



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

**DANIELA DA SILVA DUARTE ISMAIL**

**OFICINAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO**  
**DE LÍNGUAS DE PROFESSORES DE UM CENTRO DE LÍNGUAS PÚBLICO DO**  
**DISTRITO FEDERAL**

**Brasília – DF**

**2019**

**DANIELA DA SILVA DUARTE ISMAIL**

**OFICINAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO  
DE LÍNGUAS DE PROFESSORES DE UM CENTRO DE LÍNGUAS PÚBLICO DO  
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Brasília, 19 de junho de 2019

Banca Examinadora formada por:

---

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – Universidade de Brasília  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida – Universidade de Brasília  
(Examinadora interna)

---

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci – Universidade Estadual de Campinas  
(Examinadora externa)

---

Profa. Dra. Joara Martin Bergsleithner – Universidade de Brasília  
(Suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Profa. Dra. Gladys Quevedo Camargo, que compartilhou de forma inspiradora seu vasto conhecimento em avaliação de línguas e me ofereceu apoio e incentivo para realizar esta pesquisa.

À Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci e à Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida, pela gentileza de aceitarem participar da banca examinadora e por compartilharem suas valiosas contribuições.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por me conceder a licença remunerada para estudos, permitindo que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.

Ao meu filho, Samir, que, além de entender minha ausência ao longo dessa jornada, me apoiou de todas as formas, oferecendo colo e compreensão.

A minha filha, Naira, que tanto me incentivou com seu entusiasmo e otimismo.

Ao meu esposo, Jefferson, que me apoiou desde o primeiro momento e se esforçou imensamente para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Aos meus pais, Oswaldina e Vicente, pelo valor que sempre deram à educação, mesmo que não tenham tido a oportunidade de usufruir desse bem tão valioso. Agradeço também às minhas irmãs, Mariângela e Angélica, e ao meu irmão Vicente, por acreditarem em mim e torcerem pelos meus projetos.

Aos meus queridos colegas e amigos do Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia, por despertarem em mim o anseio de me aprofundar nos conhecimentos em avaliação de línguas, pelo incentivo e a amizade. Agradeço especialmente à amiga Marilda e ao amigo Hélder, pelas sugestões acadêmicas e o apoio emocional.

## RESUMO

A avaliação tem ganhado cada vez mais destaque no mundo contemporâneo. No âmbito escolar, seu papel integrador do ensino e aprendizagem tem exigido de todos os agentes envolvidos nesse contexto mais conhecimento a respeito da avaliação. No caso dos professores de línguas, sabemos que a formação inicial tem sido falha quando se trata de avaliação (SCARAMUCCI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018) e que, portanto, é necessária a oferta de programas de letramento em avaliação de línguas para professores em serviço. Esse trabalho apresenta uma possibilidade de formação em avaliação por meio de oficinas, oferecidas no local de trabalho do professor, neste caso, um Centro de Línguas do Distrito Federal. Os objetivos foram investigar quais conteúdos e procedimentos deveriam compor as oficinas nesse contexto e buscar evidências de contribuições do trabalho desenvolvido nas oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas dos professores participantes. Foi realizado um estudo de caso interventivo (FALTIS, 1997; FREEBODY, 2003; STAKE, 1994) com o uso de questionário, entrevistas, oficinas, observação de um momento de avaliação, análise documental e relato reflexivo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; LUDKE; ANDRÉ, 1986) no processo de geração de dados, os quais foram analisados conforme o quadro metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONACKART, 1999, 2006). Com suporte da literatura e dos dados gerados na primeira fase da pesquisa, organizamos as oficinas a partir de quatro conteúdos temáticos principais: os princípios básicos para a avaliação de LE na sala de aula, as diferentes formas de avaliar, as relações entre a concepção de língua dos professores e a avaliação e a função formativa da avaliação. Os procedimentos adotados para tratar desses conteúdos tiveram foco no envolvimento práticos dos participantes. As atividades desenvolvidas nas oficinas incluíram a leitura e discussão de textos, a análise de instrumentos de avaliação usados na escola, a análise e discussão de diferentes cenários de avaliação e a elaboração e implementação de uma atividade de avaliação alternativa. As diferenças apresentadas na fase final da pesquisa, em comparação com a fase inicial, em relação aos tipos de discurso, às modalidades e em especial aos mecanismos de responsabilização enunciativa, sugerem influência do trabalho desenvolvido nas oficinas dentro dos conteúdos temáticos trabalhados, já que é possível observar que os dois professores participantes foram capazes de apresentar definições mais precisas de conceitos trabalhados nas oficinas por meio de um discurso com características teóricas. Além disso, as oficinas se revelaram uma forma promissora de oportunizar o letramento em avaliação de línguas a professores em serviço, atendendo às demandas específicas do contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento em avaliação de línguas. Oficinas. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

## ABSTRACT

Assessment has gained increasing prominence in the contemporary world. In the school setting, its role as that of integrating teaching and learning has required more knowledge about the assessment of all the agents involved in this context. In the case of language teachers, we know that initial training has been flawed when it comes to assessment (SCARAMUCCI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018) and that, therefore, it is necessary to offer language assessment literacy programs for in-service teachers. This work presents a possibility of in-service education in assessment through workshops offered at the teacher's workplace, in this case, a Language Center of the Federal District. The objectives were to investigate what contents and procedures should compose the workshops in this context and to seek evidence of contributions of the work developed in the workshops for the development of language assessment literacy of the participating teachers. An intervention case study (FALTIS, 1997; FREEBODY, 2003; STAKE, 1994) was carried out with the use of a questionnaire, interviews, workshops, observation of a moment of evaluation, documentary analysis and reflective reporting (BOGDAN; BIKLEN, 1998; LUDKE and André, 1986) in the process of data generation, which were analyzed according to the methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONACKART, 1999, 2006). With support from the literature and the data generated in the first phase of the research, we organized the workshops from four main thematic contents: the basic principles for language assessment in the classroom, the different ways of assessing, the relationships between teachers' conception of language and assessment and formative assessment. The procedures adopted to deal with these contents focused on the practical involvement of the participants. The activities carried out at the workshops included reading and discussing texts, analyzing assessment instruments used at school, analyzing and discussing different assessment scenarios, and developing and implementing an alternative assessment activity. The differences presented in the final phase of the research, compared to the initial phase, in relation to the types of discourse, the modalizations and especially the mechanisms of declarative accountability, suggest the influence of the work developed in the workshops within the thematic contents worked, since it is possible to observe that the two participating teachers were able to present more precise definitions of concepts worked in the workshops through a discourse with theoretical characteristics. In addition, the workshops proved to be a promising way of providing literacy in language assessment to in-service teachers, responding to the specific demands of the context.

**KEY WORDS:** Language assessment literacy. Workshops. Sociodiscursive Interactionism (ISD)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Letramento em avaliação de línguas — uma definição estendida.....	37
Figura 2— Processos e estratégias na avaliação de sala de aula .....	54
Figura 3 — Procedimentos de avaliação no passado e no presente .....	75
Figura 4 — Linha do tempo da pesquisa.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Níveis de letramento .....	35
Quadro 2 — Tipos de teste .....	40
Quadro 3 — Concepções de língua .....	51
Quadro 4 — Síntese do percurso metodológico.....	66
Quadro 5 — Questionário — Parte I: Perfil do grupo .....	68
Quadro 6 — Questionário — Parte II: Contexto de Trabalho .....	69
Quadro 7 — Questionário — Parte III A: Língua, ensino e avaliação.....	70
Quadro 8 — Questionário — Parte III B: Língua, ensino e avaliação (continuação) .....	71
Quadro 9 — Questionário — Parte III C: Língua, ensino e avaliação (continuação) .....	72
Quadro 10 — Entrevista I .....	73
Quadro 11 — Entrevista II .....	74
Quadro 12 — Entrevista II — Max.....	75
Quadro 13 — Entrevista II — José Henrique .....	75
Quadro 14 — Oficinas .....	76
Quadro 15 — Relato Reflexivo .....	81
Quadro 16 — Perfil dos professores .....	92
Quadro 17 — Instrumentos de avaliação .....	96
Quadro 18 — Língua, ensino e avaliação — questões 12 a 16 .....	97
Quadro 19 — Língua, ensino e avaliação — questões 17 a 30 .....	100
Quadro 20 — Perfil dos professores participantes .....	112
Quadro 21 — Questão da prova de 2A – 2013 .....	121
Quadro 22 — Questões da prova bimestral de 2A – 2013.....	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Questão 6.....	94
Gráfico 2 — Questão 7.....	94
Gráfico 3 — Questão 12.....	98
Gráfico 4 — Questão 14.....	98
Gráfico 5 — Questão 13.....	99
Gráfico 6 — Questão 15.....	99
Gráfico 7 — Questão 16.....	100
Gráfico 8 — Questão 17.....	102
Gráfico 9 — Questão 18.....	102
Gráfico 10 — Questão 19.....	103
Gráfico 11 — Questão 20.....	104
Gráfico 12 — Questão 21.....	104
Gráfico 13 — Questão 22.....	105
Gráfico 14 — Questão 26.....	106
Gráfico 15 — Questão 23.....	106
Gráfico 16 — Questão 24.....	107
Gráfico 17 — Questão 25.....	108
Gráfico 18 — Questão 27.....	108
Gráfico 19 — Questão 28.....	109
Gráfico 20 — Questão 29.....	109
Gráfico 21 — Questão 30.....	110
Gráfico 22 — Questão 31.....	111

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIL	Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 2 — QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS</b> .....	21
<b>2.1 As oficinas como espaço de desenvolvimento profissional na perspectiva sociointeracionista</b> .....	21
<b>2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)</b> .....	24
<b>2.3 Letramento em Avaliação de Línguas</b> .....	31
<b>2.3.1 O letramento em avaliação de LE dos professores participantes da pesquisa</b> .....	38
2.3.1.1 <i>Princípios básicos para a avaliação de LE em sala de aula</i> .....	41
2.3.1.2 <i>Diferentes formas de avaliar</i> .....	47
2.3.1.3 <i>A relação entre a concepção de língua e a avaliação</i> .....	48
2.3.1.4 <i>A função formativa da avaliação</i> .....	51
<b>CAPÍTULO 3 — METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	57
<b>3.1 A pesquisa qualitativa</b> .....	57
<b>3.2 O estudo de caso interventivo</b> .....	59
<b>3.3 O contexto da pesquisa</b> .....	60
<b>3.4 Os participantes</b> .....	62
3.4.1 <i>O perfil de Max</i> .....	64
3.4.2 <i>O perfil de José Henrique</i> .....	64
<b>3.5 Os instrumentos de coleta de dados</b> .....	65
3.5.1 <i>O questionário</i> .....	66
3.5.2 <i>As entrevistas</i> .....	72
3.5.3 <i>Oficinas</i> .....	74
3.5.4 <i>Observação</i> .....	79
3.5.5 <i>Análise documental</i> .....	80
3.5.6 <i>Relato reflexivo</i> .....	80
<b>3.6 Procedimentos para a análise de dados</b> .....	81
3.6.1 <i>Categorização de dados</i> .....	82
3.6.2 <i>Procedimentos de análise no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo</i> .....	82

3.7 Considerações éticas .....	82
<b>CAPÍTULO 4 — ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>85</b>
4.1 A análise documental.....	86
4.2 O questionário .....	92
4.3 Primeira entrevista .....	112
4.4 Max .....	118
4.4.1 Princípios básicos em avaliação .....	118
4.4.2 Formas de avaliar .....	120
4.4.3 Concepção de língua .....	123
4.4.4 Avaliação formativa.....	125
4.5 José Henrique.....	127
4.5.1 Princípios básicos em avaliação .....	128
4.5.2 Formas de avaliar .....	130
4.5.3 Concepção de língua .....	133
4.5.4 Avaliação formativa.....	135
<b>CAPÍTULO 5 — CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>15656</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>1577</b>
<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE H .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>16262</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>16464</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>1688</b>
<b>ANEXO IV .....</b>	<b>16971</b>



## CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

A complexa natureza dos processos de ensinar e aprender língua estrangeira pressupõe uma determinada permeabilidade a mudanças por parte do professor. A profissão de ensinar não cabe em moldes fixos, predeterminados. Requer constantes reflexões e adaptações para que permaneça viva e atue realmente de forma a oportunizar os resultados que intenciona. Mesmo quando o professor não se dá conta da necessidade de reflexão e formação que a complexidade de seu trabalho exige, há momentos em que ele é provocado e começa a refletir no sentido de mudar sua prática, seja quando não consegue os resultados esperados ou quando há uma exigência externa, por exemplo. A escola onde esta pesquisa se desenvolveu, um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL), tem passado por um processo de mudança desencadeado por exigências externas, por meio do qual se evidenciou a necessidade de letramento em avaliação de línguas<sup>1</sup> para a efetivação de diretrizes propostas pela Secretaria de Educação local. Como coordenadora pedagógica da área de língua inglesa no CIL pesquisado durante o ano de 2015, tinha participação ativa nesses momentos. Porém, a falta de conhecimento na área limitava minha atuação. Essas limitações me levaram a buscar mais conhecimento sobre avaliação, por meio de cursos de formação presenciais e a distância, e, a partir dos saberes desenvolvidos nessas experiências de formação, entender o papel chave do letramento em avaliação para a transformação almejada em meu contexto de trabalho. Portanto, esta pesquisa nasce de inquietações despertadas no grupo de professores do qual eu fazia parte, frente ao desafio de se alinhar às novas diretrizes de avaliação propostas naquele momento.

