomamos nossa primeira pergunta de pesquisa: (1) *O que as análises dos instrumentos de avaliação – provas – elaborados pelas professoras de espanhol no estágio obrigatório 1 revelam sobre seu letramento em avaliação em contexto de línguas?*

Ante o exposto, acreditamos que as provas elaboradas pelas participantes durante o estágio obrigatório 1 revelam um baixo nível de letramento em avaliação em contexto de línguas (conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos). Na nossa visão esse é um elemento-chave que as leva a reproduzir padrões tradicionais de avaliação baseados em visões estruturalistas. Nesse sentido, defendemos que o letramento em avaliação poderia orientar uma análise crítica dessas práticas avaliativas, o que seria o primeiro passo para a sua transformação em direção às visões teóricas atuais (de língua e de avaliação) da Linguística Aplicada.

Sendo assim, em termos de conteúdos, optamos por desenvolver nossa ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas com base na operacionalização do construto de proficiência (Scaramucci, 2000), que perpassa a visão de língua como um construto multidimensional (Bachman, 1990), construída socioculturalmente (Bakhtin, 2016; Volochinov, 2021), vinculada ao agir no mundo (Conselho da Europa, 2001, 2020). Para tanto, elegemos como foco o desenvolvimento de tarefas de uso da língua (conforme detalhamos na seção 3.5.1).

Antes de finalizar a seção, cabe-nos fazer uma última observação a respeito do papel das tarefas de uso da língua no nossa proposta de letramento em avaliação. Como já detalhamos anteriormente (na seção 3.3), o contexto de estágio obrigatório no qual esta pesquisa-ação insere-se não adota uma abordagem orientada para a ação (Conselho da Europa, 2001, 2020), tampouco uma abordagem baseada em tarefas (*Task-Based Learning – TBL*)⁹⁶. Com efeito, trata-se de uma metodologia comunicativa, cujo currículo está baseado em conteúdos/temas (*content-based*), que geralmente, são gramaticais. Escolhemos, não obstante, trabalhar com o desenvolvimento de tarefas de uso da língua por entender que elas operacionalizam o construto de proficiência baseado em uma perspectiva de língua multidimensional e que eram

⁹⁶Embora o livro didático se oriente por estas duas perspectivas e afirme estar em alinhamento com o Quadro Comum Europeu de Referência (Conselho da Europa, 2001; 2020), como vimos na seção 3.3.

perfeitamente plausíveis e alinháveis às temáticas e unidades do livro didático adotado (*Nuevo Prisma*). Nesse sentido, as tarefas foram elaboradas e aplicadas em momentos de provas formais e, eventualmente, durante as aulas, como apoio/complementação às demais atividades, haja visto que o processo de orientação do estágio obrigatório envolvia tanto o ensino (que não faz parte do escopo dessa investigação), como a avaliação. Com isso, alinhadas com Scaramucci (1995, 2016), considerando que, no nosso contexto, a avaliação exerce um papel bastante relevante, partimos do pressuposto de que o uso das tarefas nas práticas de aprendizagem-avaliação-ensino teria o potencial de promover mudanças e transformações, não só no que tange ao desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes, como também na aprendizagem de línguas dos estudantes do curso de livre de espanhol.

4.2 Etapas teórica e prática: as tarefas de uso da língua

Esta seção, desenvolvida com base na análise de dados coletados nas Etapas Teórica e Prática da nossa investigação, visa a responder nossa segunda pergunta de pesquisa: (2) *Quais são os indícios de impactos da ação pedagógica com foco no letramento em avaliação em contexto de línguas para as professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?*

Para tanto, optamos por apresentar as análises das tarefas de uso da língua elaboradas pelas participantes de forma conjunta com as reflexões aventadas durante as reuniões de orientação conduzidas pela professora-pesquisadora, conforme discutimos na seção 3.5.1. Apresentamos, assim, as versões iniciais das tarefas elaboradas pelas participantes e, logo, as versões finais⁹⁷, isto é, versões aperfeiçoadas após completado o ciclo da Tarefa de Formação. Nossas categorias de análise foram tanto derivadas da literatura, como dos dados coletados.

Efetivamente, esta seção está dividida em quatro partes. Primeiramente, discutimos as considerações gerais acerca dos resultados das Tarefas de Formação 1 e 2 (avaliação parcial e final); em seguida, apresentamos as análises das tarefas de uso da língua e os indícios de impactos da ação pedagógica no letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes no que tange à visão de língua e avaliação; depois, tecemos considerações acerca do papel da mediação da professora-pesquisadora (*feedback* como andaime) e também aventamos uma discussão sobre como a sua cultura de avaliar interage com o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas. Por último, organizamos uma síntese dos

⁹⁷Algumas tarefas têm apenas uma única versão.

resultados e suas implicações teórico-metodológicas para o letramento em avaliação em contexto de línguas. Cabe-nos destacar, contudo, que se trata de uma divisão que visa apenas a organizar os dados de forma clara para nosso leitor, pois, na prática, sabemos que essas temáticas estão imbricadas. Assim, a que pese nossa tentativa de delimitá-las em seções distintas, as temáticas se entrecruzam e ou se repetem em todas as seções.

Reiteramos que, no que se refere ao letramento em avaliação em contexto de línguas, buscamos observar as dimensões do letramento propostas por Davies (2008) e descritas por Giraldo (2018): (1) *conhecimentos* (visão de língua, visão de avaliação; critérios de qualidade em avaliação – validade, confiabilidade, autenticidade, praticidade, efeito retroativo –, conhecimentos acerca do contexto, entre outros); (2) *habilidades* (instrucionais; elaboração de instrumentos de avaliação; elaboração de rubricas de avaliação de tarefas; dar *feedback* de qualidade, entre outras); e, por último (3) os *princípios* éticos (transparência, uso das rubricas, entre outros).

4.2.1 Considerações gerais sobre as Tarefas de Formação 1 e 2

Como vimos na seção 3.6.1, ao todo, as participantes elaboraram 16 tarefas de uso da língua, sendo nove escritas e sete orais. Nosso *corpus* final de análise, porém, configura-se por um recorte de 8 tarefas de uso da língua juntamente com seus critérios de avaliação (rubricas ou listas com critérios de avaliação). Como também já mencionamos, optamos por não incluir no *corpus* de análise as tarefas de uso da língua cujos critérios de avaliação não estavam definidos, por considerar que esse elemento é fundamental no que tange à inferência das habilidades de operacionalizar o construto da avaliação.

Vale registrar que o processo de elaboração de critérios de avaliação (rubricas e/ou listas de verificação) foi um dos maiores desafios enfrentados pelas participantes durante as Tarefas de Formação. Assim, nas primeiras tarefas de uso da língua (tarefas de 1 a 6, quadro 11), desenvolvidas durante a Tarefa de Formação 1, as participantes elaboraram apenas breves “listas com critérios de avaliação”. Tais listas não devem ser confundidas com “listas de verificação”. As listas de verificação, geralmente, assumem um formato de avaliação dicotômico (adequado/inadequado; suficiente/insuficiente), no nosso caso, as participantes desenvolveram apenas listas simples com critérios que seriam observados durante a correção das tarefas (conforme veremos mais adiante nas seções 4.2.2 e 4.2.3).

Este resultado, porém, não nos surpreendeu, pois, segundo Reynolds-Keefers (2010), os professores em formação inicial que não usaram rubricas como aprendizes podem ser menos propensos a usar rubricas quando docentes. Assim, considerando que as participantes não tinham experiências com a elaboração e o uso de rubricas, seja como docentes em formação, seja como discentes, realizamos um momento de orientação voltada para esta temática. Neste encontro, apresentamos uma ferramenta *on-line* de elaboração de rubricas (*RubiStar*)⁹⁸ e discutimos sobre como elaborar os critérios de avaliação para as tarefas (e/ou adaptar aqueles já disponibilizados pela ferramenta), bem como os seus descritores. Também discutimos as formas de utilizar as rubricas como ferramentas de avaliação formativa, oferecendo *feedback* aos estudantes e oportunizando a sua participação em seu próprio processo de avaliação. A partir disso, novamente, as participantes foram orientadas a elaborarem rubricas de avaliação na Tarefa de Formação 2 as quais serão apresentadas e analisadas na próxima seção.

Outro elemento das Tarefas de Formação a ser destacado relaciona-se à integração de habilidades. Na nossa perspectiva, a integração de habilidades tem o potencial de aumentar a autenticidade e a validade das tarefas e torná-las mais significativas, na medida em que dialoga com as visões mais contemporâneas de língua (Brown; Abeywickrama, 2018; Scaramucci, 1995). Contudo, embora a integração de habilidades fosse uma das solicitações da Tarefa de Formação, no nosso ponto de vista, ela não ocorreu em nenhuma das tarefas de uso da língua produzidas pelas participantes.

Resultados semelhantes também foram encontrados por Levi e Inbar-Lourie (2020) ao analisarem instrumentos de avaliação de professores de línguas em serviço, elaborados após um programa de letramento em avaliação. As autoras relatam que as habilidades de linguagem (ler, escrever, ouvir, falar) foram avaliadas predominantemente de forma isolada (tradição estruturalista).

Não por acaso, ao avaliar o nível de letramento em avaliação e identificar as necessidades de treinamento de professores em serviço na Europa, Vogt e Tsagari (2014) reportam que as competências para avaliar habilidades integradas são consideradas como altamente necessárias. Em adição, Borges-Almeida (2023) encontrou resultados semelhantes ao aplicar um questionário de análise de necessidades com foco no letramento em avaliação de licenciandos em uma universidade federal brasileira. Esses achados demonstram que a avaliação de habilidades integradas ainda é um desafio tanto para professores em serviço como

⁹⁸RUBISTAR. Rubistar, 2023. Página inicial. Disponível em: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>. Acesso em 6 abr. de 2023.

para professores em formação inicial e que, portanto, este conteúdo é relevante para o desenvolvimento do seu letramento em avaliação.

4.2.2 Visão de língua e avaliação subjacente às tarefas de uso da língua

Iniciaremos nossa discussão destacando como a visão de língua estruturalista, observada nas análises dos instrumentos de avaliação – provas – produzidos no estágio obrigatório 1, ecoa nas tarefas de uso da língua elaboradas durante o estágio obrigatório 2.

Na versão inicial da tarefa de uso da língua 1 (quadro 18)⁹⁹ observamos dificuldades na caracterização da situação comunicativa e do gênero discursivo. Dentre todos os elementos que compõem a tarefa e contribuem para a noção de autenticidade, nossos resultados indicam que a especificação do gênero discursivo é um ponto bastante desafiador, embora não seja o único. Consideramos relevante a caracterização do gênero discursivo na tarefa, pois, conforme afirma Bakhtin (2016), todo enunciado materializa-se na forma de um texto e, todo texto, por sua vez, configura-se como um gênero discursivo. Com efeito, em situações comunicativas reais, nenhum falante comunica-se por meio de “pequenos textos”, mas de “mensagens em aplicativos (*WhatsApp*, por exemplo)”, “conversas telefônicas”, “e-mail”, entre outros gêneros discursivos, ou seja, textos que assumem formas pré-estabelecidas, acordadas historicamente pelo grupo social, a depender do contexto e do propósito comunicativo.

De acordo com Ellis (2018), com quem nos alinhamos, uma tarefa, embora possa induzir o uso de estruturas linguísticas específicas, deve ter como prioridade a construção de significados, de forma semelhante ao uso da língua na vida real. Ao analisar a versão final da tarefa de uso da língua 1 (quadro 18), contudo, verificamos que, embora a proposta apresente uma situação comunicativa potencialmente autêntica, os critérios de avaliação revelam que seu foco ainda está muito centrado nas formas linguísticas, especificamente, nas formas verbais. Na nossa visão, ocorre um desalinhamento entre o comando da tarefa (amplo, que propõe uma situação comunicativa que envolve diversas dimensões) e a construção dos critérios (reducionista, com foco no componente gramatical), o que poderia sugerir: (1) uma incompreensão do construto de proficiência e/ou (2) uma inabilidade em operacionalizar a multidimensionalidade da tarefa nos critérios de avaliação, o que pode ser denominado “sub-representação do construto” (Scaramucci, 2009, 2011).

⁹⁹As tarefas de uso da língua estão numeradas conforme a ordem apresentada no quadro 11.

Esses achados vão ao encontro do que afirma Scaramucci (1995), para quem “muito frequentemente, nota-se que grande parte do esforço envolvido na tentativa de se avaliar situações realistas de maneira direta é perdido através do reducionismo que em geral caracteriza os processos de correção” (Scaramucci, 1995, p. 83). Sob a perspectiva da autora, com quem nos alinhamos, quando as tarefas são multidimensionais e os critérios de avaliação são reducionistas a avaliação torna-se injusta.

Quadro 18 – Tarefa de uso da língua 1 – Habilidades escritas

Versão inicial	Versão Final
<p><i>Tú has llegado en Salamanca tras la aprobación en un intercambio de 4 semanas. Tu madre la echa de menos y, por eso, te llama toda la noche para preguntar qué hiciste en tu día. Ayer, tú no has conseguido llamarla, porque te pusiste sin señal, y por eso no pudiste contarle cómo fue tu día. <u>En un pequeño texto de tres a cuatro párrafos, cuenta a tu mamá qué hiciste ayer y qué has hecho hoy, considerando que son las 21h23 de la noche.</u></i></p>	<p><i>Has llegado a Salamanca tras la aprobación en un intercambio de 4 semanas. Tu madre te echa de menos y, por eso, te llama todas las noches para preguntar qué has hecho en tu día. Ayer, no has conseguido [sic] llamarla, porque te pusiste sin señal, y por eso no pudiste contarle cómo fue tu día. <u>En un pequeño mensaje de WhatsApp (de tres a cuatro párrafos de tres líneas como mínimo), cuenta a tu mamá qué hiciste ayer y qué has hecho hoy, considerando que son las 21h23 de la noche.</u></i></p>
<p><i>Crterios de evaluación:</i> Para recibir la puntuación máxima tu texto necesita <u>estar en formato de mensaje de WhatsApp</u> y tener al menos 3 párrafos con mínimo de 3 líneas. Durante el texto, <u>debes utilizar los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase, uno para hablar de un pasado que ya se acabó y otro que todavía está relacionado con el presente. Además, debes utilizar por lo menos 2 conectores discursivos, para que las ideas de tu texto estén organizadas.</u></p>	<p><i>Crterios de evaluación:</i> Para recibir la puntuación máxima, el mensaje del alumno necesita estar en formato de mensaje de WhatsApp y tener al menos 3 párrafos con mínimo de 3 líneas. <u>Durante el texto, debe utilizar los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase (pretérito perfecto compuesto y simple). Además, nosotras debemos aceptar los dos tratamientos (Tú/Usted).</u></p>

Fonte: Tarefa de Formação 1 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Levi e Inbar-Lourie (2020), ao analisarem as tarefas produzidas por professores em serviço, após participarem de um curso voltado para o letramento em avaliação, identificaram que as atividades com foco nas formas gramaticais descontextualizadas (itens isolados) eram priorizadas, em detrimento das atividades com foco primário no significado. Vale destacar, contudo, que na tarefa de uso da língua 1 (quadro 18), não observamos uma perspectiva gramatical focada exclusivamente nas formas linguísticas de modo descontextualizado. O que temos é o uso de formas verbais (*pretérito perfecto compuesto* y *pretérito perfecto simple* o *indefinido*)¹⁰⁰ implicadas na construção de sentidos no âmbito de uma situação comunicativa

¹⁰⁰Na língua espanhola, o *pretérito perfecto compuesto*, sumamente, é usado para expressar situações ocorridas em um passado recente cujos efeitos ainda podem ser percebidos no tempo presente, na prática, quase sempre são acompanhados por marcadores temporais que indicam um espaço de tempo inacabado como, por exemplo: *hoy, hoy por la mañana, este año, esta semana* etc. O *pretérito perfecto simple* o *indefinido*, em contraste, é usado para expressar ações realizadas em um tempo passado remoto e, comumente, são acompanhados por marcadores temporais que indicam espaços de tempo já concluídos como, por exemplo: *ayer, año pasado, semana pasada* etc.

concreta, o que já poderia ser considerado como um indício de impacto no letramento em avaliação em contexto de línguas, sob a nossa ótica. Isso porque, na nossa perspectiva, a gramática não deve ser negligenciada, mas tomada como um recurso para construir sentidos.