Apesar da reconhecida excelência no ensino de línguas estrangeiras em sua comunidade de atuação, haja vista a enorme disputa por vagas a cada semestre<sup>2</sup>, o Centro de Línguas em questão manteve por muito tempo uma avaliação pautada em instrumentos tradicionais e de caráter somativo<sup>3</sup>. As provas<sup>4</sup> orais e escritas eram os meios de avaliação mais comuns e seus resultados eram usados prioritariamente para

---

<sup>1</sup> O conceito de letramento em avaliação de línguas será explicado adiante.

<sup>2</sup> De acordo com os dados do Ieducar, no segundo semestre de 2018, houve 8343 inscrições para 923 vagas remanescentes.

<sup>3</sup> O sistema de avaliação da escola será explicado em mais detalhes adiante, na descrição do contexto de pesquisa.

<sup>4</sup> Neste trabalho os termos *teste* e *prova* serão usados intercambiavelmente.

decisões quanto à aprovação ou à retenção ao final de cada nível. Os alunos que não alcançassem a nota mínima para a aprovação durante o semestre eram submetidos a uma prova de recuperação, geralmente composta por questões escritas em nível de dificuldade superior ao das provas regulares. Esse sistema de avaliação era questionado por alguns professores que queriam inovar em suas práticas avaliativas, porém os questionamentos e as iniciativas individuais não eram suficientes para impulsionar uma mudança institucional, o que só ocorreu após a elaboração de novas diretrizes de avaliação para a rede pública de ensino do Distrito Federal.

A publicação das Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), estabelecendo como prioridade o uso da *avaliação para a aprendizagem*<sup>5</sup>, deu início a uma série de debates e discussões nos espaços de coordenação da escola, no intuito de entender o documento e, então, alinhar-se à nova proposta. Com a ajuda de colegas mais experientes na área de avaliação<sup>6</sup> e incentivados pelo comprometimento dos membros da direção em efetivar o proposto nas diretrizes, fizemos a leitura do documento, buscando entender como seria possível a apropriação de seus conceitos de modo a possibilitar mudanças na prática pedagógica quanto à avaliação. Revelou-se, nesses momentos, a necessidade de conhecimentos mais aprofundados em avaliação por parte de todos os encarregados por tomar decisões a esse respeito na escola: professores, coordenadores e membros da equipe gestora. Apesar dessa pesquisa tratar do caso específico de um Centro de Línguas, vista em um contexto mais amplo, pode trazer contribuições para a superação de uma dificuldade comum a muitas escolas públicas: a transposição de conceitos teóricos que compõem a base epistemológica de diretrizes educacionais à esfera do saber prático do professor, de modo a efetivar a política pública da qual as diretrizes fazem parte. Em se tratando de políticas públicas envolvendo a avaliação no ensino de línguas, consideramos o letramento em avaliação (de línguas) um elemento essencial na construção dessa ponte.

O interesse em desenvolver o letramento em avaliação de línguas de professores em serviço se justifica a partir do contraste entre a pouca atenção dada a esse componente durante a formação inicial dos professores de línguas (QUEVEDO-

---

<sup>5</sup> *Avaliação para a aprendizagem* se refere ao uso formativo da avaliação. O termo será explicado com mais profundidade adiante.

<sup>6</sup> A supervisora pedagógica, mestre em Linguística Aplicada na área de avaliação, atuou intensamente nos encontros pedagógicos para facilitar a leitura do documento.

CAMARGO, 2018) e as exigências cada vez mais desafiadoras quanto aos conhecimentos em avaliação dos mesmos professores.

A avaliação é um componente do processo de ensino e aprendizagem de línguas que tradicionalmente tem recebido pouca atenção nos cursos de graduação que formam professores de língua estrangeira (LE) (POPHAM, 2009; SCARAMUCCI, 2006; TAYLOR, 2009; QUEVEDO-CAMARGO, 2018). Embora o cenário esteja mudando gradualmente, muitos professores que hoje ensinam LE foram formados quando não se exigia praticamente nenhum conhecimento sobre avaliação (POPHAM, 2009). Ademais, Scaramucci (2006) ressalta que, conforme importantes estudos da década de 1990, como Schön (1995, 2000), Wallace (1991), e Zeichner (1993, 1995), a formação inicial dos professores ainda tem sido tradicionalmente fundamentada em um paradigma tecnicista que não prepara o professor para enfrentar a dinâmica da realidade escolar, muito mais complexa e flutuante do que aquela prevista em modelos teóricos, exigindo do professor uma teorização a partir da prática para que possa solucionar questões em seu próprio contexto, inclusive questões relacionadas à avaliação. Em sua pesquisa sobre cultura de avaliação, Rolim (2004) identifica que concepções limitadas de avaliação estão relacionadas a uma formação inicial pouco reflexiva:

Subjacente a qualquer uma dessas formas reducionistas de conduzir a avaliação está a constatação de que as disciplinas pedagógicas e práticas oferecidas nos cursos de Letras têm falhado ao não proporcionar oportunidades de reflexão, questionamento e compreensão dos pressupostos teóricos e concepções da avaliação (ROLIM, 2004, p. 139).

Já em 1995, Saul (1995) salientava a tradição positivista da avaliação no Brasil, explicitada no foco na quantificação e classificação, bem como na noção de avaliação como uma atividade separada do ensino, questões ainda presentes na avaliação escolar. Além disso, sua origem como campo de estudo científico da psicologia, vinculado a princípios positivistas de mensuração, pode estar relacionada à visão de avaliação como uma área de estudos excessivamente técnicos e distanciados da realidade da sala de aula, expressa por alguns profissionais da área de ensino de línguas. Scaramucci (2016) pontua que, mesmo dentro da área de Linguística Aplicada, a avaliação ainda é por vezes associada ao paradigma estruturalista, psicométrico e positivista, uma visão equivocada, que não a reconhece como fenômeno “socialmente construído e interpretado” (TAYLOR, 2009). Essa tradição reducionista da avaliação já não encontra respaldo nos estudos mais recentes, que

enfatizam seu papel integrador do ensino-aprendizagem (SCARAMUCCI, 2016) e seu potencial de gerar informações que podem (e devem) ser usadas para melhorar a aprendizagem por meio da regulação (BLACK; WILLIAM, 1998).

As falhas na formação docente contrastam com o destaque que a avaliação tem ganhado na contemporaneidade. Taylor (2009, p. 21) afirma que “não há dúvidas de que a avaliação tem crescido em importância e influência no mundo de hoje”. Fulcher (2012) afirma que têm aumentado também as responsabilidades do professor de LE quanto à avaliação. Ele apresenta três principais razões para isso: a primeira seria o uso de testes padronizados para efeito de prestação de contas e transparência, como parte de políticas públicas educacionais, no sentido de responsabilizar os professores pela obtenção de metas. O segundo motivo seria a rápida expansão do uso de testes de língua como parte de políticas nacionais de imigração, tanto no sentido de apoiar quanto no sentido de regular os movimentos migratórios (FULCHER, 2012; TAYLOR, 2009). Ainda sobre o papel de testes na sociedade, Taylor (2009, p.22) pontua que “testes de língua, e os resultados que geram, têm sido usados cada vez mais na sociedade contemporânea mundialmente” e seus resultados podem ter grande efeito na vida daqueles que são testados, definindo, por exemplo, se podem permanecer em um país estrangeiro, conseguir um trabalho ou matricular-se em uma universidade, o que gera uma demanda por cursos preparatórios nos quais os professores saibam identificar as habilidades requeridas em tais testes.

A terceira razão elencada por Fulcher (2012) explicita bem a necessidade de o professor entender a avaliação como componente integrante das práticas de ensino e aprendizagem, capaz de informar e regular esses processos de modo a otimizá-los. Segundo esse autor, os estudos sobre avaliação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas têm reafirmado seu papel essencialmente formativo. Ele explica que a ideia de avaliar para a aprendizagem não é nova, mas tem ganhado força a partir de iniciativas como Assessment Reform Group<sup>7</sup> e documentos como *Assessment for Learning: 10 Principles*<sup>8</sup>, que buscam aumentar a motivação dos

---

<sup>7</sup> Assessment Reform Group (Grupo de Reforma da Avaliação) faz parte da Association for Achievement and Improvement through Assessment (Associação pelo Êxito e Melhoria através da Avaliação), uma organização britânica sem fins lucrativos, que tem como objetivo incentivar práticas de avaliação que promovam a aprendizagem. <https://www.aaia.org.uk/blog/2010/06/16/assessment-reform-group/>. Esta e as demais traduções neste trabalho são de minha autoria.

<sup>8</sup> *Assessment for Learning: 10 Principles* (Avaliação para a Aprendizagem: 10 Princípios), documento escrito pelo Grupo de Reforma da Avaliação. <https://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>

aprendizes a partir de uma cultura de sucesso, apoiada na convicção de que todos podem aprender.

Stiggins (2005) também destaca o uso formativo da avaliação como um elemento decisivo na superação de práticas pedagógicas excludentes. Para esse autor, a mudança de perspectiva sobre o papel da avaliação escolar está ligada a uma mudança na missão da escola frente à sociedade. O autor nos recorda que, por muito tempo, a avaliação escolar girou em torno do uso de testes como estratégia para fazer os alunos estudarem. Os resultados eram usados basicamente para ranquear os alunos, e aqueles que apresentavam dificuldades, se saíam mal nos testes e, em alguns casos, desistiam não eram considerados problema da escola. Stiggins (2005) afirma que, nos últimos anos, a sociedade entendeu que as limitações dessa escola conformada às desigualdades precisam ser superadas. O autor cita as propostas da lei norte-americana de 2005 *No Child Left Behind* como expressão dessa mudança de percepção sobre o papel da escola, agora vista como responsável pelo desenvolvimento de competências básicas necessárias para que as pessoas possam contribuir para a sociedade em que estão inseridas. Embora a lei tenha sido revogada em 2015, a ideia de que a escola precisa se comprometer com a aprendizagem de todos persiste em novas diretrizes. Esse comprometimento da escola com padrões de referência a serem alcançados por todos os alunos colocou a avaliação em foco e impulsionou a mudança de enfoque para seu uso formativo. Essa ideia parece permear também as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), que ressaltam a importância da avaliação formativa para a realização da função social da escola, realizada a partir do comprometimento com a aprendizagem de todos.

Black e William (2010) explicam que o uso formativo da avaliação através de feedback frequente em relação às avaliações resulta em ganhos na aprendizagem não apenas para os alunos que normalmente apresentam um nível satisfatório de aprendizagem, mas também para alunos com baixo rendimento e aqueles com dificuldades cognitivas. Os autores ressaltam a importância desse resultado lembrando que alunos que não se sentem aptos a aprender tendem a se desinteressar pela escola, tornando-se desordeiros ou apáticos diante da percepção de incapacidade, o que pode resultar em indivíduos alienados da sociedade, possíveis vítimas de problemas sociais (BLACK; WILLIAM, 2010). As Diretrizes de Avaliação

Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12) também trazem em destaque a força inclusiva da avaliação formativa ao justificar a escolha dessa função como prioritária por considerar que nela estão as melhores intenções para “avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se”.

O foco na função formativa da avaliação evidencia seu papel central no ensino e na aprendizagem de línguas, contexto no qual funciona como elemento integrador desses processos (SCARAMUCCI, 2006), permeando, portanto, todo o trabalho de ensino de uma LE. É a partir da avaliação que o professor observa o efeito de suas ações de ensino e pode adaptá-las para melhorar as chances de aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra efetivamente, é preciso que o professor tenha conhecimento sobre avaliação (de línguas) e saiba agir a partir desses conhecimentos compreendendo o contexto social onde se encontram, ou seja, é necessário que o professor tenha certo nível de letramento em avaliação de línguas.

Dessa forma, desenvolvemos este estudo movidos pelo objetivo geral de compreender quais contribuições o trabalho na forma de oficinas pode trazer para o letramento em avaliação de línguas de professores do CIL-DF, este estudo tem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar possibilidades de estruturação de oficinas para oportunizar letramento em avaliação de línguas aos professores participantes.
- 2) Identificar possíveis evidências de que o trabalho desenvolvido nas oficinas tenha impulsionado o desenvolvimento dos participantes das oficinas com respeito ao letramento em avaliação de línguas.

Para alcançar os objetivos propostos — geral e específicos —, pautamo-nos pela seguinte pergunta geral de pesquisa: quais são as possíveis contribuições do trabalho em forma de oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação dos professores em um Centro de Línguas do Distrito Federal? Para chegar à resposta, nos norteamos pelas perguntas orientadoras:

- 1) Quais conteúdos e procedimentos deveriam compor as oficinas para os professores do CIL-DF, tendo-se como propósito de desenvolvimento o letramento em avaliação de línguas?

- 2) Quais evidências podem ser identificadas no discurso dos professores participantes das oficinas sobre um possível desenvolvimento com respeito ao letramento em avaliação de línguas?

Para chegar aos objetivos propostos, realizamos um estudo de caso interventivo, de natureza qualitativa. Explicitamos de antemão que as interpretações apresentadas neste trabalho se ancoram no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma corrente das ciências humanas que estuda os processos de desenvolvimento humano no quadro do agir social, com ênfase no papel que a linguagem desempenha nas interações humanas. Para Bronckart (2006), as capacidades cognitivas humanas são desenvolvidas em atividades sociais coletivas mediadas por interações verbais, tais como as que buscamos propiciar por meio das oficinas.

As oficinas foram uma estratégia metodológica para a intervenção proposta. Optamos por oficinas pela possibilidade de diálogo e de envolvimento prático com questões relacionadas à avaliação de línguas que esse formato de trabalho permite. Para elaborar as oficinas, mapeamos o conhecimento prévio dos participantes quanto à avaliação e selecionamos o conteúdo inicial, que sofreu modificações ao longo do período de intervenção conforme necessidades reveladas nas primeiras oficinas. Ao todo, foram cinco encontros presenciais, com duração de duas horas cada, ao longo do primeiro semestre letivo de 2018. As oficinas foram conduzidas a partir da apresentação e discussão de conceitos seguidas de atividades práticas relacionadas a aspectos da avaliação no contexto de ensino e aprendizagem do qual os professores participantes fazem parte.

Além da participação dos professores nas oficinas, observamos a implementação de uma atividade avaliativa em sala de aula. Analisamos também o relato reflexivo elaborado por cada professor participante ao final das oficinas e suas falas a respeito da avaliação em entrevistas semiestruturadas realizadas em dois momentos distintos: antes e depois da intervenção. Os participantes foram dois professores de um Centro de Línguas do DF.

Tendo apresentado neste capítulo introdutório a justificativa e o propósito do estudo, buscando explicar seus objetivos, descrevemos agora como está organizada a dissertação.

## **Organização da dissertação**

Neste primeiro capítulo, apresentamos a justificativa, os objetivos gerais e específicos e as perguntas norteadoras desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a base epistemológica da pesquisa. Início o capítulo apresentando alguns princípios centrais do ISD que permeiam a pesquisa, em especial o trabalho desenvolvido nas oficinas. Em seguida, explicitamos o conceito de letramento em avaliação de línguas que fundamenta o trabalho. Por fim, justificamos a escolha dos aspectos do letramento em avaliação de línguas trabalhados nas oficinas e descrevemos cada um, levando em conta o contexto sócio-histórico-cultural dos professores participantes.

O terceiro capítulo descreve as decisões metodológicas tomadas para viabilizar a pesquisa e apresenta mais detalhes do contexto de pesquisa, especialmente relevante para este estudo de caso. Nesse capítulo, descrevemos o trabalho desenvolvido nas oficinas.

O quarto capítulo se ocupa da análise dos dados. Apresentamos um mapeamento dos conhecimentos dos professores quanto a alguns aspectos da avaliação com base na entrevista inicial e ao final buscamos evidências de desenvolvimento desses conhecimentos no que se refere aos conteúdos trabalhados nas oficinas.

No quinto capítulo, voltamos às perguntas de pesquisa para apresentar como elas foram tratadas ao longo do estudo. Essa seção apresenta também as contribuições e limitações da pesquisa, bem como algumas sugestões para investigações futuras.

## CAPÍTULO 2 — QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

Neste capítulo, dividido em três principais seções, buscamos examinar as teorias que indicam a base epistemológica dessa pesquisa. Na primeira seção, descrevemos as oficinas como formato de intervenção e refletimos sobre o processo de desenvolvimento que buscamos propiciar a partir delas. Em seguida, apresentamos os princípios básicos do ISD, com a intenção de objetivar a perspectiva epistemológica que guia as interpretações da realidade vivida e observada ao longo da pesquisa descrita neste trabalho. Depois, apresentamos o conceito de letramento em avaliação de línguas, tecendo um levantamento dos saberes que o compõem. Dentro desse tópico, procuramos estabelecer os principais aspectos do letramento em avaliação de línguas necessários aos professores participantes da pesquisa em seu contexto de atuação e discorreremos sobre cada um deles.

### 2.1 As oficinas como espaço de desenvolvimento profissional na perspectiva sociointeracionista

O termo “oficina” pode ser usado para se referir a “um curso prático ou seminário intensivo, de pouca duração, em que habilidades artísticas ou intelectuais são exercitadas”<sup>9</sup>. Esse formato, também conhecido como *workshop*, é comum a eventos profissionais na área de ensino de inglês, contexto no qual se caracteriza por unir conceitos teóricos à experimentação prática. Parece ser essa a concepção usada por Malone (2017) quando afirma que oficinas de desenvolvimento profissional são abordagens frequentes na formação continuada de professores de diversas áreas e que podem ser vias promissoras para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas. A autora explica que, a partir de oficinas, online ou presenciais, os professores podem aprender e aplicar novos métodos de avaliação. Kirsch e Sarmiento (2018) também ressaltam o potencial desse formato de formação continuada, que, segundo os autores, propicia o compartilhamento de reflexões e a emergência da formação crítica. A pesquisa de Kirsch e Sarmiento (2018) conclui, ainda, que, para se avaliar o potencial formador de qualquer prática, é preciso levar

---

<sup>9</sup> <https://www.dicio.com.br/oficinas/>

em conta como ela será implementada pelos participantes de determinado contexto. Na pesquisa que relatamos neste trabalho, as oficinas foram colocadas em prática a partir de uma perspectiva sociointeracionista. A partir da leitura, elaboração, análise e discussão de diferentes gêneros de textos relacionados à avaliação de línguas, buscamos propiciar oportunidades de desenvolvimento do letramento em avaliação dos professores participantes. Nos próximos parágrafos, especificamos como essa base teórica alicerçou o nosso fazer nas oficinas.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky pode ser definida como “o estudo do desenvolvimento de funções psicológicas através da participação social em práticas socialmente organizadas” (CHAIKLIN, 2001 apud VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBLES, 2005, p. 271). Nessa perspectiva, os aspectos físicos e psíquicos são considerados propriedades da mesma matéria, em uma epistemologia monista, em que o ser humano e o meio constituem-se mutuamente em uma relação dialética mediada por instrumentos materiais e psicológicos criados pelo próprio homem (BRONCKART, 2012). Vygotsky acredita que a apropriação e reapropriação desses instrumentos pelo homem a partir da interação com outras pessoas em práticas sociais organizadas é o que possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e formação de conceitos.

Cristovão e Fogaça (2008) fazem referência a três tipos de elementos mediadores das relações entre o ser humano e o meio, propostos por Vygotsky: os artefatos materiais, ligados às relações de trabalho do homem, como os instrumentos de trabalho; os artefatos psicológicos, ou signos, sistemas simbólicos, como a linguagem; e os outros seres humanos, que podem propiciar a abertura de zonas de desenvolvimento a partir de interações interpessoais. Os autores explicam, ainda, que os artefatos materiais e psicológicos necessariamente trazem consigo a noção de alteridade, pois são construídos sócio-historicamente, como parte de uma cultura compartilhada por um grupo social.

A noção de elementos mediadores na teoria de Vygotsky é abordada tanto no nível ontogênico (do desenvolvimento do indivíduo) quanto no nível filogenético (do desenvolvimento da espécie):

A invenção de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de

maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 2007, p. 52).

Portanto, para Vygotsky (2005), a relação do ser humano com o meio não acontece de forma direta, já que o homem acessa o mundo real através de suas representações mentais, elaboradas por meio da linguagem, que não apenas expressa o pensamento, mas o constitui. Essa implicação recíproca entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento consciente é central na teoria de Vygotsky. Bronckart (2006) retoma essa relação de implicação, enfatizando o caráter intrinsecamente social das ações humanas, mediadas pela linguagem. Para ele, “a racionalidade individual é apenas consequência secundária da racionalidade desenvolvida nas interações sociais” (BRONCKART, 2006, p. 53). Assim, podemos dizer que movimentações nas representações individuais podem ser propiciadas por interações sociais mediadas pela linguagem, que possibilitam a apropriação de pré-construídos sociais, de conhecimentos coletivos e de produções culturais (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008). Como ressalta Davis (2005), com base em Vygotsky, é na e pela interação com outros sujeitos humanos que as formas de pensar são construídas e/ou transformadas.

Para explicar como a apropriação do que é socialmente construído resulta em desenvolvimento mental, é necessário entender o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky, a atividade colaborativa propicia possibilidades de desenvolvimento, pois nesse contexto não são acionadas apenas as funções mentais já desenvolvidas, mas também aquelas que se encontram em fase embrionária, que por enquanto só podem ser mobilizadas com a colaboração de pares mais experientes, e que podem potencialmente se desenvolver a partir do apoio de outros. Vygotsky usa o termo zona de desenvolvimento proximal para tratar da

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Cristovão e Fogaça (2008, p. 22) explicam a zona de desenvolvimento proximal como uma construção colaborativa de oportunidades de aprendizado que podem proporcionar o desenvolvimento de habilidades mentais, e afirmam, ainda, que “qualquer atividade compartilhada em grupo pode abrir zonas de desenvolvimento proximal pelo confronto de representações”.

Nesta pesquisa, buscamos transpor a ideia de desenvolvimento, conforme sua compreensão no âmbito do sociointeracionismo, para o plano profissional. Assim, ao permitir que os professores confrontassem suas percepções individuais sobre avaliação com os pré-construídos da área, o trabalho colaborativo desenvolvido nas oficinas tem o potencial de promover zonas de desenvolvimento proximal que abrem possibilidades para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas.