Em termos práticos, a aplicação e a correção da tarefa de uso da língua 1 (quadro 18), com base em critérios exclusivamente gramaticais (uso do *pretérito perfecto compuesto* y *pretérito perfecto simple o indefinido*), em um primeiro momento, gerou frustração nas participantes (excerto 2). Em seguida, porém, motivou algumas reflexões e a reelaboração dos critérios de avaliação, que passaram a ser mais holísticos. Assim, as participantes começaram a considerar outras dimensões da tarefa, para além da dimensão gramatical, e a determinar novos critérios de avaliação (como, por exemplo, o critério: “alcance do objetivo”), como vemos no excerto 3. Apesar disso, os critérios permaneceriam ainda bastante vagos (o que significaria “alcançar o objetivo da tarefa”, na visão das participantes?) de forma que pouco contribuiriam para um *feedback* de qualidade aos estudantes.

Excerto 2:

Clarice: *[quejándose de los resultados de la evaluación] [...] yo estaba pensando: Ay, Dios mío! Por qué? Nosotras explicamos tantas veces...así...no fueron todos, pero creo en parte sí, o utilizaban el indefinido en todo, o el pretérito perfecto en todo [...]* (Transcrição 8 - Orientação para elaboração de rubricas de avaliação - Clarice e Gabriela - Gravação 8 - 40min:3s - 04/08/2022)

Excerto 3:

Professora-pesquisadora: *ustedes llegaron a corregir la primera evaluación [de habilidades escritas], verdad? y cómo fueron los resultados?*

Clarice: *la mayoría de ellos es confundieron con el uso de los pretéritos [...] algunos no consiguieron identificar lo que habíamos pedido para hacer...es decir, establecer la diferencia...una cosa es “ayer” y otra cosa es “hoy por la mañana”, entonces muchos de ellos confundieron, algunos pusieron todo en indefinido o todo en perfecto... y ahí nosotras intentamos hacer una corrección basada en el objetivo que era “escribir cómo fue el día ayer y hoy a la madre” [...] y hemos dividido la puntuación de esta manera [...] 1 [punto] para objetivo [el alcance del objetivo de la tarea], 1 [punto] de gramática y 0,5 [punto] de extensión; y ahí nosotros hemos enviado este mensaje a los chicos a la hora de la corrección.* (Transcrição 6 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Clarice e Gabriela - Gravação 6 - 1h:11min:25s - 21/07/2022)

A reelaboração dos critérios de avaliação da tarefa de uso da língua 1 (quadro 18), como vimos no excerto 3, pode ser uma evidência do baixo nível de letramento em avaliação das estagiárias, pois sabemos que a “mudança de critérios” durante a correção de uma avaliação não é uma prática condizente com um processo de avaliação justo, transparente, formativo. Além disso, nesse caso, a mudança pode ter sido motivada pela percepção de que se os critérios originais fossem mantidos, a maioria dos estudantes não teria “boas notas”. Ou seja, condizente

com uma visão de avaliação reducionista, baseada na verificação de erros e acertos com vistas a gerar uma “nota”.

Sob outra perspectiva, entretanto, a reelaboração dos critérios de avaliação da tarefa de uso da língua 1 e o compartilhamento dos “novos critérios” com os aprendizes (excerto 3) pode ser considerada uma evidência de impacto no letramento em avaliação das participantes. Nesse sentido, Xu e Brown (2016) sugerem que os professores letrados em avaliação, quando se deparam com resultados negativos, tendem a examinar suas crenças, a refletir sobre suas práticas, a considerar formas alternativas ou novas estratégias de avaliação e, eventualmente, a mudar suas práticas avaliativas para facilitar o aprendizado do estudante.

Analisando, ainda, as discussões em torno da aplicação e correção da tarefa de uso da língua 1 (quadro 18), observamos, no excerto 4, indícios de que as estagiárias estariam começando a perceber a avaliação de forma integrada ao ensino. Ao ser questionada pela professora-pesquisadora, a participante Clarice relata algumas decisões tomadas com base nos resultados da avaliação parcial – como, por exemplo: “ênfasisar o pretérito indefinido”; “retomar o conteúdo dos tempos verbais/pretéritos a partir do gênero biografias”; “retomar o conteúdo dos tempos verbais/pretéritos na avaliação final” – que têm por objetivo, em última instância, alinhar e integrar as práticas pedagógicas e avaliativas.

Excerto 4:

Professora-pesquisadora: *y ahí [después de la corrección de las evaluaciones parciales] ustedes descubrieron que ellos [los aprendices] aún estaban con problemas con el pretérito perfecto e indefinido, y, luego, hicieron algo con esta información?*

Clarice: *las otras unidades trabajan el [pretérito] indefinido también, pero en otros usos, [...] ahí nosotras pusimos más énfasis en el [pretérito] indefinido porque fue lo que también dijo ellos, “que no podrían salir del el básico 3 sin saber exactamente el indefinido porque es más básico”, pues el otro aún se puede confundir, pero el indefinido, no. Entonces en las clases nosotras dimos más énfasis en diferenciar exactamente los dos [pretérito indefinido y el compuesto] y en la última clase de revisión también volvemos en ese asunto del indefinido... a ver si ellos realmente consiguieron... y como en las unidades 5 y 6 si no me engaño trabajan con [con el género] biografía, ahí se utiliza mejor el indefinido y nosotras vamos a poner una cuestión de indefinido con relación a biografía en la prueba [...] (Transcrição 10 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 2 - Avaliação Final - Clarice e Gabriela - Gravação 10 - 38min:28s - 30/08/2022)*

Esse achado pareceu-nos relevante pois no início da ação pedagógica, durante a Etapa Teórica, a visão de avaliação das participantes era bastante reducionista, associada à ideia de verificação da aprendizagem ao final de um ciclo pedagógico, desvinculada do processo de

aprendizagem-ensino, como observamos no excerto 5. As falas das participantes¹⁰¹ leva-nos a especular que em suas práticas pedagógicas realizadas durante o estágio obrigatório 1 não havia o planejamento adequado da avaliação com base nos objetivos de aprendizagem-ensino. No diálogo entre as participantes, Clarice e Marina reconhecem que um dos objetivos da avaliação seria identificar o que os estudantes aprenderam (ou não) no final do curso, entretanto, admitem que isso não foi feito durante as práticas do estágio obrigatório 1.

Excerto 5:

Clarice: Quais são as funções mais importantes da avaliação? eu acho que a avaliação é mais assim uma forma de a gente ver se o pessoal aprendeu ou não, né... [...] eu acho que essa ideia de verificar no final [em que medida os objetivos foram alcançados] acho que é importante, mas acho que, por exemplo, fazendo uma autocrítica, eu acho que eu e a Gabriela não fizemos assim... tipo ah: gente realmente passou isso? isso realmente foi passado? eles realmente aprenderam? eu não fiz essa reflexão no final, não que eu me lembre.

Marina: porque eu acho que é importante [verificar, ao final do curso, em que medida os objetivos foram alcançados], apesar de não ter feito. (Transcrição 1 - Etapa Teórica - Módulo 1 - Gravação 1 - 01h:01min:14s - 11/06/2022)

Poderíamos sugerir, portanto, que alguns indícios de desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas parecem ser observáveis no que tange à ampliação do conceito de avaliação. Fernandes (2019), Giraldo e Murcia (2019), Jaramillo-Delgado e Bedoya (2019), Restrepo-Bolívar (2020) alcançaram resultados semelhantes e aventam uma relação positiva entre o letramento em avaliação em contexto de línguas e a ampliação da visão de avaliação. Dito de outro modo, o letramento em avaliação em contexto de línguas resultaria no desenvolvimento de uma perspectiva de avaliação mais formativa e, portanto, mais integrada ao processo de aprendizagem-ensino, que sirva a um propósito que não é meramente de aprovação ou reprovação.

Diante desses resultados, outrossim, poderíamos propor que o contexto de estágio obrigatório é determinante para o desenvolvimento do letramento em avaliação, na medida em que possibilita a agência do estagiário vinculando as práticas avaliativas a situações reais de aprendizagem-ensino, nas quais têm a possibilidade de aprender de forma autônoma (Cheng; Cheng; Tang, 2010; Xu; He, 2019; Yuan; Lee, 2014) e/ou por meio da mediação de um par com um nível de letramento em avaliação mais avançado (professor-orientador).

¹⁰¹Tais falas foram geradas durante uma atividade na qual as participantes tinham que analisar de forma colaborativa algumas das questões recortadas nas avaliações produzidas por elas durante o estágio obrigatório 1 (Cf. Apêndice B). Esta atividade, realizada em grupo, teve por objetivo introduzir o tema a partir de exemplos reais de avaliação para trazer à luz questões como: a(s) função(ões) da avaliação; a visão de língua subjacente; critérios de qualidade em avaliação - validade, confiabilidade, autenticidade, praticidade, entre outros.

Consideramos, em consonância com Xu e He (2019, p. 11, tradução nossa)¹⁰², que “o estágio pode ser o componente mais crítico da formação inicial de professores” no que tange à (re) configuração da cultura de avaliar, pois, “fornece uma arena real para os futuros professores testarem suas crenças e práticas de avaliação enquanto mediados por vários fatores”. Envolve, ademais, tomadas de decisão com impacto real em sua prática. McMillan (2003) pondera que os processos de tomada de decisão acerca da avaliação são relevantes, pois neles as crenças e os valores dos professores sobre *o quê* e *como* avaliar muitas vezes entram em conflito com as demandas externas (fatores institucionais e políticos, por exemplo).

Em nossa investigação, observamos um conflito entre diferentes culturas no âmbito do estágio obrigatório: por um lado, as *culturas de avaliar/aprendizagem* que ainda estão em processo de construção nas estagiárias, e por outro, a *cultura de testar*, que ainda é muito relevante, seja no seu repertório de crenças e experiências (fatores individuais, experienciais), seja nos contextos institucionais (fatores contextuais). Desta forma, Xu e He (2019) defendem que, para garantir um letramento em avaliação em contexto de línguas sustentável, que possa efetivamente contrabalançar os efeitos “negativos” da experiência baseada em paradigmas tradicionais, a agência do professor deve ser priorizada. Na mesma direção, Xu e Brown (2016) afirmam que a agência do professor em formação inicial no estágio obrigatório o capacita a transformar as práticas de avaliação convencionais colocando em prática novas concepções.

Analisando, agora, o excerto 6, que se refere aos desdobramentos da tarefa de uso da língua 1 (quadro 18), observamos que após analisarem os resultados das avaliações parciais e identificarem que os estudantes ainda tinham dificuldades, as estagiárias decidem retomar o conteúdo em sala de aula e, na avaliação final, escolhem usar uma técnica mais fechada (completar lacunas)¹⁰³ para avaliar o domínio das formas verbais, resgatando, logo, o uso de uma prática tradicional.

Excerto 6:

Gabriela: *[presentando el instrumento de evaluación final] y este aquí también es de verbo con un texto [rellenar huecos], fue la mayor dificultad de ellos que era el pretérito indefinido y el pretérito perfecto [en la evaluación parcial], solo que no queríamos replicar o cómo fue en la prueba pasada que ellos deberían escribir los*

¹⁰²Citação original: “[...] our study suggests internship program could be a more critical component of pre-service teacher education in shaping pre-service teachers’ CoA (conceptions of assessment)”. Although brief, internship program provides a real arena for prospective teachers to trial their conceptions and practices of assessment while being mediated by various factors” (Xu; He, 2019, p. 11).

¹⁰³Efetivamente os instrumentos de avaliação elaborados pelas participantes no estágio obrigatório 2 eram compostos por outras questões, para além das tarefas. Contudo, dado o recorte desta investigação, e o fato de que não trabalhamos a elaboração de outros métodos de avaliação na Etapa Teórica, optamos por não as incluir em nosso *corpus* de análise.

tiempos verbales [en una tarea menos controlada], [...] entonces la idea es que las dos primeras [cuestiones] sean cómo fueron en la última prueba, o sea, de producción escrita [tareas] y las 3 últimas, de verbos [ítems] de pero también contextualizadas [...] (Transcrição 10 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 2 - Avaliação Final - Clarice e Gabriela - Gravação 10 - 38min:28s - 30/08/2022)

Resultados semelhantes foram encontrados por Bambirra, Racilan e Avelar (2013). Ao avaliarem a implantação de uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras (inglês) via gêneros textuais, os autores constataram a retomada de provas escritas e de compreensão oral tradicionais. Segundo Avelar (2019, p. 77), os professores teriam voltado “a usar instrumentos que melhor dominam e que lhes dão a sensação de segurança, pois têm a impressão de maior exigência e de mais conteúdo trabalhado e avaliado”.

Por outro lado, cabe registrar que, embora nossa escolha metodológica tenha focado na elaboração e aplicação de tarefas de uso da língua, as participantes tinham autonomia para elaborar seus instrumentos de avaliação – provas – da forma que considerassem mais adequada, deste modo, elas poderiam incluir outras técnicas para avaliar seus aprendizes. Acreditamos, pois, que a escolha do método de avaliação deve levar em consideração diversos fatores como, por exemplo: a função da avaliação dentro do contexto de aprendizagem-ensino (somativa/formativa; diagnóstica/de rendimento, entre outras); o contexto de uso da avaliação; o tipo de decisão tomada com base em seus resultados, entre outros. Por isso, o método por si só, não pode ser considerado como adequado ou inadequado, o uso de uma técnica objetiva para avaliar a competência gramatical pode ser um recurso adequado dentro de um contexto mais amplo que considere igualmente as demais dimensões do construto de proficiência. Há também casos nos quais os professores são levados a lançar mão desse recurso devido às suas condições de trabalho, como no caso de turmas muito grandes e/ou limitação de tempo, por exemplo. Por esse motivo, consideramos que a tomada de decisão das participantes poderia revelar o início do desenvolvimento de uma capacidade de analisar criticamente suas necessidades, escolher e aplicar adequadamente os recursos disponíveis.

Retomando as análises das tarefas de uso da língua, a influência do paradigma estruturalista é observável também na tarefa 3 (quadro 19). Nela temos o notável uso da metalinguagem, de forma semelhante às questões analisadas na Etapa Diagnóstica (provas desenvolvidas no estágio obrigatório 1).

Quadro 19 – Tarefa de uso da língua 3 – Habilidades Escritas

Versão única
<i>Ahora, vas a participar del mismo foro en Facebook. Cuéntanos cómo fue tu experiencia fuera del país: dónde estuviste, dónde estuviste alojado/a, qué fuiste hacer, cómo fue la experiencia, si hablaba el idioma, etc. Utiliza el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. (Mínimo 5 líneas, máximo 10 líneas)</i>
<i>(¡Ojo! En el caso de que nunca hayas salido de Brasil, puedes inventar una historia.)</i>

Fonte: Tarefa de Formação 1 (Marina e Júlia).

Quadro 20 – Rubrica da tarefa de uso da língua 3

Criterio	2	1,5	1	0,5
Gramática	<i>El escritor no comete errores de gramática a respecto de los tiempos pasados</i>	<i>El escritor comete 1-2 errores de gramática a respecto de los tiempos pasados</i>	<i>El escritor comete 3-4 errores de gramática a respecto de los tiempos pasados</i>	<i>El escritor comete más de 4 errores de gramática a respecto de los tiempos pasados</i>
Uso de mayúsculas y puntuación	<i>El escritor no comete errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación</i>	<i>El escritor comete 1-2 errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación</i>	<i>El escritor comete 3-4 errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación</i>	<i>El escritor comete más de 4 errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación</i>
Formato	<i>Cumple con todos los requisitos para un comentario en Facebook</i>	<i>Cumple con casi todos los requisitos para un comentario en Facebook</i>	<i>Cumple con varios de los requisitos para un comentario en Facebook</i>	<i>Cumple con menos del 75% los requisitos para un comentario en Facebook</i>
Precisión del contenido	<i>El comentario contiene al menos 10 hechos certeros sobre el tema</i>	<i>El comentario contiene de 8-9 hechos certeros sobre el tema</i>	<i>El comentario contiene de 6-7 hechos certeros sobre el tema</i>	<i>El comentario contiene menos de 6 hechos certeros sobre el tema</i>
Extensión	<i>El comentario tiene 5 líneas o más</i>	<i>El comentario tiene 4 líneas al menos</i>	<i>El comentario tiene 3 líneas al menos</i>	<i>El comentario tiene 2 líneas al menos</i>

Fonte: Tarefa de Formação 1 (Marina e Júlia).

No excerto 7, notamos que a participante considera que a menção aos tempos verbais (metalinguagem) no comando da tarefa de uso da língua 3 (quadro 19) se justifica dado o princípio da transparência dos critérios de avaliação. Na nossa visão, a explicitação dos tempos verbais no comando da tarefa até poderia aumentar a confiabilidade, mas, por outro lado, diminui a validade de construto e a autenticidade da tarefa, pois na vida real não é assim que ocorre.

Excerto 7:

Professora-pesquisadora: [...] me incomoda el metalenguaje, “el pretérito perfecto y el indefinido”...piensen: eso es lo más importante ahí? o lo más importante es la comunicación?... es decir, que ellos escriban un mensaje que esté a mínimamente comprensible y que comuniquen todas estas acciones que ustedes están solicitando.

Marina: no sé profe, me parece que [el metalenguaje] es importante para que los estudiantes sepan los criterios de corrección... (Transcrição 6 - Etapa Prática -

Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Clarice e Gabriela - Gravação 6 - 1h:11min:25s - 21/07/2022)

Evidentemente, o princípio da transparência, aqui, não é o problema, mas o protagonismo do componente gramatical, mais especificamente das formas verbais (como se a gramática da língua se reduzisse a elas), sim. Na prática, em termos de planejamento da avaliação, no âmbito da cultura de aprendizagem (Shepard, 2000), os objetivos a serem avaliados devem se alinhar com os objetivos de aprendizagem-ensino. O compartilhamento dos critérios de avaliação (antes da aplicação das avaliações, preferencialmente) com os aprendizes também é uma prática recomendada, na medida em que ela comunica qual é o desempenho esperado, o que tem o potencial de tornar a avaliação mais confiável, transparente e democrática (Armstrong; Marín; Patarroyo, 2004). Além disso, conforme aponta Avelar (2019), o compartilhamento de critérios precisos e coerentes e/ou a sua elaboração conjunta entre professores e aprendizes, torna a avaliação um artefato cultural de mediação no diálogo colaborativo entre ambos, o que contribui para um processo de avaliação formativa efetivo. Desta forma, sob o nosso ponto de vista, critérios gramaticais poderiam fazer parte da rubrica de avaliação, por exemplo, mas não do comando da tarefa. Ressalta-se, contudo, que os objetivos do aprendizagem-avaliação-ensino precisam dialogar com as visões teóricas mais atuais de língua e de seu ensino. Do contrário, corremos o risco de reproduzir nas tarefas de uso da língua os mesmos critérios de avaliação estruturalistas, ou seja, muda-se o método, mas mantém-se a tradição. Para Scaramucci (1997), com quem nos alinhamos, reflexões que tenham como ponto de partida as culturas de aprender-avaliar-ensinar dos professores e dos conhecimentos e pressupostos e teóricos que subjazem suas abordagens é a chave para uma mudança de postura duradoura e consistente em direção ao que Shepard (2000) denomina cultura de aprendizagem.

Como já mencionamos, consideramos que a análise dos critérios de avaliação é um elemento fundamental para elucidar os objetivos do aprendizagem-ensino e o construto da avaliação. Lancemos, então, um olhar especificamente para a rubrica da tarefa de uso da língua 3 (quadro 20). Na nossa visão, a definição dos critérios e seus descritores é bastante problemática. Os descritores do critério “formato” (*formato*), por exemplo, relacionado com o gênero discursivo “comentário no *Facebook*” são bastante vagos, pois não definem quais são os requisitos necessários para a elaboração de um texto adequado ao gênero. Além disso, o critério “precisão do conteúdo” (*precisión del contenido*) não estabelece quais seriam os “conteúdos” esperados. Outrossim, os descritores são predominantemente quantitativos,

baseados, por exemplo, em números de “erros” de gramática e/ou ortografia. Diante disso, podemos considerar que o construto da avaliação ainda está baseado em uma visão reducionista da língua; e em uma visão reducionista da avaliação, centrada em critérios quantitativos.

Na mesma direção, Avelar (2019, p. 74), ao teorizar sobre a implementação de um processo de avaliação formativa em uma abordagem baseada em gêneros discursivos em um centro de educação tecnológica de ensino médio, constatou que nos critérios previstos no *checklist* que orientava as produções e a (auto)avaliação dos estudantes “o conteúdo léxico-gramatical ainda era visto como um conhecimento geral e independente a ser usado na elaboração de qualquer gênero discursivo, ao invés de ser percebido na materialização dos propósitos sociais de cada um deles”. Na visão da autora, os professores ainda teriam dificuldade de perceber o progresso dos estudantes no que concerne ao desenvolvimento léxico-gramatical devido à falta de critérios precisos para a avaliação e à ausência de diálogos colaborativos entre professores e estudantes, e entre estudantes.

Desta forma, ancorada em uma perspectiva sociocultural da aprendizagem, Avelar (2019) sugere que os aspectos linguísticos, assim como os demais aspectos da produção do gênero discursivo, devem ser abordados do ponto de vista processual, vistos como parte do agir e do refletir para aprender – e não do aprender para agir –; e sob o viés do diálogo colaborativo (entre professores e estudantes, e entre estudantes). Para a autora, é no diálogo colaborativo – no qual avaliação configura-se como um artefato de mediação – que professores e aprendizes usam a língua em produções orais e escritas e, ao mesmo tempo, refletem sobre sua competência ao usá-la, como uma forma de trazer à consciência e à reflexão suas dificuldades no que tange ao uso de formas linguísticas envolvidas em determinadas situações comunicativas.

Quando desenhamos este estudo, esperávamos que as participantes elaborassem, selecionassem ou adaptassem rubricas com base na consulta a escalas existentes, a materiais didáticos, a ferramentas *on-line*, entre outras estratégias. No entanto, nossos resultados sugerem que a inexperiência e a falta de letramento em avaliação podem ter contribuído para a baixa qualidade das rubricas de avaliação e para a escolha de critérios questionáveis, incapazes de apoiar um *feedback* de qualidade aos aprendizes. Uma possível solução, com vistas ao desenvolvimento do letramento em avaliação das estagiárias, poderia ser um trabalho que relacionasse as rubricas (elaboradas antes da aplicação das tarefas) com algumas amostras de desempenho (resultados da aplicação das tarefas) de forma que as estagiárias pudessem observar a pertinência dos critérios e descritores e, a partir disso, fazer os ajustes pertinentes. Desta forma, salientamos que o desenvolvimento das rubricas de avaliação, bem como as estratégias para sua utilização, devem ser enfatizados nos programas de letramento em

avaliação em contexto de línguas. Além disso, considerando que as rubricas devem operacionalizar o construto da avaliação, o ensino de línguas a partir de uma perspectiva de gêneros discursivos, poderia auxiliar os professores a identificar suas características principais e a elaborar critérios de avaliação condizentes com a sua produção no uso cotidiano da língua.

Uma rubrica articula as expectativas para o trabalho do aprendiz listando critérios (isto é, objetivos de aprendizagem-ensino-avaliação) e descrições do desempenho esperado em um *continuum* (níveis) de qualidade (Brookhart, 2018). Segundo Luoma (2004) o construto da avaliação, as tarefas de uso da língua e os critérios de avaliação devem ser elaborados de forma conjunta. As rubricas, portanto, devem servir como uma ferramenta que operacionaliza o construto da avaliação e comunica aos aprendizes os objetivos de aprendizagem (níveis de desempenho a serem alcançados).

Assim, reiteramos que as rubricas, quando aplicadas, têm o potencial de: (1) promover práticas de avaliação formativas (Brookhart, 2018; Panadero; Jonsson, 2013), transparentes, justas e democráticas (Armstrong; Marín; Patarroyo, 2004); (2) reduzir a ansiedade do aprendiz com relação à avaliação (Brookhart, 2018; Panadero; Jonsson, 2013); (3) apoiar o professor a conduzir *feedback* de qualidade (Brookhart, 2018), isto é, aquele que informa quais são as dificuldades do aprendiz e contribui para a sua superação; (4) melhorar a autoeficácia ou apoiar a autorregulação do aprendiz (agência do aprendiz) (Brookhart, 2018; Panadero; Jonsson, 2013).

Deste modo, fica claro que a adoção de rubricas por si só não garante a sua contribuição no processo formativo dos aprendizes (Panadero; Jonsson, 2013). Para tanto, nos processos de aprendizagem orientados pela avaliação (LOA) (Carless, 2007; Carless *et al.*, 2009), são recomendadas práticas que envolvam os aprendizes nos processos de avaliação (autoavaliação, por exemplo) e o tornem conscientes (*aware*) dos critérios de qualidade embasados no uso eficiente da língua no mundo real, critérios esses que devem ser espelhados na avaliação em sala de aula. Porém, cabe ressaltar, que uma vez que a observação das aulas e das aplicações das avaliações não foram incluídas no conjunto de dados desta investigação, não se sabe o uso que as participantes fizeram desta rubrica e se elas, de fato, contribuíram para uma prática pedagógica formativa e transparente, sendo usadas como um instrumento para dar *feedback* de qualidade aos aprendizes. Assim, as análises das rubricas de avaliação, aqui, têm como função tão somente trazer à tona o construto da avaliação elaborada pelas participantes.

Nas tarefas orais observamos questões semelhantes às encontradas nas tarefas escritas. A tarefa de uso da língua 13 (quadro 21) é uma tarefa de produção oral do tipo “dramatização”, isto é, uma atividade que exige uma preparação prévia (não é espontânea) e, portanto, não

representa uma situação comunicativa autêntica, com interlocutores e propósitos comunicativos definidos. Sendo assim, dados os critérios adotados para a caracterização de tarefas nesta investigação, esta atividade não poderia ser considerada como tal. Decidimos inserir esta tarefa no nosso *corpus* de análises, entretanto, para abordar um tema que nos pareceu relevante às nossas discussões: a natureza das diferentes modalidades de língua (oral e escrita).

Quadro 21 – Tarefa de uso da língua 13 – Habilidades Orais

Versão única	
<i>Elija un personaje abajo y presenta su vida de acuerdo con los datos disponibles. (Fecha de Nacimiento, Lugar de Nacimiento/Muerte, Profesión, Etapas más importantes de su vida, Hechos positivos y negativos que marcaron su vida).</i>	
<i>Ejemplos de personajes:</i>	
Nombre	Ricardo Darín
Fecha de Nacimiento	16 de enero de 1957
Lugar de Nacimiento	Buenos Aires (Argentina)
Estudios	Estudios primarios: Escuela Mariano Moreno
Personas relevantes a lo largo de su vida	Padres: Ricardo Darín y Renée Roxana Mujer: Florencia Bas (1988) Hijos: Chino Darín y Clara Darín
Hechos positivos que marcaron su vida	Obras teatrales: La extraña pareja (1984), Taxi (1985), Sugar (1986-1987), Rumores (1990), Algo en común (1995) y Art (1997-1999); 2002: nominación como la “Mejor película de habla no inglesa” el Oscar por <i>El hijo de la novia</i>
Nombre	Gabriela Mistral
Fecha de Nacimiento	7 de abril de 1889
Lugar de Nacimiento	Vicuña, Chile
Personas relevantes a lo largo de su vida	Padres: Juan Jerónimo Godoy Villanueva y Petronila Alcayaga Rojas
Etapas más importantes de su vida	1904: profesora ayudante en la Escuela de la Compañía Baja (en La Serena) 1910: escribir artículos de prensa con la cuestión social y los Sonetos de la muerte 1922: viaje al México para ayudar en la reforma del sistema educativo 1925: regreso al Chile 1945: Premio Nobel
Fallecimiento	10 de enero de 1957 (Hempstead, Estados Unidos)

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Marina e Júlia).

Quadro 22 – Rubrica da tarefa de uso da língua 13

Criterio	0,3	0,2	0,1	0
Contenido	<i>Demuestra un completo entendimiento del tema</i>	<i>Demuestra un buen entendimiento del tema</i>	<i>Demuestra un buen entendimiento de partes del tema</i>	<i>No parece entender muy bien el tema</i>
Vocabulario	<i>Usa vocabulario apropiado</i>	<i>Usa vocabulario mayoritariamente apropiado</i>	<i>Usa vocabulario poco apropiado</i>	<i>No usa vocabulario apropiado</i>
Pronunciación	<i>Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación</i>	<i>Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con mala pronunciación</i>	<i>Habla claramente y distintivamente la mayor parte (94-85%) el tiempo. No tiene mala pronunciación</i>	<i>A menudo habla entre dientes o no se puede entender o tiene mala pronunciación</i>
Oraciones completas	<i>Habla con oraciones completas (99-100%) siempre</i>	<i>Mayormente (80-98%) habla usando oraciones completas</i>	<i>Algunas veces (70-80%) habla usando oraciones completas</i>	<i>Raramente habla usando oraciones completas</i>
Comprensión	<i>El estudiante puede con precisión presentar las informaciones sobre el personaje elegido</i>	<i>El estudiante puede con precisión presentar la mayoría de las informaciones sobre el personaje elegido</i>	<i>El estudiante puede con precisión presentar unas pocas informaciones sobre el personaje elegido</i>	<i>El estudiante no puede presentar las informaciones sobre el personaje elegido</i>

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Marina e Júlia).

Ao analisar a rubrica de avaliação da tarefa 13 (quadro 22), identificamos o critério “orações completas” (*oraciones completas*) que, em tese, não se aplicaria a maioria dos gêneros orais, sobretudo aos menos formais. Embora as limitações desta investigação não nos permitam discutir com profundidade esta questão, sumamente, podemos dizer que, sobre a produção e interação orais incidem uma série de fatores (contexto comunicativo, *feedback* do interlocutor, limitação de tempo, natureza dos processos cognitivos, entre outros) que levam à simplificação sintática da gramática da língua oral (Bygate, 2010; Cantero, 2020). Sendo assim, na língua oral, comumente, as orações são incompletas, logo, a inclusão desse critério em uma rubrica de avaliação oral representa uma falta de conhecimento da natureza da língua oral, pois a complexidade das orações é um critério associado à modalidade de língua escrita. Nesse sentido, a incongruência entre os critérios de avaliação e a modalidade de língua remete-nos, novamente, à inadequação da visão de língua que subjaz as tarefas de uso da língua.