Na próxima seção, apresentamos as bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

## 2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Bronckart (1999) dá seguimento à perspectiva sociointeracionista de Vygotsky na busca de compreensão do desenvolvimento humano, em particular das condições sob as quais se dão os processos de transformação do psiquismo elementar em pensamento consciente. Para compreender o desenvolvimento dos processos mentais em sua dimensão humana, Bronckart (1999, p. 27) afirma que é preciso considerar que

[...] o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares [...] que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [*langagières*] de um meio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de capacidades auto reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Bronckart (2005) detalha essa abordagem epistemológica em cinco princípios gerais do ISD, os quais delineamos a seguir. Destacamos que, desses princípios, os quatro primeiros são comuns ao movimento interacionista em geral e o quinto é específico à abordagem discursiva social do ISD.

Primeiramente, o ISD contesta a divisão das Ciências Humanas em múltiplas disciplinas, fragmentação própria da epistemologia positivista. Ao superar essa ideia de fracionamento da ciência, os estudos interacionistas se pautam em uma visão ampla do ser humano, considerando ao mesmo tempo seus aspectos psicológicos, linguísticos e sociológicos. Assim, o ISD se coloca como uma corrente da ciência do

humano (BRONCKART, 2006), pois entende-se que as diversas áreas das ciências humanas têm em comum o mesmo objeto de estudo: as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. Dessa forma, o ISD propõe uma abordagem dinâmica e histórica para investigações nas Ciências Humanas, que busca superar limitações da epistemologia estática do positivismo:

[...] essas ciências foram construídas em condições tais que lhes foi vedado abordar a problemática das relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e a problemática dos processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões foram geradas e se co-construíram (BRONCKART, 2006, p. 125).

A sócio-historicidade humana é, portanto, um dos princípios fundamentais do ISD. O homem se desenvolve a partir de sua relação com o meio, que traz em si as práticas, os valores e os conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores e dotados de significações que essas gerações construíram, ou seja, os pré-construídos humanos. Todo processo de desenvolvimento humano se dá nesse pano de fundo da sócio-história humana. A abordagem sociointeracionista concede especial atenção aos “efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente e correlativa dos fatos sociais de um lado, e dos fatos psicológicos, de outro” (BRONCKART, 2006, p. 126).

Outra importante premissa do ISD é “a primazia das práticas” (BRONCKART, 2006, p. 137), o que quer dizer que todos os conhecimentos construídos são produtos do agir e não simplesmente do mundo das ideias: “os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário” (BRONCKART, 2006, p. 137). Esse princípio é de especial importância neste trabalho, pois se o desenvolvimento humano se efetiva no agir, os trabalhos de intervenção podem ser considerados vias possíveis para a construção coletiva de novos conhecimentos. Esse princípio respalda nossa escolha por oficinas, formato que permite o desenvolvimento de atividades que requerem o envolvimento prático dos professores.

O quarto princípio parte das ideias de Mead (1934 apud BRONCKART, 2005) e diz que os processos de construção dos fatos sociais e os processos de individualização são “duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2005, p. 235). Em outras palavras, o ser humano se desenvolve a partir da participação em atividades coletivas. Dessa forma,

a “racionalidade individual é apenas uma consequência secundária da racionalidade desenvolvida nas interações sociais” (BRONCKART, 2006, p. 53).

O último princípio, que justifica a perspectiva sociodiscursiva, postula que a linguagem desempenha um papel absolutamente central e condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano. O ISD sustenta que a linguagem

não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006, p. 122).

Segundo Bronckart (2006), os trabalhos conduzidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo se desenvolvem nos três níveis do programa de referência do interacionismo social: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento. No âmbito do desenvolvimento, a perspectiva interacionista sociodiscursiva enfatiza a tese vygotskiana de que a constituição do pensamento consciente se dá por meio da interiorização de signos. Quanto às mediações formativas, referem-se a processos educativos explícitos, que ocorrem principalmente nas escolas, e partir dos quais integram-se os indivíduos ao conjunto de pré-construídos disponíveis em seu ambiente sociocultural.

Os pré-construídos são diferentes dimensões que constituem a vida social do indivíduo. Bronckart (2006) destaca quatro dimensões: as formações sociais, as atividades coletivas gerais, as atividades de linguagem e os mundos formais. No nível dos pré-construídos, Bronckart elabora um modelo de organização interna dos textos que demonstra o papel fundamental da linguagem no processo de constituição do indivíduo (funcionamento psicológico) por meio do coletivo (funcionamento social). De acordo com Lousada (2010, p. 6):

No nível dos pré-construídos, o objetivo do ISD é o de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais.

Para compreendermos o modelo de análise de texto proposto pelo ISD, é preciso assimilar as definições adotadas pelo ISD a respeito dos conceitos de texto e de gênero textual, que estão relacionadas ao conceito de agir, dentro dessa mesma corrente teórica.

Bronckart (2006) explica que, apesar de o agir (no sentido de um comportamento ativo genérico e de um agir socializado) ser comum a todas as

espécies, somente a espécie humana foi capaz de operacionalizar um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, o que permite a construção de conhecimento de forma que possam se acumular ao longo da história dos grupos. Para Bronckart (1999), o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais e exhibe necessariamente pretensões à validade em relação ao mundo ou contexto em que ocorre, o que pressupõe conhecimentos comuns em relação à atividade. Segundo Habermas (1987, apud BRONCKART, 2006), tais conhecimentos são de diferentes ordens e organizam-se em três diferentes regimes lógicos: o mundo objetivo, que diz respeito ao mundo físico; o mundo social, que considera as regras sociais que regem cada atividade; e o mundo subjetivo, relativo à visão que cada indivíduo tem de si mesmo. A atividade é, portanto, permanente objeto de avaliação pelo grupo, que avalia as pretensões à verdade quanto ao mundo objetivo, à adequação às normas em relação ao mundo social e à veracidade em se tratando do mundo subjetivo (BRONCKART, 2006).

Bronckart (1999) diz, ainda, que a ação de linguagem, definida como a realidade linguageira constituída de práticas de linguagem situadas, realiza-se por meio de textos. No arcabouço teórico do ISD, o texto refere-se a toda unidade de produção de linguagem (oral ou escrita) que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 1999, 2006). Os textos seriam, então, correspondentes empíricos e linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, sendo as suas condições de abertura, fechamento e planejamento geral determinadas pela ação que o gera e não por regras linguísticas.

Essa concepção nos remete à ideia de gênero proposta por Bakhtin. Esse autor propõe o uso do termo gênero discursivo para tratar dos tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1997). Os gêneros do discurso apresentam, segundo Bakhtin, três características básicas: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que se relacionam em um conjunto indissolúvel, de acordo com as especificidades da situação de comunicação. Dentro do quadro teórico do ISD, Bronckart (1999) propõe o termo gênero textual, afirmando que são os textos que se organizam em gêneros. Na perspectiva interacionista sociodiscursiva, os gêneros constituem o arquitexto de uma comunidade verbal. A partir do contato com esses

gêneros ao longo de sua história, o agente produtor se apropria intuitivamente de suas regras e propriedades, tornando-se capaz de desenvolver textos adequados dentro dos gêneros com os quais teve mais contato.

O agente dispõe também de um conhecimento pessoal (e parcial) do arquitepo de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele disponíveis [...]. Tendo essa base, o agente deverá, então, desenvolver um duplo processo. De um lado, ele terá que “escolher” ou adotar o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como ele a imagina. Por outro lado, ele vai necessariamente adaptar o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação (BRONCKART, 2006, p. 147).

Como realizações empíricas de ações de linguagem situadas, os textos só podem ser analisados levando em conta seu contexto de produção, tanto em termos amplos, no que se refere ao contexto sócio-histórico, quanto em termos imediatos, no que se refere à ação de linguagem que dá origem ao texto.

O primeiro elemento a ser considerado nesta análise é justamente o contexto imediato, ou seja, a ação de linguagem que dá origem ao texto. Bronckart (2006) destaca que essa ação opera a partir das representações que o agente construiu para si acerca da situação da ação de linguagem: as representações do quadro material e físico da ação (emissor, eventual coemissor, espaço/tempo de ação); as representações a respeito do quadro sociossubjetivo da ação verbal (tipo de interação social, papel do enunciador, papel do destinatário, as relações de objetivo nesse quadro de interação); e outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa em relação à temática expressa no texto.

Após situarmos o texto em seu contexto de produção, considerando a ação de linguagem que o origina dentro do quadro sócio-histórico em que o texto se insere, partimos para a análise da arquitetura interna do texto, organizada em três níveis estruturais que se sobrepõem, formando o que Bronckart (1999, 2006) chama de folhado textual: a infraestrutura global do texto, composta pelo plano global do texto, os tipos de discurso e as eventuais sequências; os mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e os mecanismos de responsabilização enunciativa, formados pela gestão das vozes presentes no texto e pelas modalizações.

Apesar de os tipos de discurso constituírem o elemento fundamental no âmbito da infraestrutura do texto, outras duas importantes dimensões a constituem: o plano

global e as sequências. O plano global dos conteúdos temáticos diz respeito aos conteúdos que aparecem no texto, enquanto as sequências constituem a organização sequencial do conteúdo temático de um texto, dividindo-se em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Já os tipos de discurso designam diferentes segmentos do texto que correspondem aos mundos discursivos concebidos na produção textual.

Os mundos discursivos podem ser da ordem do narrar ou da ordem do expor. No mundo do narrar, as coordenadas gerais do conteúdo temático do texto estão disjuntas das coordenadas do mundo ordinário, termo usado, conforme Bronckart (1999), para se referir aos três mundos formais postulados por Habermas (mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo), ou seja, o mundo discursivo está situado em outro lugar. O discurso narrativo pode ser implicado ou autônomo, ou seja, pode apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção, o que se revela ao observarmos os dêiticos espaciais, temporais e de pessoa. No mundo do expor, as representações mobilizadas organizam-se em referência às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso; o mundo discursivo se refere ao mundo ordinário da ação languageira. O discurso do expor também pode ser implicado ou autônomo. A partir dessa categorização dos mundos discursivos, Bronckart (1999) propõe os tipos de discurso.

Na ordem do narrar, o tipo de discurso **relato interativo** se caracteriza pela implicação dos parâmetros objetivos (ou materiais) na ação de linguagem e pela disjunção do mundo discursivo em relação ao mundo da ação de linguagem. O relato interativo se caracteriza por um narrar realista, que pode ser avaliado a partir dos critérios de validade do mundo ordinário. O tipo de discurso **narração** também se encontra disjunto em relação ao mundo ordinário, mas, ao contrário do relato interativo, é autônomo em relação aos parâmetros objetivos, sua interpretação não requer conhecimento sobre o espaço-tempo da produção.

Na ordem do expor, o tipo **discurso interativo** se caracteriza pela conjunção em relação ao mundo ordinário, ou seja, as representações se organizam em referência ao mundo da ação de linguagem, e pela implicação dos parâmetros objetivos. Já o **discurso teórico**, apesar de também se apresentar em conjunção em relação ao mundo ordinário, se caracteriza pela autonomia em relação aos parâmetros

materiais da ação: sua interpretação não requer conhecimento das condições de produção.

Os mecanismos de textualização, constituídos da conexão e da coesão nominal e da coesão verbal, garantem a coerência geral do texto. Já os mecanismos enunciativos referem-se à explicitação dos posicionamentos enunciativos e da revelação das avaliações que o enunciador faz a alguns aspectos do conteúdo temático. Essas avaliações classificam-se em modalizações lógicas, quando apoiadas em critérios do mundo objetivo; deônticas, quando apoiada em valores, opiniões e regras do mundo social; apreciativas, quando procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte de julgamento; e pragmáticas, quando explicitam a responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações de que é agente (BRONCKART, 1999).