Além disso, observamos outros critérios problemáticos como, por exemplo: (1) o critério “conteúdo” (*contenido*) que, na verdade, refere-se ao entendimento do “tema”; (2) o critério “vocabulário” (*vocabulario*) que, aqui, não é relevante, considerando que ele já está dado no *input* da tarefa; e (3) o critério compreensão (*comprensión*) (habilidade receptiva – leitura), relacionado a uma atividade de compreensão textual que visa apenas a localização e a

memorização de informações trazidas pelo *input*. Aqui, novamente, constatamos que a elaboração de rubricas é um elemento fundamental e desafiador no processo de elaboração de tarefas de uso da língua e, conseqüentemente, no desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas.

Outrossim, na rubrica de avaliação da tarefa de uso da língua 15 (quadros 23 e 24) encontramos dois critérios: “organização” e “argumentos” (*organización* e *argumentos*) que tratam do mesmo conceito “argumentação”. O critério “entendendo o tema” (*entendiendo el tema*) restringe a tarefa ao uso do imperativo (conforme apontado no comando da tarefa). Contudo, sabemos que na língua há estruturas linguísticas, para além do modo imperativo, que podem ser usadas para produzir o mesmo efeito de sentido e que são desconsideradas pelos descritores da rubrica da tarefa. Desta forma, esta rubrica também apresenta critérios vagos e, ao mesmo tempo, limitadores, que podem estreitar a compreensão dos aprendizes acerca dos objetivos da aprendizagem.

Quadro 23 – Tarefa de uso da língua 15 – Habilidades Orais

Versão única
<i>Estás necesitando de consejos, instrucciones, sugerencias o favor sobre algo que te pasa en la vida. Encuentras un amigo tuyo en el camino del trabajo o en la calle y le explica la situación. Además, le pregunta lo que se puede hacer sobre lo que dijiste y ella o él te respondes ayudándote. Utiliza el imperativo para este diálogo.</i>

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Marina e Júlia).

Quadro 24 – Rubrica da tarefa de uso da língua 15

Criterio	5	4	3	2
Entendiendo el tema	<i>La pareja claramente entendió el tema a profundidad, presentó su información enérgica y convincentemente y utilizaron perfectamente el imperativo</i>	<i>La pareja claramente entendió el tema a profundidad, presentó su información con facilidad y utilizaron bien el imperativo</i>	<i>La pareja parecía entender los puntos principales del tema y los presentó con facilidad utilizando razonadamente el imperativo.</i>	<i>La pareja no demostró un adecuado entendimiento del tema y utilizaron mal o no utilizaron el imperativo</i>
Organización	<i>Todos los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica</i>	<i>La mayoría de los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica</i>	<i>Todos los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa), pero la organización no fue, algunas veces, no clara no lógica</i>	<i>Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa)</i>
Argumentos	<i>Todos los argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes</i>	<i>La mayoría de los argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes</i>	<i>La mayoría de los argumentos fueron precisos u relevantes, pero algunos fueron débiles</i>	<i>Los argumentos no fueron precisos y relevantes</i>

Estilo de presentación	<i>La pareja usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia</i>	<i>La pareja por lo general usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia</i>	<i>La pareja algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia</i>	<i>Uno de los miembros del equipo tuvo un estilo de presentación que no mantuvo la atención de la audiencia</i>
-------------------------------	---	--	---	---

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Marina e Júlia).

Na rubrica da tarefa de uso da língua 16 (quadros 25 e 26), por outro lado, observamos critérios de avaliação mais coerentes com a modalidade oral da língua. Nesta rubrica temos critérios como “pronúncia” e “tom” (*pronunciación* e *tono*). Os descritores, porém, ainda são bastante vagos, quantitativos e restritivos. Os descritores do critério “conteúdo” (*contenido*), por exemplo, citam o uso do modo imperativo, embora este elemento não esteja expresso no comando da tarefa, o que torna a avaliação injusta, na nossa visão.

Quadro 25 – Tarefa de uso da língua 16 – Habilidades Orais

Versão única	
<i>Imagina que vas a repartir las tareas del hogar entre tú y tu hermano(a). Elabora junto una lista con todo lo que hay que hacer en la casa.</i>	
<i>Ejemplo:</i>	
<i>Arthur: Lleva el perro a pasear dos veces al día y riega las plantas.</i>	

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Marina e Júlia).

Quadro 26 – Rubrica da tarefa de uso da língua 16

Criterio	5	4	3	2
Pronunciación	<i>Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación</i>	<i>Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con mala pronunciación</i>	<i>Habla claramente y distintivamente la mayor parte (94-85%) el tiempo. No tiene mala pronunciación</i>	<i>A menudo habla entre dientes o no se puede entender o tiene mala pronunciación</i>
Contenido	<i>Demuestra un completo entendimiento del tema (tareas domésticas y el uso del imperativo)</i>	<i>Demuestra un buen entendimiento del tema (tareas domésticas y el uso del imperativo)</i>	<i>Demuestra un buen entendimiento de partes del tema (tareas domésticas y el uso del imperativo)</i>	<i>No parece entender muy bien el tema (tareas domésticas y el uso del imperativo)</i>
Tono	<i>El tono expresa las emociones apropiadas</i>	<i>El tono usado algunas veces no expresa las emociones apropiadas para el contenido</i>	<i>El tono usado expresa emociones que no son apropiadas para el contenido</i>	<i>El tono no fue usado para expresar emociones</i>

Entusiasmo	<i>Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros</i>	<i>Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros</i>	<i>Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos</i>	<i>Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.</i>
-------------------	---	---	---	--

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Marina e Júlia).

Sobre a inadequação dos descritores das rubricas analisadas, vale recordar que as estagiárias usaram uma ferramenta digital (*Rubistar*) para apoiá-las na elaboração. Essa ferramenta já oferece alguns critérios e modelos de descritores que podem ser adaptados conforme a necessidade do autor da rubrica. Parece-nos, porém, que as participantes usaram a ferramenta de forma acrítica e praticamente reproduziram os descritores com pouca ou nenhuma alteração. Assim, acreditamos que esse tipo de ferramenta, embora possa facilitar o trabalho do professor, precisa ser usada de forma criteriosa. Ademais, registramos que grande parte das limitações das rubricas estão relacionadas com questões de língua(gem) e não somente de avaliação. Daí a importância de aliar conhecimentos da área de avaliação com conhecimentos específicos da área de aprendizagem-ensino de línguas em processos de desenvolvimento do letramento em avaliação (Inbar-Lourie, 2008a; Levi; Inbar-Lourie, 2020).

Assim, considerando que a análise das rubricas de avaliação contribuiu para elucidar as visões teóricas subjacentes à avaliação, reiteramos que as ações didáticas voltadas para o letramento em avaliação não devem negligenciar a elaboração dos critérios de avaliação e seus descritores. Além disso, devem focar no desenvolvimento das competências específicas para fornecer *feedback* de qualidade e para conduzir processos de autoavaliação e de avaliação por pares (Vogt; Tsagari, 2014). No que tange especificamente à elaboração e ao uso de rubricas, o processo de letramento em avaliação perpassa por todas as suas dimensões (conhecimentos, habilidades e princípios) de forma transversal. Nesse sentido, deve incluir: (1) as visões de língua (nas modalidades oral e escrita) que subjazem às avaliações; (2) o desenvolvimento de habilidades de elaboração de critérios significativos (para professores e aprendizes); (3) o desenvolvimento de estratégias de uso de rubricas que resultem no apoio aos processos de aprendizagem-ensino (avaliação formativa, *feedback* como andaime) e na inclusão do aprendiz em seu processo avaliativo (autoavaliação; avaliação por pares).

A tarefa de uso da língua 5 (quadro 27) sumariza os temas abordados nesta seção 4.2.2. Nota-se que a versão inicial assume um formato de “dramatização”, ou seja, trata-se de uma atividade pouco espontânea, que exige uma preparação prévia dos aprendizes e, comumente, resulta em atividades de leitura em voz alta (os aprendizes preparam uma espécie de roteiro

escrito e o leem). Considerando o uso da língua oral no cotidiano, podemos sugerir que a tarefa teria um menor potencial de autenticidade. A versão final da tarefa, por outro lado, apresenta um maior potencial de autenticidade e, além disso, relaciona a gramática da língua com a produção de sentidos em um contexto concreto, com propósitos comunicativos bem definidos. Quando observamos os critérios de avaliação, contudo, constatamos que o foco ainda está centrado nas formas verbais.

Quadro 27 –Tarefa de uso da língua 5 – Habilidades Oraís

Versão inicial	Versão Final
<p><i>En parejas, <u>desenvolved un diálogo</u> como si fuera una llamada telefónica a un/a compañero/a y preguntad qué hizo él ayer durante el día y qué has hecho hoy, considerando que son las 19h de la noche. La pareja deberá preguntar y responder también.</i></p>	<p><i><u>Cuéntanos qué hiciste ayer durante el día y qué has hecho hoy</u>, considerando que son las 19h de la noche.</i></p> <p><i>Cuéntanos al menos tres actividades para cada momento del día de ayer (mañana, tarde y noche) y al menos dos actividades para cada momento del día de hoy (mañana y tarde).</i></p>
<p><i>Criterios de evaluación:</i> Para recibir la puntuación máxima el diálogo de los alumnos necesita presentar las construcciones básicas de una llamada, o sea, esperamos que ellos empiecen saludando al compañero con <i>¿Sí? ...Hola... ¿Quién es?...Hola, ¿cómo estás?...</i> Durante el diálogo, ellos <u>deben utilizar los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase.</u></p>	<p><i>Criterios de evaluación:</i> Para recibir la puntuación máxima el alumno necesita <u>presentar la construcción de los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase, así como el mínimo establecido para cada momento del día.</u></p>

Fonte: Tarefa de Formação 1 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Excerto 8:

Antes de la evaluación, hicimos una clase de repaso enfocada en diferenciar los dos tiempos verbales, mostrando sus usos, marcadores temporales y construcciones. Hicimos varias actividades del manual de ejercicios Nuevo Prisma, además de un juego en Kahoot. De modo general, ellos sabían conjugar los verbos correctamente en los dos tiempos, mientras tanto, no adecuaron el uso al marcador temporal (ayer y hoy). Así que algunos utilizaron el pretérito perfecto para hablar de acciones de un tiempo acabado, otros utilizaron el pretérito indefinido para situaciones que siguen teniendo validez en el presente. Por fin, nos quedamos insatisfechas, pues esta evaluación fue pensada para ser simples, porque ellos deberían hablar de sus propias actividades adecuando al que habían visto en clase. (Relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2– Autoras: Clarice e Gabriela)

No excerto 8, temos o relato das participantes acerca de suas expectativas com relação a esta tarefa. Nele revela-se que a centralidade do componente gramatical não se restringe às avaliações, mas estão presentes também nas práticas de ensino. Segundo as estagiárias, as atividades de revisão focadas nas formas verbais (estruturalistas) não foram suficientes para que os aprendizes conseguissem realizar a tarefa de forma adequada. Fica evidente, portanto, que as práticas de ensino no estágio obrigatório 2 não estariam embasadas nas práticas de uso

de língua, mas em exercícios do livro didático e em atividades com ares de gamificação (*Kahoot*)¹⁰⁴ que parecem inovadoras, mas que apenas criam uma nova aparência para exercícios gramaticais tradicionais.

A partir das análises, considerando um possível alinhamento entre os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem, é aventar o que as práticas pedagógicas das estagiárias no estágio obrigatório 2, provavelmente, também estariam sendo bastante influenciadas pelo estruturalismo. Isso porque, conforme já mencionamos, a avaliação reflete visões epistemológicas sobre o aprendizagem-ensino. Nota-se, portanto, que o letramento em avaliação nesse contexto não demanda apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas (para a elaboração de tarefas e rubricas), mas da (re)construção de aspectos conceituais (visão de língua e a natureza das diferentes modalidades linguística – oral e escrita; e de avaliação). Além disso, podemos suscitar uma discussão acerca da relação entre o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas e o seu potencial de influenciar as práticas pedagógicas como um todo.

4.2.3 A mediação da professora-orientadora e a cultura de avaliar

Nesta seção, discutimos o papel mediador da professora-pesquisadora durante a ação pedagógica e, além disso, identificamos alguns elementos da cultura de avaliar das participantes com base nos dados coletados nas Etapas Teórica e Prática da investigação. Interessa-nos discutir, sobretudo, como essas temáticas podem influenciar no desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de nossas participantes.

Na tarefa de uso da língua 9 (quadro 28) é possível observar duas versões (inicial e final) totalmente distintas. Nela encontramos os mesmos elementos já discutidos anteriormente: a primeira versão da tarefa aproxima-se bastante dos métodos de avaliação estruturalistas, de frases descontextualizadas, cujo foco está nas formas linguísticas que expressam comparações. Em oposição, a versão final da tarefa é composta por uma situação comunicativa potencialmente autêntica e tem como objetivo final a elaboração de um gênero discursivo digital. A rubrica de avaliação (quadro 29), todavia, ainda permanece centrada nos critérios gramaticais e seus descritores ainda são bastante quantitativos.

¹⁰⁴KAHOOT!. Disponível em: <https://kahoot.com/pt/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

Quadro 28 – Tarefa de uso da língua 9 – Habilidades Escritas

Versão inicial	Versão Final
<p><i>Mira las imágenes abajo y haz tres o más comparaciones entre los dos objetos.</i></p> 	<p><i>Tú trabajas en una inmobiliaria y tu jefe te ha pedido que escribiera un post en el sitio web de la compañía inmobiliaria. En el texto debe tener comparaciones entre los dos inmuebles, con el objetivo de promover la venta de las dos casas para públicos diferentes. Mira las imágenes abajo y, en dos a tres párrafos, haz comparaciones entre los dos inmuebles.</i></p> 

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Quadro 29 – Rubrica da tarefa de uso da língua 9

Critério	0,25	0,2	0,1	0
Contenido	<i>Demuestra un completo entendimiento del tema</i>	<i>Demuestra un buen entendimiento del tema</i>	<i>Demuestra un buen entendimiento de partes del tema</i>	<i>No parece entender muy bien el tema</i>
Estructura gramatical	<i>El estudiante consigue comparar muy bien los dos objetos</i>	<i>El estudiante consigue comparar bien los dos objetos</i>	<i>El estudiante consigue comparar más o menos los dos objetos</i>	<i>El estudiante no consigue comparar los dos objetos</i>
Vocabulario	<i>Usa muy bien el vocabulario para describir los objetos</i>	<i>Usa bien el vocabulario para describir los objetos</i>	<i>Usa más o menos el vocabulario para describir los objetos</i>	<i>No usa el vocabulario para describir los objetos</i>
Cantidad de comparaciones	<i>Hace 3 o más comparaciones</i>	<i>Hace 2 comparaciones</i>	<i>Hace 1 comparaciones</i>	<i>No hace comparaciones</i>

Fonte: Tarefa de Formação 2 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Nossa discussão, aqui, volta-se para a relevância do papel da professora-mediadora na (re)elaboração das tarefas de uso da língua. Diante de nossos resultados, é possível sugerir que processo de *feedback* como andaime, um dos pilares da LOA (Carless, 2007; Carless *et al.*, 2009), é um elemento-chave no desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas no estágio obrigatório, conforme apontam Ogilvie e Dunn (2010) e Xu e He (2019).

Um outro exemplo desse processo de *feedback* como andaime pode ser observado na tarefa de uso da língua 2 (quadro 30). Na sua versão inicial, para além da especificação do gênero discursivo, observa-se, uma incoerência no planejamento da tarefa no que tange à situação comunicativa, à modalidade de língua (oral e escrita) e ao propósito comunicativo, conforme discutimos na seção 4.2.2. Para superar as dificuldades apresentadas pelas participantes, em um primeiro momento, a professora-pesquisadora as conduz: a identificar o propósito comunicativo da tarefa; em seguida, a pensar em uma situação comunicativa autêntica que envolveria a modalidade de língua escrita; e, finalmente, a projetar um gênero discursivo

que se adequasse ao contexto comunicativo (excerto 9). O resultado dessa orientação foi a (re)elaboração de uma tarefa de uso da língua que trouxe na sua versão final interlocutores protagonizando uma ação comunicativa potencialmente autêntica, também materializada por um gênero discursivo digital.