A explicitação dos posicionamentos enunciativos se dá por meio das vozes, definidas por Bronckart (1999, p. 326) como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Nos textos expositivos, que compõem nosso registro de dados, é possível identificar vozes de instâncias sociais e do autor empírico do texto. No primeiro caso, o posicionamento enunciativo procede de grupos ou instituições sociais externas ao texto. A voz do autor empírico é a que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual (BRONCKART, 1999). Neste trabalho, as vozes e os tipos de avaliação (lógica, deôntica, apreciativa e pragmática) são observados com intuito de identificar que tipo de avaliação os professores participantes fazem dos conteúdos temáticos estudados e a quem atribuem essas avaliações.

Uma das teses centrais do sociointeracionismo discursivo é de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso contribui para o desenvolvimento humano, pois esses tipos e os mundos discursivos que exprimem contribuem para colocar em interface as representações individuais e as representações coletivas das pessoas, o que propicia o desenvolvimento da racionalidade humana nesses dois âmbitos.

Na pesquisa relatada neste trabalho, os professores participantes estiveram em contato com diferentes gêneros de texto ao longo da intervenção proposta, com o intuito de facilitar o desenvolvimento do Letramento em Avaliação de Línguas (LAL).

Na sequência apresentamos o conceito de letramento em avaliação de línguas.

### **2.3 Letramento em Avaliação de Línguas**

O termo Letramento em Avaliação vem sendo usado por diversos autores desde a década de 1990 para descrever o que professores e outros agentes envolvidos em decisões fundamentadas em resultados de avaliações devem saber sobre avaliação (TAYLOR, 2009). A compreensão sobre o que compõe esse conjunto de saberes tem evoluído ao longo do tempo e atualmente sustenta-se em três pilares: o conhecimento sobre avaliação de línguas, a capacidade de agir a partir desses conhecimentos e a compreensão do contexto social e filosófico onde esses conhecimentos estão situados (FULCHER, 2012). É importante lembrar que, na área da Linguística Aplicada, esses conhecimentos e capacidades encontram-se necessariamente articulados às concepções de língua(gem), língua estrangeira, proficiência e ensino/aprendizagem do professor, que compõem, nesse contexto, a base onde se sustentam os pilares do letramento em avaliação.

Scaramucci (2016) e Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) apresentam uma explicação mais aprofundada do termo letramento em avaliação de línguas ao elucidá-lo a partir dos conceitos-chave que o constituem: o letramento, o letramento em avaliação e o letramento em avaliação de línguas. Com base em Kato (1986), Soares (2013) e Taylor (2013), as autoras esclarecem que o significado original da palavra letramento, referente à condição de saber ler e escrever, tomou maior abrangência desde a década de 1980, vinculando-se a noções de “criticidade, funcionalidade e efetividade da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 226). Da mesma forma, no âmbito da avaliação, o conceito remete não apenas a conhecimentos e capacidades práticas, mas também à conscientização (SCARAMUCCI, 2016).

Quanto ao uso do termo letramento em avaliação, Scaramucci e Quevedo-Camargo (2018) explicam que este surgiu com Stiggins (1991) em meio à crescente preocupação da sociedade americana com resultados traduzidos em dados numéricos para efeito de certificação de escolas e adequação a padrões pré-estabelecidos por instâncias governamentais. Stiggins (1991) chama atenção para a

responsabilidade dos profissionais encarregados de tomar decisões com base nesses dados, destacando a necessidade de conhecimentos que os permitam ser consumidores críticos dos dados gerados. Como um dos atores no processo avaliativo, espera-se que o professor seja capaz de compreender as diversas formas de avaliar e de saber como e quando usá-las para obter informações confiáveis sobre os rendimentos de seus alunos, além de ser capaz de comunicar esses resultados aos envolvidos, de forma efetiva (JEONG, 2013 apud SCARAMUCCI, 2016). Essa definição, inicialmente restrita ao trabalho do professor, se expandiu posteriormente para abarcar a dimensão social da avaliação. Compreende-se hoje que ser letrado em avaliação requer não só o conhecimento sobre métodos de avaliação capazes de gerar dados confiáveis, mas também a capacidade de saber “quais decisões tomar com base nessas avaliações e as consequências dessas decisões” (SCARAMUCCI, 2016, p. 147).

Em se tratando de avaliação de línguas, a compreensão necessária para a tomada consciente de decisões bem justificadas envolve conhecimentos além daqueles relacionados exclusivamente à avaliação, sendo necessário levar em conta especificidades do objeto de avaliação em questão, ou seja, da língua(gem), bem como a natureza dos processos de ensino de aprendizagem de línguas quando a avaliação se encontra situada nesse contexto. Assim, a exemplo do que acontece com outras questões na área de Linguística Aplicada, para elaborar o conceito de letramento em avaliação de línguas, é necessário buscar compreensões elaboradas em outros campos de estudo, que se desdobram no contato com conceitos-chave da Linguística Aplicada, integrando-se a essa área.

Nesse caso, os conhecimentos sobre avaliação envolvidos são aqueles da interface entre linguística aplicada e a educação, ampliados e reforçados com as reflexões geradas pela inclusão de construtos relacionados à linguagem — visão de língua(gem), língua estrangeira e proficiência — envolvendo questões de interpretação, entre outros, e que passam a constituir e consolidar a área de atuação de linguística aplicada e seus métodos específicos de trabalho [...] (SCARAMUCCI, 2016, p. 148).

Taylor (2009) explica que o letramento em avaliação de línguas entre os profissionais da área de Linguística Aplicada se mostra cada vez mais necessário, visto que os testes de língua têm assumido um papel central na sociedade, integrando-se a estruturas sociopolíticas e econômicas que apoiam e regulam tendências migratórias no mundo globalizado e gerando resultados determinantes para decisões na área de educação e trabalho. O número crescente de avaliações de línguas em

larga escala resulta na demanda de profissionais aptos a selecionar e desenvolver testes, além de interpretar seus resultados. Linguistas aplicados estão entre os que normalmente participam da elaboração e revisão desses sistemas de avaliação e, por isso, precisam compreender bem as questões teóricas e práticas dessa área (TAYLOR, 2009).

A autora destaca a crescente profissionalização no campo de avaliação de línguas por meio da elaboração de parâmetros, códigos de ética e diretrizes para a boa prática da avaliação, além de um conceito mais abrangente de validade, referente também às consequências sociais das ações fundamentadas em resultados de avaliação. Por outro lado, Taylor lembra que a área não deve se fechar nesse processo de profissionalização, sem considerar os diversos atores envolvidos em decisões relacionadas à avaliação e que não estão diretamente inseridos nessa área de estudo, como professores da educação básica, por exemplo, que podem se sentir desencorajados a aprimorar seus conhecimentos devido à percepção de que a área de avaliação seja muito técnica e complexa, acessível apenas a especialistas (TAYLOR, 2009).

McNamara (2000) recorre à metáfora do teatro para caracterizar o cunho social da avaliação. Para intensificar um ponto dramático da encenação, os holofotes podem se concentrar em apenas um ator, e por um momento distrair a plateia dos demais elementos cênicos. Porém, com todas as luzes acesas e o palco descortinado, é possível ver que aquela performance aparentemente individual se encontra, na verdade, inserida em uma atividade coletiva maior, que envolve outros sujeitos, além do ator, sob os holofotes. É nesse enquadramento maior que o autor vê a avaliação, inevitavelmente, como uma prática social. Ele destaca o caráter institucional das avaliações, no sentido de que estas não são elaboradas a título de motivações individuais, mas quase sempre como parte de propósitos institucionais, geralmente políticas sociais e educacionais (MCNAMARA, 2000).

Taylor respalda a visão de McNamara ao mencionar a preocupação de Davies (2008) e Spolsky (2008) com o possível isolamento da área de avaliação, o que seria arriscado, dado o papel central da avaliação na educação e sociedade, e ao dizer que, como “fenômeno socialmente interpretado e construído” (TAYLOR, 2009, p. 29), a avaliação não pode ser considerada de forma destacada dos diversos contextos nos quais se encontra. Dessa forma, assim como aconteceu com o letramento digital,

inicialmente restrito a especialistas e posteriormente estendido ao uso na vida diária, é importante trazer ao domínio público um melhor nível de letramento em avaliação no sentido de se conscientizar sobre as potencialidades e limitações dos diferentes tipos de avaliação (SCARAMUCCI, 2016). Nesse sentido, é importante que os profissionais da área da avaliação de línguas busquem articular os conhecimentos desenvolvidos nessa área a outras esferas da sociedade, conforme as condições e necessidades de cada contexto.

No âmbito do ensino de línguas no Brasil, há vários fatores que justificam a importância do desenvolvimento e aperfeiçoamento do letramento em avaliação dos profissionais envolvidos. Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 227) citam alguns:

o cenário sócio-político-econômico nacional e internacional dos últimos anos, a crescente importância do discurso da internacionalização do sistema educacional brasileiro, a presença incontestável de avaliações de larga escala na educação básica e superior no Brasil e o papel crucial da avaliação (de línguas) como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem (de línguas) e mecanismo propulsor de mudanças nesse processo [...].

A partir de diversos estudos que buscam elucidar o conceito de letramento em avaliação de línguas e estabelecer a base de conhecimentos que o compõem, por exemplo, Inbar-Lourie (2008), Taylor (2009), Fulcher (2012), Scaramucci (2016), podemos destacar dois importantes pontos de convergência: o letramento em avaliação não se resume a conhecimentos técnicos e não se constitui da mesma maneira para todos os agentes envolvidos. Taylor (2009) explica que iniciativas de propiciar o letramento em avaliação de línguas devem considerar de forma equilibrada saberes técnicos, práticos e teóricos, além do entendimento de princípios de avaliação, todos bem articulados a uma clara compreensão do papel da avaliação na educação e na sociedade. Esses diferentes tipos de conhecimento que compõem o letramento em avaliação de línguas mostram-se necessários em diferentes níveis conforme o que é esperado de cada agente em seu contexto de atuação.

Stiggins (1991) propõe três níveis de letramento em avaliação, definidos com relação ao papel de cada sujeito quanto à geração e utilização de dados provenientes de avaliação. O primeiro nível se refere aos saberes necessários àqueles que usam dados de avaliação gerados por outras pessoas para tomar decisões, como pais, alunos e funcionários das escolas, por exemplo; o segundo nível se refere àqueles responsáveis por gerar e utilizar dados, como professores e diretores de escola; e o

terceiro nível diz respeito àqueles encarregados de gerar dados utilizados pelos outros, tais como especialistas em mensuração e avaliação, e elaboradores de exames padronizados de alta relevância. O autor organiza os três níveis de forma hierárquica, sendo que cada nível engloba os conhecimentos dos níveis anteriores. Neste trabalho, convém explorar, sobretudo, os conhecimentos constituintes do letramento em avaliação de línguas esperado dos agentes envolvidos nos níveis 1 e 2, pois são eles que atuam no contexto estudado. Assim, o terceiro nível não consta no quadro seguinte, que pretende trazer um resumo dos níveis de letramento em avaliação propostos por Stiggins (1991).

Quadro 1 — Níveis de letramento

	Agentes envolvidos	Conhecimentos esperados
Nível 1	Aqueles que usam dados gerados por outros para tomar decisões: alunos e pais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as decisões que tomam.</li> <li>- Entender como elas se relacionam com o ensino-aprendizagem.</li> <li>- Saber que tipos de dados fornecem informações que lhes permitam tomar tais decisões.</li> <li>- Estar familiarizados com os quatro atributos-chave que caracterizam bons dados resultantes dos tipos básicos de avaliação: objetivo claro, amostra apropriada, fontes conhecidas de interferências, e resultados utilizáveis.</li> </ul>
Nível 2	Aqueles que tanto geram quanto utilizam os dados: professores, diretores de escolas, formadores de professores.	<p>Além dos conhecimentos do nível 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os atributos de dados confiáveis, os fatores que podem reduzir a qualidade dos dados e as estratégias para evitar tais fatores.</li> <li>- Desenvolver e utilizar os três métodos ou tipos básicos de avaliação: avaliação no formato lápis-papel, avaliação de desempenho e comunicação pessoal direta com os estudantes.</li> <li>- Gerar dados de qualidade, compreendendo os pontos fortes e as limitações de cada tipo de método.</li> <li>- Defender a solidez da sua avaliação.</li> </ul>

Fonte: a autora, com base em Stiggins (1991)

Inbar-Lourie (2008a) encoraja um entendimento holístico, integrado, contextualizado e dinâmico da avaliação. De acordo com a autora, as competências principais que devem ser adquiridas no letramento em avaliação de línguas vão refletir “as visões contemporâneas sobre a natureza do conhecimento de língua, dando a devida ênfase às práticas de avaliação em sala de aula e avaliação externa” (INBAR-

LOURIE, 2008a, p. 397). A autora reconhece a dificuldade em se estabelecer um nível mínimo de componentes básicos essenciais a ser dominado em diferentes contextos. Porém, explica que os estudos para a definição do termo letramento em avaliação de línguas parecem ser motivados justamente pela natureza multifacetada do conceito e sua necessidade de adequação aos diversos cenários em que se faz necessário:

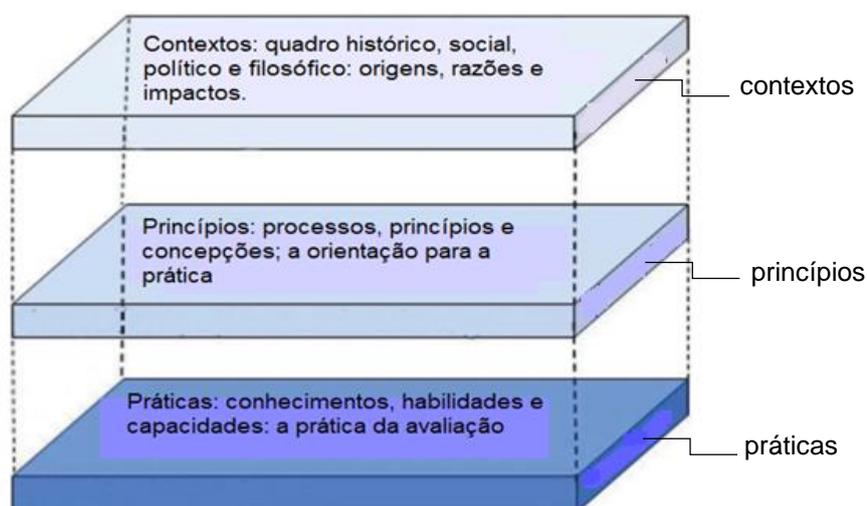
O que parece motivar os estudos é a existência de um continuum multidimensional de letramento em avaliação de línguas, que compreenda diferentes níveis de proficiência do conhecimento relevante para as competências em avaliação de línguas: conhecimento sobre avaliação, conhecimento sobre língua(gem), conhecimento sobre o contexto, e a capacidade de gerar, coletar, administrar ou interpretar dados de avaliação em cada componente de conhecimento. A profundidade de cada categoria varia e se torna mais ou menos intensa dependendo da necessidade de cada ator envolvido (INBAR-LOURIE, 2013, p. 307).

Fulcher (2012) também reconhece a natureza multifacetada do conceito e sua necessidade de adequação ao contexto. O autor contribui com uma definição expandida do termo, a partir de dados empíricos, com o intuito de definir mais precisamente o conceito de letramento em avaliação de línguas, para orientar a elaboração de materiais de formação que possam realmente auxiliar os profissionais em seus desafios crescentes nessa área. Fulcher (2012) desenvolveu uma pesquisa que revelou, a partir de considerações dos próprios participantes, as necessidades de professores de LE e outros profissionais envolvidos com avaliação. A partir da análise dos dados coletados, Fulcher apresentou uma definição mais abrangente de letramento em avaliação de línguas que, além de contemplar os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias àqueles envolvidos em decisões relativas à avaliação, enfatizou o aspecto de conscientização inerente ao letramento. O autor destaca a necessidade de entender os princípios que orientam a prática e de situar os conhecimentos que compõem o letramento em avaliação de línguas em cenários mais amplos, de modo a compreender o papel da avaliação em diferentes contextos sociais. O autor apresenta a seguinte definição para o letramento em avaliação de línguas:

O conhecimento, as habilidades e as capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes para a sala de aula, familiaridade com os processos de teste e conscientização de princípios e conceitos que orientam e sustentam a prática, incluindo ética e códigos de prática. A capacidade de inserir conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos dentro de quadros históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos de modo a entender por que as práticas surgiram como surgiram e avaliar o papel e o impacto dos testes na sociedade, instituições e indivíduos (FULCHER, 2012, p. 125).

A figura de Fulcher (2012) sintetiza a definição do autor para o conceito de letramento em avaliação de línguas destacando as três bases de conhecimento que o compõem: contextos, práticas e princípios.

Figura 1 Figura 1 — Letramento em avaliação de línguas — uma definição estendida



Fonte: Fulcher (2012, p. 126) – tradução nossa

Ao falar sobre as ações necessárias para levar o letramento em avaliação aos diversos atores envolvidos em decisões relativas a ela, Stiggins (1991) propõe três ações: uma compreensão profunda do que significa ser letrado em avaliação, diferenciação entre níveis de letramento e a oferta de programas de letramento em avaliação. O texto de Stiggins não trata da avaliação de línguas especificamente, mas oferece um itinerário coerente, no qual podemos nos inspirar para esta tentativa de oportunizar o letramento em avaliação de línguas para professores de um CIL. Assim, agora que apresentamos o conceito de letramento em avaliação de línguas que permeia este trabalho, damos seguimento tratando da questão dos diferentes níveis de letramento, que, conforme já salientamos, encontra respaldo também nos estudos sobre letramento em avaliação de línguas (TAYLOR, 2009; INBAR-LOURIE, 2013; FULCHER, 2012).

A seguir, apresentamos os aspectos do letramento em avaliação que julgamos de maior relevância para o contexto estudado, que formaram o conteúdo temático das oficinas.

### **2.3.1 O letramento em avaliação de LE para professores de um Centro de Línguas**

Se o nível de letramento em avaliação de línguas varia de acordo com as necessidades de cada contexto, cabe perguntar quais seriam os conhecimentos em avaliação de LE essenciais aos professores do Centro de Línguas estudado. Ao nosso ver, não parece possível chegarmos a uma resposta exaustiva a respeito da configuração desse conjunto de saberes. Ainda assim, nos propomos a destacar alguns princípios e práticas que consideramos essenciais para que o professor possa avaliar o processo de aprendizagem de LE a partir de dados confiáveis, que lhe permitam decisões justificáveis, e entender mais claramente o papel da avaliação no contexto em que estão inseridos.

Uma vez que os processos de aprendizagem de línguas são naturalmente heterogêneos, multifacetados e, em boa parte, não submetidos ao controle do professor, não podemos esperar que haja uma equivalência direta entre o que é ensinado e o que é aprendido. Dessa forma, o professor não pode deixar de olhar com atenção para a dinâmica entre ensino e aprendizagem e como ela propicia (ou não) a aproximação dos objetivos propostos. Dado que não é possível acessar diretamente a aprendizagem, trabalhamos com inferências a respeito desse processo. É justamente a partir da avaliação que isso se torna possível. Assim, podemos dizer que, em um contexto de ensino de línguas, avaliar é coletar informações para fazer inferências sobre a aprendizagem. Tais inferências são necessárias para fundamentar decisões inerentes a esse contexto, como, por exemplo, se o aluno deve ser retido ou aprovado, se é possível concluir que houve a aprendizagem esperada ou mesmo se é preciso mudar o planejamento das aulas. Visto que tais decisões têm seu impacto social, é fundamental que sejam tomadas a partir de inferências acertadas, possíveis somente a partir de uma avaliação preocupada com seus impactos (intencionais ou não) e orientada por princípios. Dado que o estudo desses princípios se originou a partir do aprimoramento de testes como método científico de avaliação, o termo “teste” permeia as definições com certa frequência. Ressaltamos, no entanto, que neste trabalho buscamos relacionar tais princípios não somente aos testes ou provas (os dois termos serão usados de forma intercambiável), mas também aos diversos

métodos de coleta de informações aos quais o professor pode recorrer para avaliar o processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos.

Weigle (2002, p. 40) descreve da seguinte forma o processo de avaliação por meio de testes:

O propósito primário (*de um teste*) é fazer inferências sobre habilidades linguísticas e o propósito secundário é tomar decisões baseadas nestas inferências. Ou seja, já que não podemos observar diretamente as habilidades linguísticas de uma pessoa, usamos suas respostas aos itens de testes como dados a partir dos quais fazemos inferências sobre a habilidade subjacente ao desempenho no teste. Estas inferências são então usadas como informações para a tomada de várias decisões em nível individual, de sala de aula e curricular.

O autor explica que há pelo menos três tipos de inferências que podem ser feitas a partir de diferentes tipos de testes: os testes de proficiência nos permitem inferir sobre a habilidade geral em uma língua e fundamentam decisões como admissão em programas acadêmicos e seleções para um determinado cargo, por exemplo; os testes diagnósticos, que oferecem evidências sobre áreas em que o avaliado precisa melhorar, são usados principalmente por professores para adequar seu ensino às necessidades dos alunos; e os testes de rendimento, que evidenciam até que ponto os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos, fundamentam decisões sobre notas, aprovação ou reprovação e modificações necessárias ao ensino (WEIGLE, 2002). A seguir, organizamos em um quadro as inferências que cada tipo de teste viabiliza e os tipos de decisões que permitem justificar:

Quadro 2 — Tipos de teste

	Inferências	Decisões
<b>Testes de proficiência</b>	O nível de proficiência geral na língua.	Admissão em programas acadêmicos, nivelamento em cursos de língua, aproveitamento de créditos, seleção para um emprego.
<b>Testes diagnósticos</b>	Os pontos fortes e fracos de cada aluno.	Moldar o ensino para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.
<b>Testes de rendimento</b>	Em que medida os objetivos de aprendizagem foram alcançados.	Notas, aprovação ou reprovação, modificações no ensino e no currículo.

Fonte: a autora, com base em Weigle (2002)

No contexto escolar, não são apenas os testes que possibilitam essas inferências. As respostas em diferentes instrumentos de avaliação e o desempenho linguístico em avaliações formais e informais são dados indispensáveis. Apesar de os termos “teste” e “avaliação” serem usados muitas vezes como sinônimos, é importante esclarecer que o teste é apenas um dos instrumentos que se pode usar para realizar a ação mais abrangente de avaliar. A coleta de informações sobre os processos de aprendizagem ocorre constantemente em uma sala de aula de LE e pode se dar de diversas maneiras, desde atividades informais na sala de aula até procedimentos formais para coleta de dados, como esclareceremos ao tratar das diferentes formas de avaliar.

Portanto, os conhecimentos essenciais do letramento em avaliação dos professores participantes envolvem informações sobre diferentes formas de planejar procedimentos para coleta de dados sobre o desempenho dos aprendizes em relação a objetivos de aprendizagem estabelecidos nos planos de cursos do Centro de Línguas estudado, ou seja, de planejar e implementar avaliações de rendimento. Esse tipo de avaliação geralmente ocorre ao final de uma etapa de ensino e capta as evidências de aprendizagem até esse ponto, com foco no que foi ensinado. Essa avaliação pode ocorrer por meio de um teste ou de alguma atividade alternativa, como, por exemplo, uma apresentação oral ou um projeto. Como já ressaltamos, o uso da palavra “teste” nas definições de conceitos se deve às origens dos estudos sobre os princípios da avaliação, que se desenvolveram prioritariamente na área de testes. Porém, reiteramos que os conceitos se aplicam e devem ser considerados na elaboração e implementação de diferentes formas de avaliação.