Quadro 30 – Tarefa de uso da língua 2 – Habilidades Escritas

Versão inicial	Versão Final
<p><i>En tu clase de español hay un estudiante que no es brasileño. Hace poco tiempo que él está en la ciudad y por eso no conoce nada. Luego, tú te presentaste al compañero y él te preguntó tu opinión y recomendaciones sobre qué hacer en la ciudad. <u>Escribe tus opiniones y recomendaciones sobre los mejores restaurantes que él puede conocer, sobre cuales actividades culturales puede participar y qué otros lugares él puede visitar.</u></i></p>	<p><i><u>Has visto una publicación en el Reels de Instagram, de un argentino que no conoces y que está visitando tu ciudad, con la siguiente afirmación: "Estoy visitando esta ciudad y deseo conocerla mejor. Poné en los comentarios cosas que puedo hacer por aquí...". Así que, <u>escribe un comentario de tres a cuatro líneas como mínimo a esa publicación con tus opiniones y recomendaciones sobre los mejores restaurantes que él puede conocer, sobre cuáles actividades culturales puede participar y qué otros lugares él puede visitar en tu ciudad.</u></u></i></p>
<p><i>Criterios de evaluación: Para recibir la puntuación máxima tú debes <u>escribir un diálogo</u> saludando y presentándote al <u>compañero extranjero</u> y, a continuación, debes hacerle 2 recomendaciones y 3 opiniones, <u>utilizando las estructuras estudiadas en la Unidad 1.</u></i></p>	<p><i>Criterios de evaluación: Para recibir la puntuación máxima el alumno debe escribir un comentario <u>con recomendaciones y opiniones, utilizando las estructuras estudiadas en la Unidad 1. Es posible que él escriba otras formas, por eso consideraremos.</u></i></p>

Fonte: Tarefa de Formação 1 (Autoras: Clarice e Gabriela).

Excerto 9:

Professora-pesquisadora: [tras leer la cuestión 2 y los criterios de evaluación] ¿qué tipo de diálogo es este?

Clarice: *es porque en el libro hay las formas de hacer una recomendación y opinar sobre algo, es este el problema también, es una situación que debería ser hablada, entonces pensar en un diálogo...yo pensé que algo bueno podría ser otro mensaje de WhatsApp [conforme la tarea anterior] pero ya está algo como distante y yo no conozco a la persona, yo no voy a tener el número, entonces no podría ser un WhatsApp, un correo electrónico se quedaría muy distante, yo pienso que la idea es escribir como si fuera a conversar con ella, ahí sería un diálogo...pero no sé si está muy bueno...*

Professora-pesquisadora: *ah bueno vamos a pensar...¿cuál es la idea? ¿el foco? lo que quieren evaluar es la habilidad en dar recomendaciones, ¿verdad? ¿Cómo hacemos eso en la vida normalmente? el problema del diálogo es que cuando el diálogo está en nuestras relaciones personales cotidianas, nosotros estamos de un lado de la conversación, ¿verdad? no hacemos preguntas y respuestas a la vez...entonces, quizás ustedes podrían ofrecer una primera parte del diálogo... la parte del estudiante que no es brasileño...él puede hacer una pregunta en Instagram por ejemplo, o en Facebook, o en una página de blog de viajes de una página tipo TripAdvisor...ah quizás ustedes podrían especificar un poquito más, ¿no? ¿qué ciudad es esta? (Transcrição 6 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Clarice e Gabriela - Gravação 6 - 1h:11min:25s - 21/07/2022)*

Segundo Giraldo e Murcia (2019), as ações de análise e (re)elaboração de instrumentos de avaliação de línguas nos programas de letramento em avaliação têm o potencial de impactar

o desenvolvimento profissional do professor nas dimensões teórica, técnica, prática, contextual e crítica da avaliação de línguas. Nesse caso, contudo, os pesquisadores referem-se aos instrumentos de avaliação elaborados por outros autores. Na nossa ação pedagógica, vale recordar que, baseamo-nos no processo de (re)elaboração de um elemento concreto e complexo (uma tarefa de uso da língua) produzido pelas próprias estagiárias para um contexto não simulado, mas real, proporcionado pelo estágio obrigatório, mediado pela professora-pesquisadora.

Em um outro exemplo de mediação, no excerto 10, vemos o diálogo da professora-pesquisadora e das estagiárias refletindo acerca da relação entre propósito comunicativo solicitado no comando da tarefa (dar opiniões e recomendações) e os critérios de avaliação. Ao analisar a tarefa, a professora-pesquisadora observa que os critérios de avaliação previstos eram bastante reducionistas, pois restringiam o alcance do propósito comunicativo ao uso de determinadas formas linguísticas vinculadas ao livro didático. Nota-se, no excerto 10, que a participante Clarice reconhece que o processo de orientação havia sido fundamental para a (re)construção de uma nova perspectiva avaliativa.

Excerto 10:

Professora-pesquisadora: *sí, sí, pero como como libro trata el tema? [...] el libro trae estructuras diferentes? [para recomendaciones y opiniones] [...]*

Gabriela: *es diferente...hay 2 estructuras para hacer recomendaciones y 3 para opiniones, entonces ya pusimos así, ellos van a abrir el manual y van a ver [...]*

Clarice: *es más cómodo, solo abrir el libro y ver cómo el libro trabaja, hay una frase que ellos van a completar, ahí sí que puede variar y hacer un poco más personal, pero...*

[...]

Professora-pesquisadora: *[...] fíjense que ustedes no están especificando cuáles estructuras son estas [en el comando de la tarea] esto tiene que estar claro para ustedes antes de empezar la corrección [...] podríamos perfeccionar los criterios de evaluación, no? cuáles criterios cambiaríamos?*

Clarice: *yo cambiaría el género [discursivo] y sacaría algo...voy a intentar después construir esta cuestión para dejar un poco más enfocada... [...] por ejemplo, aceptaría a otros tipos de recomendaciones opiniones también [...] pero, haciendo una autocrítica, nosotras solo pensamos [inicialmente] en las formas que aprendemos [trabajamos] en clase, entonces quizás si no estuviéramos aquí en esta reunión, quizás yo no aceptaría otra forma porque al principio no pensé en esto de que ellos pueden utilizar otras formas de recomendar. (Transcrição 6 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Clarice e Gabriela - Gravação 6 - 1h:11min:25s - 21/07/2022)*

Ademais, no excerto 10, constatamos que ao planejarem a tarefa as participantes remetem-se às práticas estruturalistas, mecanicistas, que equivalem a reproduzir estruturas linguísticas do livro didático, completar e/ou formar frases descontextualizadas. Em diálogo com este resultado, Xu e He (2019) apontam que professores em formação tendem a considerar

em seus instrumentos de avaliação sub-habilidades como a memorização e a cópia. A avaliação por tarefas de uso da língua, entretanto, deve ter como foco o produto final, isto é, o alcance do propósito comunicativo, pois permitem a mobilização das habilidades e sub-habilidades de forma holística. Desta forma, considera-se que o aprendiz pode escolher diferentes caminhos para a realização da tarefa – a depender de uma série de fatores como: o conhecimento de mundo, da língua e da estrutura do texto –, e ainda assim, alcançar um resultado semelhante (Scaramucci, 1995). Ao final do diálogo, a participante Clarice chega à conclusão de que a discussão aventada durante a orientação foi determinante para a sua percepção acerca do tema.

Neste ponto da discussão, cabe-nos destacar o livro didático como um artefato cultural bastante relevante no contexto de estágio obrigatório. Vogt e Tsagari (2014), conforme já registramos, sugerem que a falta de letramento em avaliação faz com que professores utilizem livros didáticos como recurso avaliativo. Ainda com relação à tarefa de uso da língua 2 (quadro 30) e os excertos 9 e 10, é possível reiterar que o livro didático assume um papel norteador de todas as práticas pedagógicas (inclusive determinando objetivos, que nem sempre são explicitados), incluindo a avaliação, o que dialoga com os nossos achados da Etapa Diagnóstica. Tanto é dessa forma, que os critérios de correção da tarefa de uso da língua 2 (quadro 30) consideram que os aprendizes devem escrever sugestões e recomendações “utilizando as estruturas estudadas na Unidade 1” (*utilizando las estructuras estudiadas en la Unidad 1*) do livro didático. O que nos parece é que ao especificar os critérios de avaliação em termos de “estruturas apresentadas na unidade do livro didático” eles assumem uma natureza quantitativa. Trata-se tão somente de uma forma de pontuar (gerar uma nota), sem que esses critérios sejam significativos para os aprendizes, o que estaria, conseqüentemente, alinhado às práticas de avaliação somativa. Nota-se, também, que embora nos critérios de avaliação constem o uso de estruturas específicas, no comando da tarefa não há nenhuma especificação nessa direção o que configura uma prática de avaliação injusta.

Conforme discutimos na seção 3.3, o livro didático adotado no estágio obrigatório 2 (*Nuevo Prisma*) não é um livro de cunho estruturalista. O fragmento do livro didático¹⁰⁵ ao qual as participantes se referem no excerto 10, não equivale a uma atividade tradicionalista. Trata-se de um quadro que apresenta algumas estruturas linguísticas para “expressar opiniões e atitudes” e, para “fazer recomendações” sobre diferentes formas de aprender espanhol. E, ademais, está inserido em uma seção de natureza metacognitiva intitulada “Como você aprende

¹⁰⁵Cf. nota de rodapé 106.

espanhol?” (*¿Cómo aprendes español?*), cujo objetivo, em última análise, é fomentar a autonomia do aprendiz.

Esse dado nos leva a pensar que mesmo com um material de apoio desenvolvido com base em uma visão de língua contemporânea, as participantes têm dificuldades em apropriar-se das atividades propostas e tendem a replicar práticas mais tradicionais. É como se a visão de língua estruturalista “filtrasse” a análise das propostas comunicativas e orientadas à ação do livro didático. Por esse motivo, podemos sugerir que o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas perpassa a capacidade de analisar criticamente artefatos culturais (livros didáticos, instrumentos de avaliação) de forma a elucidar as visões de língua e de aprendizagem-avaliação-ensino subjacentes.

Retomando o excerto 10, ao final, vemos que as participantes a princípio concordam que o fato de restringirem os critérios de correção da tarefa a estruturas específicas não seria o mais adequado, considerando a possibilidade de uso de outras estruturas para a construção dos mesmos significados. No relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2 apresentado pelas estagiárias (excerto 11), no qual elas refletem sobre a aplicação e os resultados da avaliação, não obstante, afirmam que “esperavam que os aprendizes utilizassem apenas o modo imperativo, trabalhado em classe”. E, como os estudantes utilizaram “outras estruturas para fazer recomendações” a correção teria sido dificultada.

Excerto 11:

En la segunda, aceptamos varios modelos de recomendaciones, sin embargo, solo esperábamos el modo [imperativo] que hemos enseñado en clase. Algunos optaron por utilizar otro tipo de estructura para hacer una recomendación y, por eso, dificultó nuestra corrección. (Relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2– Autoras: Clarice e Gabriela)

As práticas de cunho estruturalista, alinhadas a cultura de testar, que emergem dos excertos 9, 10 e 11, como a necessidade de restringir o uso de estruturas linguísticas específicas nas tarefas, do nosso ponto de vista, torna o trabalho do professor em formação inicial mais “fácil”, na medida em que é mais “previsível”. Assim, as avaliações tradicionais, com técnicas objetivas, com respostas fixas, tendem a oferecer mais segurança a esse professor, dada a sua pouca experiência na profissão.

Um outro elemento a ser destacado, corresponde à visão da avaliação. Comumente, na cultura de testar, a avaliação está associada a algum tipo de penalidade (notas baixas equivalem a reprovação), logo, criou-se o mito de que “professor bom” é aquele cujas provas “são fáceis”, cuja “correção é condescendente”, é “o professor que aceita tudo”. É o que podemos observar

na continuação da discussão do excerto 11 acerca dos critérios de avaliação estabelecidos pelo livro didático (excerto 12).

Excerto 12:

Professora-pesquisadora: *[las participantes muestran el libro para a profesora-investigadora¹⁰⁶] estas son formas imperativas [las que aparecen en el libro]; porque hay también el modo imperativo... y la función es igual...usamos para dar recomendaciones, consejos, sugerencias etcétera. Pero, ahora les pregunto: ustedes esperan que sus estudiantes usen estas formas específicas [que están en el libro], verdad? Pero, si ellos usan otras formas [para expresar lo mismo], estaría bien para ustedes? [...]*

Gabriela: *sí, somos muy buenas nosotras siempre aceptamos casi todo [risas] [...]*

Clarice: *desde mi punto de vista, yo también aceptaría, pues tenemos que pensar qué importa más? es la comunicación? o son las formas que están en el libro? o lo que el libro recomienda? [...]* (Transcrição 6 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Clarice e Gabriela – Gravação 6 - 1h:11min:25s - 21/07/2022)

Sob nossa ótica, no entanto, o papel do professor letrado em avaliação é desmistificar tais práticas e contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem (Shepard, 2000), fundamentada na integração do aprendizagem-ensino-avaliação. Com efeito, essa perspectiva implica em elaborar critérios para tarefas de uso da língua com foco na construção de sentidos e no alcance dos propósitos comunicativos (independentemente das formas linguísticas escolhidas) o que resultaria em um aumento das evidências de validade (de construto), autenticidade, confiabilidade, transparência e justiça da avaliação. E, ademais, construir descritores que comuniquem aos aprendizes o desempenho esperado em termos qualitativos e concretos, de forma a apoiar seu processo de aprendizagem.

Ressalta-se ainda, no diálogo apresentado no excerto 10, que a participante Clarice chega à conclusão de que “o alcance do propósito comunicativo” na tarefa era mais relevante que o “uso de formas linguísticas específicas”. Os critérios de avaliação da versão final da tarefa

¹⁰⁶Fragmento do livro didático ao qual o diálogo refere-se:

Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Hacer recomendaciones

× Para **expresar opiniones y actitudes sobre el aprendizaje** puedes usar:

• Para mí es		(muy) útil		chatear con amigos españoles.
• En mi opinión es	+	(muy) bueno	+
• Pienso que es		necesario	

× Para **hacer recomendaciones sobre el aprendizaje** puedes usar:

• Tienes que + infinitivo + para + infinitivo.

• Puedes + infinitivo + para + infinitivo.

- Tienes que leer textos para aprender vocabulario.
- Puedes cantar canciones para practicar la pronunciación.
- Tienes que tener un cuaderno de ejercicios para practicar.

de uso da língua 2 (quadro 30), porém, ainda fazem menção às estruturas gramaticais e, embora considerem a possibilidade do uso de outras estruturas linguísticas, para além das especificadas no livro, ainda não consideram o “alcance do propósito comunicativo” como um critério relevante. Identifica-se, assim, uma lacuna entre o que as participantes “dizem” e o que “fazem”.

Em consonância, Levi e Inbar-Lourie (2020) também observaram lacunas entre a compreensão e aceitação dos princípios da avaliação formativa na aprendizagem e sua manifestação nas tarefas de desempenho produzidas pelos seus participantes. Sobre esse resultado, Cheng, Cheng e Tang (2010) sugerem alguns fatores que podem explicar as lacunas entre a teoria (conhecimento teórico) e a prática (habilidades práticas) de professores em formação inicial: (1) a incompatibilidade entre a(s) teoria(s) adotada pelo observador (da professora-pesquisadora, no nosso caso) e a das professoras em formação; (2) a má interpretação da(s) teoria(s); (3) a inadequação na implementação da teoria; (4) o impacto de experiências prévias (como estudante e/ou como professor em formação) e do contexto de ensino (políticas institucionais, por exemplo); (5) falta de conexão entre o programa de ensino da licenciatura e as experiências práticas.

Xu e Brown (2016) e Xu e He (2019) afirmam que quanto maiores as oportunidades de práticas avaliativas durante o estágio, maiores são as chances de que teoria e prática caminhem juntas. Tais autores consideram que, nesse contexto, as teorias devam ser aplicadas (partindo da teoria em direção à prática) e que os professores-formadores devam apoiar os estagiários nesse processo. Em contraposição, Scaramucci (2006), com quem concordamos, considera que uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas no contexto de estágio teria o potencial de promover a teorização a partir da prática (partindo da prática em direção à teoria) e, conseqüentemente, a revisão dos conceitos que a fundamentam.

Na nossa visão, ademais, práticas avaliativas situadas em contexto de estágio obrigatório precisam ser acompanhadas de professores-orientadores letrados em avaliação em contextos de línguas para que possam fornecer *feedback* de qualidade e mediar o processo de desenvolvimento profissional. Ademais, para preencher as lacunas entre o conhecimento teórico e as habilidades práticas, sugerimos que a estrutura dos programas de formação inicial de professores de línguas, sempre que possível, não promova uma divisão dicotômica entre disciplinas teóricas e práticas. Nesse sentido, na nossa visão, todas as disciplinas teóricas deveriam considerar uma dimensão prática, tornando assim o conteúdo significativo e relevante

para o desenvolvimento profissional do docente (Cheng; Cheng; Tang, 2010; Ogilve; Dunn, 2010; Xu; Brown, 2016; Xu; He, 2019).

Em face do exposto, Xu e Brown (2016) argumentam que medir o domínio dos conhecimentos teóricos dos professores pode fornecer apenas uma estimativa do letramento em avaliação, porém os autores apontam que a transferência dessas teorias para o domínio prático (a aplicação da teoria) não é uma garantia. O letramento em avaliação em contexto de línguas é multifacetado e requer a articulação de conhecimentos, habilidades e princípios de diferentes naturezas, alguns deles, não diretamente observáveis. Assim, acreditamos que por meio da análise de instrumentos de avaliação podemos inferir com mais precisão o letramento em avaliação em contexto de línguas de professores em formação inicial. E, além disso, identificar quais lacunas entre os conhecimentos teóricos e as habilidades práticas precisam ser preenchidas.

Prosseguindo com nossas análises, com vistas a elucidar aspectos individuais e contextuais da cultura de avaliar das estagiárias, selecionamos um diálogo entre a professora-pesquisadora e a estagiária Marina, a respeito da tarefa de uso da língua 3 (quadro 19). Neste momento da discussão, destaca-se o valor dos modelos ao longo da formação docente. No excerto 13, a participante menciona as práticas de ensino (cultura de ensinar) de uma professora de um curso de idiomas, a qual observava durante as práticas do estágio obrigatório 2, ponderando que suas aulas eram baseadas em exercícios gramaticais propostos pelo livro didático. Na visão de Marina, contudo, tais aulas não eram “ruins” (*no es malo*), embora fossem “monótonas e desinteressantes” (*aburridas*).

Excerto 13:

Marina: *porque, profe, yo estaba haciendo las observaciones [de clase] y las profesoras son tan así con la gramática [es decir, el enfoque de las clases son predominantemente gramaticales], abren el libro y las clases son esto, hacen ejercicios [de gramática], explica... entonces, me parece que no es malo, pero es un poquito aburrido a veces, pienso también en el perfil de los alumnos...* (Transcrição 7 - Etapa Prática- Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Júlia e Marina - Gravação 7 - 50min:31s - 21/07/2022)

Na mesma direção, no excerto 14, as participantes recuperam uma experiência vivenciada durante as práticas de observações¹⁰⁷ de uma docente da rede de ensino público, no estágio obrigatório 1. A referida docente, segundo as participantes, mantinha há alguns anos as mesmas práticas pedagógicas baseadas no paradigma estruturalista. A participante Clarice,

¹⁰⁷Dentre as atividades obrigatórias dos estágios 1 e 2 estão as observações de aulas de outros professores.

então, narra uma das aulas observadas, na qual a professora teria solicitado que os estudantes conjugassem um determinado verbo em um tempo específico – usando a metalinguagem –, contudo, ninguém havia conseguido respondê-la. Na visão da participante, porém, os aprendizes “sabiam usar” os verbos corretamente, mas não sabiam os “nomes” dos tempos verbais. O relato da participante, vale salientar, não se refere especificamente a uma prática avaliativa, contudo, sabemos que as crenças dos professores em diferentes teorias de ensino de línguas podem influenciar fortemente suas práticas de avaliação (Brown, 1996).

Excerto 14:

Gabriela: *Clarice y yo tuvimos una experiencia en las observaciones de clase semestre pasado [...] volvimos a la clase de una profe que fue nuestra profe hace...no sé...cómo que 5, 7 años, o sea, mucho tiempo atrás y la hoja de verbos era la misma que utilizaba con nosotras [risas], miles de años después, no había cambiado su metodología...*

Clarice: *¡Sí! Incluso en una de las observaciones ella [la profesora observada] preguntó a los alumnos cómo se conjugaba el pretérito indefinido o algo así y nadie consiguió hacer esta relación de lo que es el pretérito con la terminación del verbo, y los estudiantes se quedaron sin reacción y ella se quedó muy decepcionada [...], pero después, cuando ella empezó a explicar nuevamente, los alumnos sabían conjugar, pero sabían el nombre [pretérito indefinido] o simplemente: “conjugaba el verbo en la hoja” [habla como si levara el comando de una actividad], ellos no saben, entonces probablemente ellos no saben el nombre gramatical del tiempo verbal [metalinguaje], pero saben utilizar...* (Transcrição 4 - Etapa Teórica - Módulo 2- Gravação 4 - 01h:32min:16s - 18/06/2022)

Como vimos, o excerto 14 faz referência a uma experiência dupla para as participantes: a de estudante de línguas e a de docente em formação inicial. De acordo com Tardif (2014, p. 20), “há diversos trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor que colocam em evidência a importância das experiências escolares anteriores à formação inicial do saber-ensinar”. Efetivamente, neste campo de atuação profissional, a experiência como aprendiz pode influenciar o professor a “ensinar como foi ensinado” e/ou “avaliar como foi avaliado”.

Em consonância, Xu e He (2019), com base em diversos autores, afirmam que as crenças sobre avaliação de professores em formação surgem, primeiramente, de suas experiências de serem avaliados e, logo, das observações de outros docentes. Segundo os autores, durante a etapa do estágio obrigatório, a observação de professores mais experientes, pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas. A observação de práticas condizentes com visões de língua e avaliação contemporâneas pode contribuir para o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores em formação inicial. Por outro lado, a observação de práticas avaliativas embasadas em visões

teóricas já superadas, pode impedir que os estagiários as (re)examinem criticamente e as reproduzam (Xu; He, 2019).

Nesse sentido, para que a observação de modelos docentes possa contribuir para o letramento em avaliação em contexto de línguas, na nossa visão, em consonância com Xu e Brown (2016), precisa estar vinculada a práticas reflexivas. Pois, conforme apontam os autores, práticas reflexivas podem ajudar os professores em formação a elucidar os pressupostos teóricos subjacentes às práticas avaliativas, o que tem o potencial de transformá-las.

Além disso, esses resultados nos levam a refletir acerca da importância do letramento em avaliação tanto dos professores-orientadores de estágio obrigatório – vinculados à licenciatura –, como dos professores supervisores de estágio obrigatório – vinculados às diferentes instituições de ensino que recebem os estagiários. Xu e He (2019) identificaram que a orientação de professores mais experientes durante o estágio obrigatório é um fator contextual significativo para a mudança das concepções acerca da avaliação. No que tange à promoção do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores-formadores, Moraes (2023) aponta para o potencial das comunidades de prática, isto é, uma rede de formação colaborativa, protagonizada por docentes com interesses comuns, que atuam em um mesmo contexto.

Para além do estágio obrigatório, Vogt e Tsagari (2014), identificaram que a falta de letramento em avaliação em contexto de línguas de professores na formação inicial pode levá-los a buscarem estratégias de compensação no mercado de trabalho, como a aprendizagem com os pares mais experientes. Similarmente, essa prática pode ser vista como positiva ou negativa, a depender do letramento em avaliação dos docentes mais experientes. A aprendizagem com pares que não possuem letramento em avaliação, pode implicar na reprodução acrítica de padrões tradicionais, o que limita, conseqüentemente, o desenvolvimento de formas de avaliação mais alinhadas com visões de língua mais contemporâneas. Como forma de promover o letramento em avaliação de professores em serviço, Xu e Brown (2016), em consonância com Moraes (2023), sugerem que esses profissionais podem se engajar de forma colaborativa em atividades relacionadas à avaliação – como por exemplo, o desenvolvimento de instrumentos e de rubricas de avaliação – oportunizando, assim, a reflexão acerca de diferentes culturas de avaliar presentes em uma mesma comunidade de prática.

Em adição, no excerto 15, nota-se que a visão reducionista da avaliação abrange outros atores do contexto educacional em que o estágio obrigatório é realizado. Na fala da participante Júlia, encontramos um relato da sua experiência em um programa de Residência Pedagógica. Segundo a estagiária, no final de cada aula, seus aprendizes lhe perguntavam qual conteúdo seria mais relevante para a prova. Este excerto revela um ambiente educacional condizente com

a cultura de testar, no qual a prova final é protagonista e é entorno dela que o aprendiz organiza suas estratégias para “memorizar” o conteúdo e “passar de ano”. Nesse contexto a avaliação é tida apenas como um instrumento que visa a (des)aprovação ao final de um ciclo pedagógico.

Excerto 15:

Júlia: [...] *cuando una vez impartí una clase [en la residencia pedagógica] y [...] ellos [los estudiantes] me preguntaban: “de todo eso, que va a caer en la prueba?” “lo que es más importante?”... al final de la clase solo me preguntaban qué necesitaban copiar...* (Transcrição 7 - Etapa Prática - Orientação Tarefa de Formação 1 - Avaliação Parcial - Júlia e Marina - Gravação 7 - 50min:31s - 21/07/2022)

À luz desses resultados, portanto, podemos constatar que a cultura de testar e o paradigma estruturalista ainda é bastante relevante no nosso contexto de investigação, podendo ser verificado a partir de diferentes perspectivas: na forma como as participantes aprenderam línguas, nos modelos docentes que observam e, até mesmo, na cultura de aprender dos seus estudantes. O que corrobora os achados de Rolim (1998), Barata (2006), Rocha, Costa e Silva (2006) e Zocaratto (2010). Isto não significa dizer, entretanto, que fragmentos de práticas pedagógicas mais alinhadas com as culturas de aprendizagem e o paradigma comunicativo não possam surgir em alguns momentos, sendo observado em algumas das falas das participantes e nas tarefas de uso da língua. Assim, consideramos que, em nosso contexto de investigação, ambos os paradigmas coexistem, oscilam no imaginário e nas práticas de nossas participantes. O que revela que o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas não é linear e progressivo, mas um processo iterativo.

Na nossa visão, alinhados com Xu e Brown (2016, p. 21, tradução nossa)¹⁰⁸, “as crenças dos professores constituem uma estrutura interpretativa e orientadora que medeia a aquisição de conhecimentos teóricos, bem como sua implementação” e, portanto condicionam a sua disposição para adotar novas ideias na área de avaliação linguística (O’Loughlin, 2006). Nesse sentido, Scarino (2013, p. 316)¹⁰⁹ argumenta, alinhada com as teorias de aprendizagem sociocultural, que o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas convida a um reconhecimento do “mundo interior” dos professores. Pois, conforme afirmam Yan e Lee (2014) e Levy-Vered e Alhija (2018), é possível mudar as dimensões perceptivas (e não apenas cognitivas) dos professores em formação inicial sobre avaliação, desde que sejam

¹⁰⁸Citação original: “Teacher beliefs are an interpretive and guiding framework by which they mediate their uptake of theoretical knowledge and its implementation” (Xu; Brown, 2016, p. 21).

¹⁰⁹Citação original: “In line with contemporary, sociocultural learning theories, these processes should recognize the “inner” world of teachers and their personal frameworks of knowledge and understanding and the way these shape their conceptualizations, interpretations, decisions, and judgments in assessment” (Scarino, 2013, p. 316).

identificadas e reorientadas na direção de abordagens contemporâneas com o apoio de um professor-orientador.

4.2.4 Síntese dos resultados observados nas Etapas Teórica e Prática

Nesta seção, para responder a nossa pergunta de pesquisa (2) *Quais são os indícios de impactos da ação pedagógica com foco no letramento em avaliação em contexto de línguas para as professoras de espanhol no estágio obrigatório 2?*, sintetizamos os indícios de impactos da nossa ação pedagógica no desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes.

Nossos resultados sugerem que as participantes conseguiram desenvolver alguns conhecimentos e habilidades necessários para a elaboração e aplicação de tarefas de uso da língua (quadro 31). Nessas tarefas, há indícios da operacionalização do construto multidimensional da proficiência. Ademais, é possível observar, em alguns casos, o tratamento do componente gramatical de forma contextualizada. No que tange à visão de avaliação, similarmente, observamos alguns indícios que apontam para a sua ampliação, em iniciativas mais alinhadas aos objetivos de aprendizagem e em ações embasada em princípios éticos, como o compartilhamento de critérios de avaliação com os aprendizes. Acreditamos que alguns fatores relacionados ao nosso contexto de investigação possam ter contribuído para esses resultados, como, por exemplo, a mediação da professora-orientadora no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, a agência das estagiárias em um contexto real de ensino.

Por outro lado, ainda identificamos algumas lacunas no que concerne aos conhecimentos, habilidades e princípios do letramento em avaliação que ainda precisam ser preenchidas (quadro 32). Sobretudo no que tange às habilidades de elaboração de rubricas de avaliação das tarefas de uso da língua, ainda há fortes influencias do paradigma estruturalista, tanto com relação à visão de língua, como com relação à visão de avaliação. Assim, aventamos que os construtos teóricos acerca da língua e da avaliação ainda precisam ser (re)construídos e/ou consolidados. Similarmente, os professores-formadores precisam apoiar a transposição desses construtos para a prática pedagógica. Além disso, os pressupostos que embasam a cultura de avaliar das estagiárias precisam ser identificados e reorientados. Desta forma, reiteramos que o letramento em avaliação em contexto de línguas e a mediação dos professores-formadores é crucial para o processo de desenvolvimento do letramento em avaliação dos professores de línguas durante todo o curso de formação inicial e não apenas no estágio obrigatório.

Quadro 31 – Síntese dos indícios impactos da ação pedagógica no LAL

Indícios de impacto	Principais características	Contexto em que aparecem	Fatores que poderiam ter influenciado
Ampliação da visão de língua	(re)elaboração dos comandos das tarefas (situação e propósito comunicativo alinhado com a modalidade de língua - oral e escrita - e o gênero discursivo);	Tarefa 1 (quadro 20); Tarefa 2 (quadro 32); Tarefa 5 (quadro 29); Tarefa 9 (quadro 30)	-mediação da professora-orientadora promovendo reflexões críticas -contexto real de ensino (elaborar, aplicar e corrigir instrumentos de avaliação)
	gramática contextualizada no comando das tarefas;	Tarefa 1 (quadro 20); Tarefa 2 (quadro 32); Tarefa 5 (quadro 29); Tarefa 9 (quadro 30); Tarefa 16 (quadro 27)	
Ampliação da visão de avaliação	alinhamento dos objetivos de aprendizagem-avaliação-ensino;	Tarefa 1 (quadro 20) e Excerto 4	- agência das estagiárias
	compartilhamento dos critérios de avaliação;	Tarefa 1 (quadro 20) e Excertos 3 e 7	

Fonte: Elaboração nossa.