Outro conteúdo relevante para o letramento em avaliação dos professores é uma reflexão sobre as funções da avaliação. É evidente que, em um contexto de aprendizagem, os resultados das avaliações não podem servir apenas à verificação, para cumprir exigências administrativas. Na sala de aula, a avaliação deve colaborar para a aprendizagem, informando o professor sobre esse processo de modo que ele possa adaptar seu ensino para melhorá-lo. Espera-se, portanto, que as informações obtidas a partir da avaliação, seja ela diagnóstica ou de rendimento, sejam comunicadas aos alunos, com o intuito de auxiliá-los na superação de dificuldades, contribuindo, assim, para a efetivação da intenção formativa.

Por fim, é preciso mencionar que as concepções de língua, ensino, aprendizagem e proficiência, entre outras, que integram a abordagem do professor, não orientam apenas suas práticas de ensino, mas também as de avaliação. Dessa forma, se as concepções de ensino e de avaliação estão inter-relacionadas, é de grande valor tratarmos das concepções de língua que orientam o ensinar, pois elas influenciam fortemente a tomada de perspectiva para o trabalho a ser realizado pelo professor, já que a língua é o objeto de ensino nesse contexto e o alvo dos esforços implementados (ALMEIDA FILHO, 2012).

A partir dessas reflexões, e frente à necessidade de fazer escolhas coerentes com os limites de tempo de uma pesquisa de mestrado, dentro do amplo conjunto de conhecimentos constituintes do letramento em avaliação de línguas, optamos por um recorte focado em aspectos que julgamos essenciais ao professor no contexto em questão: conhecimento dos princípios básicos em avaliação; familiarização com formas de avaliar; entendimento de como a avaliação pode impulsionar a aprendizagem a partir de sua função formativa; e compreensão das relações entre suas práticas de avaliação e suas concepções de língua.

Nas seções seguintes, descrevemos cada um desses aspectos, explicitando, assim, os temas tratados nas oficinas.

### *2.3.1.1 Princípios básicos para a avaliação de LE em sala de aula*

Quando Stiggins (1991) descreve o nível de letramento em avaliação esperado dos professores, enfatiza a capacidade de coletar dados confiáveis a partir de formas de avaliação adequadas e com foco em objetivos de aprendizagem claros. Para avaliar dessa forma, o professor precisa entender o que é validade e compreender como outros princípios de avaliação, a saber, a confiabilidade, a autenticidade, o impacto e a praticidade, também devem ser levados em conta para que os dados coletados possibilitem inferências capazes de justificar decisões.

Weir (2005, p. 12) afirma que

Talvez a validade seja melhor definida como *a medida em que* um teste se mostra capaz de produzir dados, ou seja, escores de testes, que são a representação exata do nível de conhecimento ou *habilidades linguísticas* do

candidato. Nessa revisão, a validade reside nos resultados da aplicação de um teste, *em particular*, mais do que no teste em si. (*Grifo nosso*)

Scaramucci (2009) explica que, para contemplar a dimensão social da avaliação, o conceito de validade se desenvolveu no sentido de considerar tanto o valor do significado dos resultados quanto as consequências sociais de seus usos. Baseando-se em Messick (1989), autor responsável pelo aprimoramento do conceito, a autora explica que:

Validade pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação (SCARAMUCCI, 2009, p. 33).

Ela reforça que, dentro dessa perspectiva, o que é validado não é o instrumento de avaliação em si, mas as inferências feitas a partir dos resultados e as ações tomadas a partir das inferências.

Weir (2005) e Scaramucci (2009) retomam a concepção de validade defendida por Messick (1989), que vê esse conceito como uma análise geral de até que ponto as evidências geradas são adequadas às interpretações dos resultados e em que medida justificam as consequências (reais e potenciais) das decisões tomadas com base nessas interpretações. Na escola estudada, por exemplo, até meados de 2014 uma prova de recuperação era usada ao final do semestre para os alunos que não tivessem atingido a média final mínima. A prova era composta por quatro seções: leitura e interpretação de texto, gramática e vocabulário, compreensão oral e produção escrita. Visivelmente além do nível de dificuldade das provas regulares, a prova de recuperação era conhecida entre alunos e professores por ser uma barreira praticamente intransponível àqueles que se encontravam com dificuldades de aprendizagem. Após discussões em reuniões coletivas e de área, ainda antes do desenvolvimento dessa pesquisa, os professores chegaram à conclusão de que essa prova não gerava dados suficientes para determinar se os alunos haviam ou não desenvolvido satisfatoriamente as habilidades dispostas nos objetivos do curso e que, portanto, seus resultados não podiam respaldar adequadamente as decisões de aprovação ou reprovação. Essa foi uma decisão tomada a partir do julgamento que a prova não era válida para o que se propunha a avaliar.

Na visão abrangente de Messick (1995), a validade é um conceito multifacetado, no qual as reivindicações de validade podem partir de diferentes fontes de evidência, unificando-se em torno da validade de construto, compreendida como

um conceito superordenado. Scaramucci (2009, p. 35) explica que “o entendimento do que é um construto está na base do ato de avaliar” e apresenta o conceito de Ebel e Frisbie (1991 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 32), que se referem ao termo como uma “conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente”. A autora enfatiza que o construto é definido de forma situada, para avaliações específicas, e não de forma universal.

Weir (2005) prefere o termo *validade* como a categoria superordenada de descrição e enfatiza a relevância de considerações quanto ao contexto de uso da língua nos instrumentos de avaliação, compreendendo a validade a partir de seus aspectos cognitivos e sociais. Assim, na elaboração de um teste ou outro tipo de avaliação, uma definição clara das habilidades linguísticas e cognitivas esperadas no domínio de uso da língua requerido deve vir acompanhada da caracterização do contexto real em que essas habilidades geralmente são exigidas. Enquanto a definição das operações linguísticas traz evidências de validade teórica, ou de conteúdo<sup>10</sup>, a definição do contexto de uso demonstra a validade de contexto dos resultados. Para Weir (2005), a validade de construto não diz respeito a habilidades cognitivas individuais, mas precisa ser considerada em contexto, dada a relevância da dimensão social inerente aos construtos relacionados à língua. Assim, ele defende que a validade de construto pode ser definida como o resultado da interação entre validade teórica e validade de contexto.

Baseando-se novamente em Messick (1989, 1992), Weir (2005) e Scaramucci (2011) explicam que, ao elaborar uma avaliação, é preciso controlar as duas maiores ameaças à validade: a sub-representação do construto e a variância irrelevante ao construto. A primeira se caracteriza pela desconsideração de aspectos importantes do construto. A variância irrelevante ao construto ocorre quando o formato do teste ou da avaliação pode exigir habilidades além das que se pretende avaliar, interferindo, assim, na validade teórica. Uma das questões analisadas nas oficinas (ver Anexo I), por exemplo, que tinha por objetivo avaliar vocabulário, pedia que os alunos preenchessem lacunas com palavras adequadas para completar 10 frases. As

---

<sup>10</sup> Weir (2005) usa os termos validade teórica e validade contextual para se referir ao que é usualmente tratado como validade de conteúdo (BROWN, 2004) e autenticidade (BACHMAN; PALMER, 1996) respectivamente. Apesar de termos optado pelos termos de Brown (2004) e Bachman e Palmer (1996) durante as oficinas, por julgarmos que seriam mais acessíveis aos professores, decidimos manter a nomenclatura de Weir (2005) no trabalho, por considerar sua atenção aos aspectos sociais e cognitivos coerente com nossa base epistemológica.

respostas deveriam ser escolhidas dentre 24 palavras (entre substantivos, advérbios e preposições). As frases descontextualizadas demonstram uma sub-representação do construto, pois o contexto de uso é de grande importância para as escolhas lexicais. Já a grande quantidade de palavras e o uso de palavras parecidas entre as opções dificultam a resolução da questão mesmo que se tenha as habilidades linguísticas requeridas e representam, portanto, uma variância irrelevante ao construto.

Bachman e Palmer (1996, p. 23) se referem à validade de contexto como autenticidade, qualidade da avaliação que definem como “o grau de correspondência entre as características de uma dada tarefa em um teste de língua e as características deste tipo de tarefa em um contexto de uso da língua-alvo”. Uma vez que o comportamento que queremos avaliar é subsequente ao teste e, portanto, não observável, as avaliações podem nos dar apenas amostras de uso em contextos desenhados para o teste (SCARAMUCCI, 2009). Por isso, é importante que as características desse contexto reproduzam o que se encontra em um cenário real. Simulações de comportamentos do mundo real, tais como a leitura de um artigo de revista ou a simulação de uma conversa com o atendente de uma loja, por exemplo, são usadas em avaliação para garantir a validade de contexto. A partir das informações observadas em relação ao desempenho do avaliado, fazemos inferências sobre sua capacidade de uso da língua na vida real. Além de levar em consideração a natureza essencialmente social da língua ao se espelhar em contextos reais de uso, avaliações fortes em validade de contexto geralmente são vistas pelos avaliados como relevantes, o que promove uma resposta afetiva positiva e os permite trabalhar em melhor nível de desempenho (BACHMAN; PALMER, 1996). Ao longo da intervenção, analisamos como esse princípio é contemplado nas avaliações elaboradas pela coordenação da escola e naquelas elaboradas pelos próprios professores.

Como aponta Bachman (1990), as avaliações não são elaboradas em tubos de ensaio, mas como meios de atender necessidades educacionais e da sociedade em geral. Como Messick (1989) já havia assinalado ao considerar a noção de consequência em sua definição de validade, a avaliação pode causar impacto sobre a sociedade como um todo e sobre os indivíduos que dela fazem parte. Bachman e Palmer (1996) usam o termo efeito retroativo para se referirem ao impacto das avaliações sobre os indivíduos, por exemplo, sobre os professores e alunos. Fulcher

(2010) retoma a definição original de Messick (1989) para elucidar esse conceito e define efeito retroativo como a medida em que um teste influencia professores e alunos a tomarem ações que podem promover ou inibir a aprendizagem. Já Alderson e Wall (1993) apontam a fragilidade da hipótese do efeito retroativo ao destacar a complexidade das relações entre ensino, aprendizagem e avaliação. Os autores ressaltam que pesquisas empíricas apontam traços do efeito retroativo de forma bem mais sutil do que se esperaria de acordo com a hipótese inicial de que os testes poderiam resultar em ações específicas por parte dos envolvidos na avaliação. Apesar de não ser possível apontar uma relação de causa e efeito entre um teste e as ações que ele influencia, ou identificar quais aspectos do ensino e da aprendizagem sofrem influência do uso de determinada avaliação, parece haver um consenso quanto à existência do efeito retroativo (FULCHER, 2010), que pode ser positivo ou negativo. No contexto pesquisado, as reflexões a respeito desse princípio giraram em torno da influência das provas bimestrais nas decisões do professor quanto a como ensinar determinados conteúdos e no efeito retroativo que avaliações com foco no desempenho poderiam ter no ensino e na aprendizagem.

Outra característica importante para a validade é a confiabilidade dos dados gerados na avaliação. Para Weir (2005), a confiabilidade não deve ser vista como uma qualidade separada da validade, mas como parte dela, já que dados não confiáveis comprometem qualquer inferência. Alderson (1991 *apud* WEIR, 2005) diz que a confiabilidade tem sido cada vez mais vista como uma forma de evidência de validade e, assim, precisamos de outro termo superordenado que reflita isso. Weir (2005, p. 23) sugere o termo validade de resultado:

A validade de resultados diz respeito à medida em que os resultados de testes são estáveis ao longo do tempo, consistentes em termos de amostra de conteúdo e livres de distorções. Em outras palavras, se refere ao grau em que os resultados de exames estão livres de erros de mensuração e, portanto, a medida em que se pode confiar neles para se tomar decisões sobre o candidato.

Resultados válidos somente são possíveis quando se originam de dados confiáveis, ou seja, dados decorrentes da habilidade que se deseja avaliar e não de outros fatores, o que pode ser percebido a partir da consistência de resultados. Uma prática comum na escola estudada exemplifica bem como o processo de coleta de dados pode influenciar na validade das informações. Para resolver problemas de praticidade, a coordenação decidiu, junto aos professores, que a questão de

compreensão oral da prova escrita deveria ser feita com base em uma das faixas do CD de áudio que acompanha o material didático. A decisão causa um problema de validade de resultados: não é possível distinguir se o aluno que acerta as questões o faz com base no que consegue lembrar sobre a atividade de escuta já realizada em sala ou se o faz porque consegue compreender o que escuta. Dessa forma, não podemos dizer que essa questão seja confiável para possibilitar inferências sobre a habilidade de compreensão oral.