Quadro 32 – Síntese das lacunas no LAL que ainda precisam ser desenvolvidas

Lacunas	Principais características	Contexto em que aparecem	Fatores que poderiam ter influenciado
Elaboração de tarefas	características estruturalistas (foco gramatical, metalinguagem)	-Tarefa 3 (quadro 21) -Tarefa 15 (quadro 25)	-visão de língua e avaliação alinhadas à cultura de testar e aos pressupostos estruturalistas -experiências prévias como estudante -experiências na licenciatura (observação de modelos pouco letrados em avaliação) -pouca experiência profissional que leva os professores em formação inicial se apoiarem nos materiais didáticos
	influência dos livros didáticos como artefato cultural	-Tarefa 2 (quadro 32) -Excertos 9 e 10	
Elaboração de rubricas	critérios de avaliação reducionistas (quantitativos; vagos; focados em micro-habilidades e formas linguísticas isoladas)	-Tarefa e rubrica 3 (quadros 21 e 22) -Critérios de avaliação da tarefa 5 (quadro 29) -Rubrica da tarefa 9 (quadro 31) -Rubrica da tarefa 15 (quadro 26)	-visão de língua e avaliação alinhadas à cultura de testar e aos pressupostos estruturalistas -inabilidade em transpor conceitos teóricos para a prática pedagógica -ausência de experiências com a ferramenta seja como estudante, seja como professor em formação inicial

Fonte: Elaboração nossa.

Por fim, em face dos nossos resultados, traçando um paralelo entre os estágios de letramento em avaliação propostos por Pill e Harding (2013), poderíamos sugerir que nossas participantes estariam no estágio de *letramento nominal* (que (re)conhece que determinado termo se refere à avaliação), ou na transição entre o letramento *nominal* e o *procedimental-conceitual* (que compreende os conceitos centrais do campo e os aplica na prática) no que se refere à habilidade em elaborar tarefas de uso da língua para avaliar. Evidentemente, o letramento em avaliação em contexto de línguas envolve outros componentes que não foram trabalhados durante nossa ação pedagógica e que, portanto, não podem ser estimados. Sendo assim, podemos considerar, sumamente, que a longa exposição à cultura de testar condiciona boa parte do conhecimento teórico e as habilidades práticas de nossas participantes. Ao mesmo tempo, todas estão iniciando seu processo de letramento em avaliação, logo, é natural imaginar que é mais provável que elas estejam em um momento de transição entre *o letramento nominal e o conceitual-procedimental* (Pill; Harding, 2013) mediado pela cultura de aprendizagem provocada pela professora-pesquisadora adaptada ao nosso contexto de investigação (Xu; Brown, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, tivemos por objetivo geral promover e analisar uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores de espanhol como língua estrangeira em formação inicial, especificamente, no âmbito do estágio obrigatório. Ao fim desta jornada, consideramos que o alcançamos por meio de quatro etapas: Diagnóstica, Planejamento, Teórica e Prática.

Na Etapa Diagnóstica, respondendo a nossa primeira pergunta de pesquisa, identificamos que as visões de língua e avaliação subjacentes aos instrumentos de avaliação produzidos pelas participantes no estágio obrigatório 1 eram reducionistas. Com efeito, tais instrumentos eram condizentes com um conceito de língua atomizado, reduzido a estruturas e habilidades linguísticas isoladas e descontextualizadas; e com uma concepção de avaliação vinculada à verificação de erros e acertos com vistas à geração de uma nota.

Diante desses resultados, desenvolvemos uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação com bases em visões de avaliação, de língua e de proficiência contemporâneas. Operacionalmente, considerando o contexto da investigação, optamos por mobilizar um conceito de avaliação por tarefas de uso da língua, por entender que nos daria base para discutir conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos na avaliação. Em termos metodológicos, decidimos nos apropriar do modelo de LOA (Carless, 2007), aliando Tarefas de Formação, *feedback* como andaime (mediação do professor) e participação ativa do aprendiz em seu processo de aprendizagem-ensino-avaliação.

Após a análise dos dados coletados nas etapas Teórica e Prática, foi possível responder nossa segunda pergunta de pesquisa. Em termos de impactos da ação pedagógica, observamos que as participantes conseguiram desenvolver conhecimentos e habilidades necessários para elaborar tarefas de uso da língua condizentes com uma visão de língua contemporânea. Também foi possível observar indícios de uma ampliação da visão de avaliação, mais alinhada com sua dimensão formativa e embasada em princípios éticos. Algumas lacunas, entretanto, igualmente foram identificadas, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de rubricas, critérios de avaliação e descritores condizentes com uma visão de língua voltada para o uso e uma visão de avaliação holística e formativa, o que sugere que a cultura de avaliar das participantes, permeadas por uma visão de língua estruturalista e pela cultura de testar, configura-se como uma estrutura interpretativa que interfere no desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas das participantes.

Considerando, logo, que o processo de desenvolvimento de critérios de avaliação qualitativos, condizentes com o construto de proficiência e com uma visão de aprendizagem orientada pela avaliação que procuramos mobilizar, foi um dos principais desafios observados, defendemos que as ações voltadas para o letramento em avaliação em contexto de línguas devem envolver propostas específicas para o desenvolvimento da habilidade de construir e usar rubricas de avaliação com vistas à promoção de um processo avaliativo mais ético, menos centrado no professor, que contribua para os processos de aprendizagem-ensino. Além disso, a formação do professor de línguas deveria envolver atividades de observação da língua(gem), o que fazemos no nosso dia a dia quando nos comunicamos com os vários interlocutores em diferentes contextos e da sua materialização a partir de gêneros discursivos. Tais atividades teriam o potencial de subsidiar a elaboração de tarefas de uso da língua e seus critérios de avaliação.

A partir desses resultados, acreditamos que nossa investigação contribui para as discussões acerca das metodologias aplicadas no desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas. Nesse sentido, o modelo da LOA (Carless, 2007) pareceu-nos bastante promissor, na medida em que insere o aprendiz no seu próprio processo de aprendizagem-ensino-avaliação. Além disso, sob a nossa ótica, a reflexão *na* e *sobre* a prática, mediada por um par com um nível de letramento em avaliação mais avançado, a partir de artefatos concretos (tarefas de uso da língua), aplicados em situações reais de aprendizagem-ensino-avaliação, configura-se como vantagens do contexto de estágio obrigatório. Trata-se, portanto, de um contexto significativo, não só por aproximar o estagiário da sua realidade como um futuro profissional, mas também por ser um pré-requisito para a sua formação. O processo de letramento em avaliação em contexto de línguas, porém, considerando nossos resultados, não deveria iniciar-se no (ou limitar-se ao) estágio obrigatório.

À vista disso, trazemos recomendações para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contextos de línguas na formação inicial de professores. No que tange à organização do currículo da licenciatura: (1) há a necessidade da inclusão de um componente curricular teórico-prático-reflexivo voltado para o letramento em avaliação em contexto de línguas antes do estágio obrigatório, com vistas ao desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes acerca das diferentes visões de língua e avaliação coexistentes na maioria dos contextos de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas; (2) ademais, tal componente curricular deve ter como alvo Tarefas Formativas que conduzam a análise e a elaboração de instrumentos de avaliação (conhecimentos teóricos e habilidades práticas). Em suma, poderíamos considerar que ambientes que permitam experimentações (aplicação das teorias), que consinta um certo

grau de autonomia e que, ao mesmo tempo, ofereça apoio de um professor-orientador seria crucial para o desenvolvimento profissional do docente em formação inicial.

Assim, professores-formadores, sobretudo os orientadores de estágio obrigatório, devem ter um alto nível de letramento em avaliação em contexto de línguas servindo de modelo para os professores em formação inicial: (1) aplicando uma variedade de ferramentas de avaliação válidas e confiáveis; (2) fornecendo *feedback* de qualidade; (3) incluindo os aprendizes em seu próprio processo de avaliação (desenvolvendo critérios de avaliação de forma colaborativa; compartilhando os objetivos de aprendizagem; promovendo de forma deliberada processos de autoavaliação e avaliação por pares, entre outros). Assim, considerando que as experiências dos aprendizes durante a sua formação delineiam a sua visão de avaliação, argumentamos que os professores-formadores devem operacionalizar uma visão de avaliação ampliada, condizente com sua dimensão formativa.

No que tange ao *design* da investigação, acreditamos que uma análise diagnóstica do letramento em avaliação em contexto de línguas dos professores com base na análise de instrumentos de avaliação produzidos por eles contribui para a estimativa do letramento em avaliação em contexto de línguas. Ademais, um exame do contexto em que atuam (materiais didáticos adotados; normas institucionais etc.) bem como das origens culturais dos professores de línguas (experiências; crenças etc.) é relevante considerando que esses fatores medeiam a o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas. À luz desse diagnóstico, pode-se elaborar estratégias com vistas a (re)construir as perspectivas epistemológicas (visão de língua e avaliação) que impactam diretamente suas práticas avaliativas.

Outrossim, consideramos que o recorte investigativo que privilegiou o olhar à produção de instrumentos de avaliação, especificamente tarefas de uso da língua, não permitiu que observássemos o desenvolvimento do letramento em avaliação no que tange à aplicação desses instrumentos. Conforme já mencionamos, analisamos as rubricas de avaliação em termos das visões de língua e avaliação subjacentes, entretanto, não conseguimos observar o uso dessas rubricas (se é que de fato elas foram usadas) e as consequências sociais dessa ação.

Deste modo, consideramos que a estimativa do letramento em avaliação em contexto de línguas de professores pode embasar-se na análise de instrumentos de avaliação de forma a permitir-nos a fazer inferências com relação às dimensões do: (1) *como* avaliar na natureza e a qualidade da tarefa de uso da língua ; e (2) na dimensão do *o quê* avaliar – na(s) visão(ões) de língua e avaliação subjacente(s) a essas tarefas e de que forma o seu construto é operacionalizado. Por outro lado, entretanto, a dimensão do: (3) *por que* avaliar – as consequências sociais da avaliação –, não é tão acessível nesse modelo investigativo. Ademais,

a coerência entre os métodos de aprendizagem-avaliação-ensino (incluídas na dimensão do *como avaliar*); e alguns aspectos da cultura de avaliar dos professores tampouco são observáveis a partir dessa metodologia. Portanto, para a inferência do letramento em avaliação em contexto de línguas em toda sua multidimensionalidade, aventamos a necessidade de uma combinação de diferentes métodos de coleta que resultem em um conjunto de dados mais abrangente. Em face do exposto, sugerimos que pesquisas futuras poderiam suprir essas lacunas e avançar na discussão, com estudos de natureza longitudinal, de base etnográfica (com observações de práticas, por exemplo), entre outros. Sendo assim, finalizamos esta investigação cientes de que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALDERSON, C.; BANERJEE, Language testing and assessment (Part 2). **Language Teaching**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 79-113, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444802001751>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. de **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2013.

ARIAS, C. I.; MATURANA, L. M.; RESTREPO, M. I. Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. **Lenguaje**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 99-126, 2012. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a05.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ARMSTRONG, M. C. F.; MARÍN, M. I. R.; PATARROYO, L. M. Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, Medellín, v. 9, n. 15, p. 171-201, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255025901007.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

AVELAR, S. L. T. de. **A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica da Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language testing in practice: Designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAMBIRRA, M. R. de A.; RACILAN, M; AVELAR, S. L. T. de. A experiência de implantação de uma abordagem de ensino de inglês via gêneros no ensino médio do CEFET-MG sob o ponto de vista dos professores. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 7. **Anais [...]** Fortaleza: EDUECE, 2013. p. 777-792.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.

BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. **Phi delta kappan**, [s. l.], v. 92, n. 1, p. 81-90, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BORGES-ALMEIDA, V. **Preservice language teacher needs and interests in assessment towards an emergency literacy agenda**. 2023. In: NEW DIRECTIONS LATAM, São Paulo, 2023.

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

BROOKHART, S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 3, n. 22, p. 1-12, 2018. DOI: 10.3389/feduc.2018.00022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00022/full>. Acesso em: 2 jul. 2023.

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

BROWN, J. D. **Testing in Language Programs**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1996.

BURNS, A. Action Research in Second Language Teacher Education. In: RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to research in language teaching and education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 289-297.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 14-20. Online publication. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206>.

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

CANTERO, F. J. Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al Enfoque Oral. In: CANTERO, F. J.; GIRALT, M. (coord.). **Pronunciación y Enfoque Oral en Lenguas Extranjeras**. Barcelona: Octaedro, 2020. p. 1-42. [Kindle]

CAMPUS DIFUSIÓN. **Aplicativo Editora Difusión**. Disponível [apenas para assinantes] em: <https://campus.difusion.com/>.

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

CARLESS, D. *et al.* Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. In: MEYER, L. H. *et al.* (ed.). **Tertiary Assessment & Higer Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research**. Wellington, [s.v.], 2009. Disponível em: <https://encr.pw/ce7kU>. Acesso em: 04 jul. 2023.

CHENG, M.; CHENG, A.; TANG, S. Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. **Journal of Education for Teaching**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 91-104, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607470903462222>.

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

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em 04 jul. 2023.

COOMBE, C. (ed.) **An A to Z of second language assessment: how language teachers understand assessment concepts**. London: British Council, 2018. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

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

ELLIS, R. Designing a task-based syllabus. **RELC Journal**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 64-81, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/003368820303400105>. Acesso em: 04 jul. 2023.

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

FARHADY, H. History of language testing and assessment. **The TESOL encyclopedia of English language teaching**, [s. l.], v. 1, n. 7, p. 1-7, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0343>. Disponível em: <https://11nq.com/x0ri2>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FERNANDES, M. N. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de letras espanhol: uma pesquisa-ação**. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. D. **Vygotsky: A Interação no Ensino/Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FRAILE, J.; PARDO, R.; PANADERO, E. Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? **Revista Complutense de Educación**, [s.l.], v. 28, n. 4, p. 1321-1334, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>. Disponível em: <https://11nq.com/66exU>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FRANCO, M. A. D. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, [s.l.] v. 9, p. 113-132, mai. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>. Acesso em: 04 jul. 2023.

GARCEZ, A.; DUARTE, ; EISENBERG,. Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDO, F. Language assessment literacy: Implications for language teachers. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 179-195, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902018000100179&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 04 jul. 2023.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language Assessment Literacy for Pre-Service Teachers: Course Expectations from Different Stakeholders. **GiST Education and Learning Research Journal**, [s. l.], [s.v.], n. 16, p. 56-77, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184916.pdf>. Acesso em 04 jul. 2023.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 243-259, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v21n2/0123-4641-calj-21-02-243.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

GIRALDO, F. A Post-Positivist and Interpretive Approach to Researching Teachers' Language Assessment Literacy. **Profile: Issues Teach. Prof. Dev.**, Bogotá, v. 22, n. 1, p. 189-200, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78188>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902020000100189&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 04 jul. 2023.

GIRALDO, F. A reflection on initiatives for teachers' professional development through language assessment literacy. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, Bogotá, v. 23, n. 1, p. 197-213, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83094>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902021000100197&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 04 jul. 2023.

GIRALDO, F. Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, Bogotá, v. 23, n. 2, p. 265-279, jul./dez. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902021000200265&script=sci_arttext. Acesso em: 04 jul. 2023.

- GIRALDO, F. Language Assessment Literacy: Insights for Educating English Language Teachers through Assessment. **HOW Journal**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 78-92, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.19183/how.28.3.673>. Disponível em: <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/673/578>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- GOMES, M. D. S.; SANTOS, L. G. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 58, p. 1197-1220, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135434015832019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/sGdVd6xVFdsVkjY7trc7XZz/>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- HARDING, L.; KREMMEL, B. Teacher assessment literacy and professional development. In: TSAGARI, D.; BANERJEE, J. (eds.) **Handbook of second language assessment**. Berlin: De Gruyter, 2016. p. 413-428.
- HUGUES, A. **Testing for language teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- INBAR-LOURIE, O. Language assessment culture. In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. 2 ed. New York: Springer, 2008b. p. 285-300.
- INBAR-LOURIE, O. Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. **Language Testing**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 301-307, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480126>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- ISA, D; BUENO. I. **Nuevo Prisma**: curso de español para extranjeros. Nivel A2. Madrid: Edinumen, v. 1, 2013.
- JÁCOME, E. P. La rúbrica y la justicia en la evaluación. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, Medellín, v. 18, n. 3, p. 79-94, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322013000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 04 jul. 2023.
- JARAMILLO-DELGADO, J.; BEDOYA, M. G. Pre-service English language teachers' use of reflective journals in an assessment and testing course. **Funlam Journal of Students' Research (JSR)**, Medellín, n. 4, p. 210-218, jan./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21501/25007858.3010>. Disponível em : <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co//index.php/JSR/article/view/3010>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em aberto**, [s. l.], v. 16, n. 70, p. 69-88, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2389/2128>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- KREMMEL, B.; HARDING, L. Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy

survey. **Language Assessment Quarterly**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 100-120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/15434303.2019.1674855?needAccess=true&role=button>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Acta [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 7-11. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

LEVI, T.; INBAR-LOURIE, O. Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. **Language Assessment Quarterly**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 168-182, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LEVY-VERED, A.; ALHIJA, F. N. The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. **Studies in Educational Evaluation**, [s. l.], v. 59, p. 84-93, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.) **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LONG, M. Focus on Form in Task-Based Language Teaching, 1997. Disponível em: https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

LONG, M. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. [S.l.]: Wiley, 2015.

LUOMA, S. Speaking scales. *In*: LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: University Press, 2004. p. 59-95.

MALTA, G. **UnB Idiomas: impactos, alcances e desafios da extensão em línguas**. Campinas: Pontes, 2019.

MARCHEZAN, M. T. N. Análise de provas elaboradas por professores de inglês da escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 6, p. 143-162, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GfY3kkCyV4tPRgPntkdSXwd/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

McMILLAN, J. H. Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. **Educational measurement: Issues and practice**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 34-43, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x>. Acesso em: 04 jul. 2023.

McNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

MELLO, G. N. D.; DALLAN, M. C.; GRELLET, V. Por uma didática dos sentidos. *In*: MELLO, G. N. D.; DALLAN, M. C.; GRELLET, V. **Por uma didática dos sentidos**

(**transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização**. [S. l.]: Artmed, 2004. p. 59-64.

MICCOLI, L. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 103-118, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/3StLF96xSrZLtx9fSSHg6QQ/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

MORAES, I., **A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês**: implicações para a formação inicial e continuada. 2023. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

MORAIS, A. L. F. de; BORGES-ALMEIDA, V. Compreensão de professores sobre tarefas de ensino de língua estrangeira em um Centro Interescolar de Línguas público. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 41–67, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44467>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V.; FLORENCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. (org.) **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 17-58.

NESBIT, T. **Cultures of teaching**. In: ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 2000, Vancouver, Canadá. Disponível em: <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2198&context=aerc>. Acesso em: 20 dez. 2022.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. [S.l.]: Cambridge University Press, 2004.

O'BRIEN, B. *et al.* Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. **Academic Medicine**, [s. l.], v. 89, n. 9, p. 1245-1251, set. 2014. DOI: 10.1097/ACM.0000000000000388. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2014/09000/Standards_for_Reporting_Qualitative_Research_A.21.aspx. Acesso em: 04 jul. 2023.

O'LOUGHLIN, K. Developing the assessment literacy of university proficiency test users. **Language Testing**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 363-380, mai. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480336>. Acesso em: 04 jul. 2023.

OGILVIE, G.; DUNN, W. Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. **Language Teaching Research**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 161-181, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168809353875>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PANADERO, E.; JONSSON, A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 9, p. 129-144, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PICCARDO, E. **From Communicative to Action-Oriented**: a research pathway. Canadá: Curriculum Services, 2014. Disponível em: https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

PILL, J.; HARDING, L. Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. **Language Testing**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 381-402, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480337>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, L. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação na perspectiva acional e integração das atividades de linguagem em língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 69-90, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.32750>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32750/28125>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PLAKANS, L. Integrated second language writing assessment: Why? What? How? **Language and Linguistics Compass**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 159-167, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/lnc3.12124>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PLAKANS, L.; GEBRIL, A. Exploring the relationship of organization and connection with scores in integrated writing assessment. **Assessing Writing**, [s. l.], v. 31, p. 98-112, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.08.005>. Acesso em: 28 ago. 2023.

POPHAM, W. J. Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? **Theory into Practice**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 4-11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>. Acesso em: 04 jul. 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão, GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>. Acesso em: 04 jul. 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. **Em Aberto**, [s. l.], v. 32, n. 104, p. 27-44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i104.4286>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4192>. Acesso em: 04 jul. 2023.

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

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. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 435-459, mai./ago. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>. Disponível em: <https://encr.pw/XgOO2>. Acesso em: 04 jul. 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Por uma gramática pedagógica e uma avaliação condizente na sala de aula de línguas estrangeiras. *In*: MELLO, D.; SILVA, M. (org.) **Formação docente: a avaliação em foco – Homenagem a Maria Inês Vasconcelos Felice**. Campinas: Pontes, 2020b. p. 49-63.

REA-DICKINS, P. Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. **Language testing**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 429-462, 2001. DOI:

<https://doi.org/10.1177/026553220101800407>. Acesso em: 04 jul. 2023.

RESTREPO-BOLIVAR, E. M. Monitoring Preservice Teachers' Language Assessment Literacy Development through Journal Writing. **Malaysian Journal of ELT Research**, v. 17, n. 1, p. 38-52, 2020. Disponível em:

<https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/558/541>. Acesso em: 04 jul. 2023.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

REYNOLDS-KEEFER, L. Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, [s. l.], v. 15, n. 8, p. 1-9, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7275/psk5-mf68>. Disponível em:

<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1234&context=pare>. Acesso em: 04 jul. 2023.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4. ed. [S.l.]: Longman, 2010.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. D. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores, **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 79-112, 2006. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/YSqMj7ZF9p8j85JscwZchBt/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ROCHA, M. R. **Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no aprendizagem-ensino de LE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ROLIM, A. C. D. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SADALLA, A. M. F. D. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/TxHKj8Wc4dyNCxxzQsFnMzy/>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Rio Grande do Sul: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009. DOI:

10.4013/cld.2009.71.04. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561886005.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no aprendizagem-ensino de português língua estrangeira. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. de (org.) Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. *In: JORDÃO, C. M. (org.) A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 141-166.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. de (org.) Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trab. em Ling. Apl.*, Campinas, SP, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310/6904>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, [s. l.] v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LingarumArena/article/view/3996/3742>. Acesso em 24 ago. 2023.

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language testing*, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 309-327, mai. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, set. 2004.

SCRIVEN, M. Beyond Formative and Summative Evaluation. *Teachers College Record*, [s. l.], v. 92, n. 6, p. 19-64, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819109200603>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SHEPARD, L. The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SILVA, É. Q.; LIONÇO, T. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. *Amazôn., Rev. Antropol. (Online)*, [s. l.], v. 10, n. 2, 2018. p. 588-609. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v10i2.6519>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6519>. Acesso em: 04 jul. 2023.

STIGGINS, R. J. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, [s. l.], v. 72, n. 7, p. 354-539, mar. 1991.

STUCKLÉ, V. A. *et al.* **Reporteros Brasil**: curso de español. Nivel A1. Madrid: Difusión, v.1, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TAYLOR, L. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections. **Language Testing**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 403-412, mai. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>. Acesso em: 04 jul. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/20827/3/Artigo%20-%20Simone%20Antoniaci%20Tuzzo%20-%202016.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília**. Brasília, 2019. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414782. Acesso em: 7 mar. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB IDIOMAS. Conselho Deliberativo. Atualizado em out. 2015. **Dispõe sobre as normas para os cursos do “Projeto de Cursos de idiomas (abertos e sequenciais)”**, do “Projeto Núcleo de Acessibilidade” e do “Projeto Cursos Temáticos de Idiomas e Tradução”, realizados no âmbito do Programa Permanente de Extensão. Disponível em: <http://www.unbidiomas.unb.br/wp-content/uploads/2023/01/Normas-UnB-Idiomas-2023-V1.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB IDIOMAS. Conselho Deliberativo. Atualizado em 02 jan. 2023. **Dispõe sobre as normas e orientações para os alunos do programa de estágio supervisionado realizado no âmbito do programa permanente de extensão UnB Idiomas**. Disponível em: <http://www.unbidiomas.unb.br/wp-content/uploads/2013/08/Normas-e-Orientações-PES-PDF.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

UNB IDIOMAS [site]. Universidade de Brasília. Programa de Estágio Supervisionado - Espanhol. 2015. Disponível em: <http://www.unbidiomas.unb.br/programa-de-estagio-supervisionado-espanhol/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

VOGT, K.; TSAGARI, D. Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. **Language Assessment Quarterly**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 374-402, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>. Acesso em: 04 jul. 2023.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Doing task-based teaching**. Oxford: Handbooks for Language Teachers, 2011.

XU, Y.; BROWN, G. Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 58, p. 149-162, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>. Acesso em: 04 jul. 2023.

XU, Y.; HE, L. How pre-service teachers' conceptions of assessment change over internship program: Implications for teacher assessment literacy. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 4, n.

145, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00145>. Disponível em: <https://11nq.com/xAJb2>. Acesso em: 04 jul. 2023.

YUAN, R.; LEE,. Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching internship program: Three cases in an EFL context. **System**, [s. l.], v. 44, p. 1-12, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ZOCARATTO, B. L. **A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF**: estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

APÊNDICE A – EXEMPLO DE TAREFA DE USO DA LÍNGUA DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ESCRITA

Quadro 33 – Plano trabalho

Tarea de Producción Escrita

Instrucciones (o *input*):

Imagina que has leído en la página Tripadvisor la siguiente publicación:



The screenshot shows a Tripadvisor forum post. At the top, there's a navigation bar with the Tripadvisor logo, a search bar, and links for 'Publicar', 'Alertas', 'Viajes', and 'Iniciar sesión'. Below that, there are category links: 'Brasilia', 'Hoteles', 'Qué hacer', 'Restaurantes', 'Vuelos', 'Alquileres temporarios', 'Compras', 'Cruceiros', and 'Alquiler de autos'. The main heading is 'Unas horas en Brasilia'. Below the heading is a button that says 'Notifícame cuando respondan'. There's a breadcrumb trail: 'Explorar foros > Todos | Foros de Distrito Federal | Foro de Brasilia'. A search bar is present with 'Foros de Brasilia' selected and a 'Buscar' button. The post itself is by 'Fabián B' from 'Buenos Aires...'. It has a profile picture of a skeleton. The post text says: 'Hola, tengo la posibilidad de decidir si hacer una escala corta o larga en Brasilia, de regreso del nordeste en las vacaciones de verano. Quisiera saber si vale la pena hacer una escala de unas 8 hs y conocer alguna cosa en particular de la ciudad en ese rato. Saludos y gracias'. The post has 41 publications, 122 opinions, and 39 useful votes. There's a 'Guardar' button and a 'Denuncia contenido inapropiado' link.

Sacado y adaptado con fines didácticos de:

[ShowTopic-g303322-i4640-k8807434-Unas horas en Brasilia-Brasilia Federal District.html](#)

Redacta un **comentario** para la página TripAdvisor (entre cinco y ocho líneas) al turista argentino Fabián, explicándole porque él debe hacer una escala de 8h en Brasília.

En el comentario tienes que:

- * Saludar;
- * Contestar la pregunta del turista (si debe hacer una escala larga o corta en Brasília)
- * Describir la ciudad (aspectos físicos, clima, puntos turísticos como restaurantes, teatros, museos, etc.);
- * Elegir e indicar un lugar o una actividad favorita en particular que él debe conocer;
- * Despedirse.

Fonte: Elaboração nossa.

Podemos deprender no plano de trabalho da tarefa os seguintes elementos:

Quadro 34 – Elementos que compõem a tarefa

Elementos que compõe a tarefa	Descrição	Modelo de competência comunicativa
<i>Situação comunicativa/contexto</i>	Âmbito de comunicação digital, similar ao que ocorre no mundo real (autenticidade). Registro informal .	Competência sociolinguística: conhecimento acerca de diferenças socioculturais entre Brasil e Argentina (variedades dialetais; formas de cumprimentar, despedir; normas de cortesia; variações de registro etc.)
<i>Interlocutores</i>	Os interlocutores não nesse caso não se conhecem. Trata-se de uma situação comunicativa no ambiente digital já reconhecida pelos usuários deste tipo de plataforma.	Competência pragmática: conhecimento acerca das convenções pragmáticas voltado para as funções comunicativas de cumprimentar, descrever, recomendar etc.
<i>Propósito</i>	Na mensagem o aprendiz deve cumprimentar o turista argentino; responder à pergunta do turista argentino; descrever a cidade de Brasília citando aspectos físicos (clima, geografia etc.), pontos turísticos; recomendar uma atração na cidade e despedir-se .	
<i>Texto (gênero discursivo)</i>	Comentário em um site de viagens que fornece informações e opiniões de conteúdos relacionados ao turismo.	Competência linguística (formas para expressar recomendações – formas imperativas, por exemplo), sociolinguística e pragmática (que perpassa a configuração do gênero discursivo “comentário” em sites de viagens).

Fonte: Elaboração nossa.

Quadro 35 – Modelo de rubrica de avaliação para a tarefa

Crítérios de avaliação	Cumpre a tarefa	Cumpre Parcialmente	Não cumpre a tarefa	Sugestão do professor
Interlocutores: É possível identificar uma adequação textual com relação aos interlocutores projetados na tarefa? <i>[Trata-se de uma texto informal?]</i> ¹¹⁰				
Propósito: O texto atende ao propósito solicitado? <i>[É possível identificar: saudações, descrição da cidade, resposta para a pergunta do turista argentino; recomendação de um ponto turístico e despedidas?]</i>				
Texto: Os recursos linguísticos mobilizados estão adequados à situação de interlocução e o gênero discursivo projetado? <i>[Trata-se de um comentário típico de um site de viagens?]</i>				

Fonte: Elaboração nossa.

¹¹⁰ O texto destacado (na cor azul) pode ser adaptado para cada tarefa a depender dos objetivos estabelecidos.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL (MÓDULO 1)

Disponível em: [Apêndice B \[Dissertação-Aline Netto Brum Barreto\].docx](#).

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL (MÓDULO 2)

Disponível em: [APÊNDICE C \[Dissertação-Aline Netto Brum Barreto\].docx](#).

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido. Disponível em:

[TCLE \[Dissertação-Aline Netto Brum Barreto\].docx](#)

Termo de consentimento livre e esclarecido para uso de imagem e áudio. Disponível em:

[TCLE para uso de imagem e áudio \[Dissertação-Aline Netto Brum Barreto\].docx](#)

**ANEXO A – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (PROVAS) ELABORADOS PELAS
PARTICIPANTES DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO 1**

Disponível em: [Fase Diagnóstica-Instrumentos de avaliação-Estágio obrigatório 1](#)

ANEXO B – ACEITE COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

Disponível em: [Aceite Comitê de Ética.pdf](#)