Outro fator que compromete a validade de resultados (ou a confiabilidade) de uma avaliação são variações no procedimento de correção. Na perspectiva de Weir (2005), os critérios de avaliação fazem parte da validade de resultado e atuam na relação entre a validade teórica e a validade contextual. Para esse autor, esses três aspectos da validade estão inextricavelmente ligados quando se trata de evidenciar a validade de um construto.

Brown (2004) esclarece como os critérios de avaliação explicitam aspectos do construto avaliado e podem ajudar o professor a refletir sobre a validade de construto de seus instrumentos de avaliação. Em uma entrevista oral, por exemplo, o uso dos seguintes critérios de avaliação: pronúncia, fluência, acuidade gramatical, uso de vocabulário e adequação sociolinguística se fundamenta em um construto de proficiência oral que considera esses componentes como essenciais. Assim, o professor poderia desconfiar da validade de construto de uma entrevista oral que avaliasse apenas gramática e pronúncia. Além de revelar as características principais da habilidade avaliada, os critérios de avaliação contribuem para resultados mais confiáveis, já que, a partir deles, se estabelece *a priori* as características do desempenho esperado, evitando, assim, julgamentos impressionistas e diferenças relevantes entre os julgamentos de diferentes avaliadores.

O último princípio, a praticidade, não diz respeito aos usos que são feitos da avaliação, mas a sua forma de implementação. Levar em conta um equilíbrio entre os princípios de validade (teórica, de contexto e de resultado) e o impacto que se pretende com determinada avaliação requer observar a equação entre a disponibilidade e a necessidade de recursos financeiros, pessoais e de tempo que a avaliação requer. Na escola estudada, por exemplo, a aula tem duração de 90 minutos. Em turmas de 25 alunos, o número máximo por sala, a entrevista oral individual é um desafio, pois o professor tem uma média de menos de quatro minutos

para cada entrevista, sem contar os problemas de comportamento que podem surgir entre os alunos que aguardam sua vez. Então, mesmo que demonstre evidências de validade e que possa resultar em impacto positivo, determinados tipos de avaliação podem precisar de adaptações ou serem substituídas por outras devido a dificuldades de implementação.

Como ressaltamos nesta seção, apesar de os princípios aqui elucidados terem sido desenvolvidos em contexto de elaboração de testes, também devem pautar outros tipos de avaliação, tal como as de rendimento, sejam elas formais ou informais, como esclarecemos a seguir.

### 2.3.1.2 Diferentes formas de avaliar

Como já sinalizamos, a coleta de informações sobre os processos de aprendizagem não se dá exclusivamente a partir de testes, mas ocorre constantemente em uma sala de aula de LE de diversas maneiras, já que boa parte do trabalho que o professor faz permite que ele tome decisões sobre os níveis de aprendizagem e progresso de seus alunos e use essas informações para rever suas práticas de ensino (REA-DICKENS, 2001). A autora coloca a questão do nível de formalidade da avaliação em um *continuum*. Na extremidade informal, a avaliação está incorporada ao ensino e permite que professores e alunos interajam para coconstruir conhecimento. Nessas oportunidades, o professor dá suporte à aprendizagem por meio de questionamentos e esclarecimentos às respostas dos alunos. No final formal do *continuum*, as avaliações não estão incorporadas ao ensino, mas apenas ligadas a ele a partir dos objetivos curriculares, e oferecem menos oportunidades de apoio em tempo real ao desempenho dos alunos (REA-DICKENS, 2001).

Os termos “formal” e “informal” encontram diferentes acepções no campo de avaliação, polissemia que acentua ainda mais se considerarmos o uso corriqueiro da palavra. Para Brown (2004), por exemplo, a avaliação informal acontece de forma incidental, enquanto a avaliação formal é programada. Neste trabalho, não vamos fazer essa distinção. Uma vez que estamos tratando das avaliações de rendimento, sistematicamente planejadas em função dos objetivos de aprendizagem, usaremos as

características distintivas apontadas por Rea-Dickens (2001). Assim, em um *continuum* de 1 a 5, o 1 representa o extremo formal, no qual a avaliação ocorre sem nenhum auxílio em tempo real e em uma atividade totalmente destacada do funcionamento normal da aula. Já o 5 representa uma avaliação totalmente integrada ao ensino, na qual professor e aluno trabalham juntos para coconstruir o conhecimento e a compreensão. Poderíamos dizer, então, que uma prova bimestral se encontra no extremo formal (1), enquanto a orientação do professor, por meio de feedback e perguntas, para a solução de uma atividade de sala de aula está no extremo informal (5).

Seja de maneira formal ou informal, as avaliações de rendimento buscam coletar amostras que descrevam a aprendizagem de determinado programa, sendo baseadas no conteúdo programático, nos materiais ou no currículo (SCARAMUCCI, 2009). Essas amostras podem ser coletadas de forma tradicional, a partir de testes “papel-caneta”, ou por meio de instrumentos alternativos, que se propõem a coletar informações sobre o desempenho de forma autêntica e comunicativa, simulando contextos em formatos próximos aos de uso real da língua, como as tarefas, por exemplo (SHIBAYAMA, 2017).

A escolha do tipo de tarefa a ser desempenhada nas avaliações sofre influência de diversos fatores, tais como as diretrizes pedagógicas da escola, os objetivos a serem avaliados e até mesmo do material didático utilizado. Porém, o que orienta a maneira do professor interagir com esses fatores é sua abordagem, conceito abrangente do qual faremos um recorte específico na próxima subseção. Trataremos adiante da notável influência da concepção de língua do professor sobre suas práticas de ensino e avaliação.

### *2.3.1.3 A relação entre a concepção de língua e a avaliação*

Como um dos elementos centrais da abordagem (ALMEIDA FILHO, 2002), a concepção de língua de um professor direciona, em grande medida, sua prática. Portanto, podemos dizer que, para efetuar mudanças nas práticas de avaliação do professor, o letramento em avaliação de línguas precisa alcançar essa concepção, no sentido de propiciar reflexões que possam resultar em mudanças. Modificações no

ensino tendem a resultar em mudanças na avaliação, e vice-versa, quando esses dois elementos do processo de ensino e aprendizagem de uma LE estão alinhados, como se espera. Se dentre as várias atribuições do professor de LE está avaliar a aprendizagem de uma língua, cabe refletir sobre seu entendimento do que seja “língua”, já que este constitui o objeto de avaliação em questão e precisa ser minimamente definido, com vistas a aprimorar as pretensões de validade da avaliação.

Quando o professor tem clareza de suas concepções, pode partir delas para guiar sua reflexão acerca dos construtos que fundamentam sua avaliação. Para Scaramucci (2006), esses conceitos tornam-se fundamentais na definição dos procedimentos, instrumentos e métodos de avaliação mais apropriados para cada situação. Uma visão de língua como “ação conjunta entre participantes para fazer algo com propósito social” (SCARAMUCCI, 2006, p. 59), por exemplo, traz consigo uma noção de proficiência que não se resume à aprendizagem de itens gramaticais isolados, mas requer o domínio de conhecimentos linguísticos, socioculturais, situacionais e discursivos e principalmente a capacidade de usar esses conhecimentos em situações reais de comunicação (SCARAMUCCI, 2006). Para garantir a validade, a avaliação precisa estar alinhada às concepções que orientam o ensino.

Para avaliar 'linguagem como ação no mundo', os instrumentos teriam, sobretudo, que focalizar o desempenho do aluno em situações que envolvam a construção de sentidos e não apenas se o mesmo é capaz de manipular formas gramaticais (SCARAMUCCI, 2006, p. 60).

Larsen-Freeman (2003, p. 1) propõe que os professores reflitam sobre a pergunta “o que é língua?”, pois a resposta para essa pergunta revela a concepção de língua que “informa as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua e o que se faz em sala de aula para ensiná-la”. Ela apresenta uma lista de definições para esse conceito e explica que, apesar de algumas sobreposições, “cada uma apresenta uma visão de língua que pode se materializar de formas distintas na sala de aula. Por exemplo, dependendo de sua visão de língua, pode-se escolher diferentes elementos ou aspectos da língua para destacar” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 2). Assim, a concepção de língua influencia a prática de ensino do professor, pois orienta a escolha das atividades nas quais os alunos estarão em contato com a língua.

Quevedo-Camargo (no prelo) apresenta um quadro resumido das definições de língua propostas por Larsen-Freeman (2003) e as classifica de acordo com três perspectivas: estrutural, funcional e interacional, como ilustra o quadro a seguir.

Quadro 3 — Concepções de língua

**UMA LÍNGUA É...**

1	Um meio de transmissão cultural
2	Um meio de comunicação
3	Um conjunto de sons ou sinais e padrões oracionais para expressar significado
4	Um conjunto de regras
5	Um meio de interação entre as pessoas
6	Um meio de fazer algo ou atingir um objetivo
7	Um veículo para transmitir significado ou mensagens
8	Um instrumento de poder
9	Um meio pelo qual se aprende coisas
10	É holística e melhor entendida se expressa por meio do discurso ou de textos completos.

Fonte: Quevedo-Camargo (no prelo, p. 2)

As respostas 3, 4 e 7 correspondem à perspectiva estrutural, na qual a língua é vista como um sistema linguístico composto de regras e vocabulário; as respostas 6 e 9 revelam uma concepção de língua dentro da perspectiva funcional, como um sistema linguístico e um meio de fazer coisas na vida; e as respostas 1, 2, 5, 8 e 10 alinham-se à perspectiva interacionista, na qual a língua é uma ferramenta de comunicação e manutenção das relações sociais.

O agrupamento em três principais perspectivas possibilita uma análise mais clara das relações entre concepção de língua e avaliação. Entendemos que uma concepção de língua alinhada a um desses grupos levará o professor a propiciar de forma prioritária atividades de contato com a língua que favoreçam os aspectos centrais de cada perspectiva. Por exemplo, um professor que privilegia, em sua aula, exercícios gramaticais, com o intuito de que os aprendizes internalizem esse conjunto de regras, provavelmente se identifica com a concepção estrutural de língua. É possível que, na avaliação desse professor, a estrutura linguística tenha um papel central, o que pode transparecer, entre outras possibilidades, por meio de provas compostas apenas por questões que exigem a manipulação de itens linguísticos

descontextualizados. Se uma prova como essa (ou apenas provas como essa) é o instrumento de avaliação usado em um sistema de ensino de línguas que se diz comunicacional para tomar decisões quanto à aprovação ou retenção de alunos, por exemplo, cabe questionar a validade dos usos e das interpretações feitas a partir dessas avaliações.

#### *2.3.1.4 A função formativa da avaliação*

“A definição de avaliação formativa é talvez a mais controversa e variada de todas as definições de avaliação já apresentadas” (TARAS, 2010, p. 127). Isso porque a avaliação formativa não é uma mera questão de forma. Não pode ser traduzida em um modelo operatório cuja aplicação garanta sua efetividade. A “formatividade” da avaliação não está no instrumento escolhido ou em que momento do ensino a avaliação é usada, mas na intenção do professor em usar a avaliação para oportunizar o desenvolvimento do aluno e a formação/construção dos saberes e competências que se quer ensinar (HADJI, 2001). Para que essa intenção permeie a avaliação em sala de aula, é necessário que se esclareça o que é avaliação formativa e como ela pode ser usada para apoiar a atividade de ensino. É no esforço de elucidar essas questões que se desenvolvem os próximos parágrafos.

Katz (2012, p. 66) define avaliação como “uma série de métodos e abordagens de coleta de informações para tomar decisões sobre aprendizagem”. Quando essas decisões resultam em ações no sentido de regular o ensino para melhorar a aprendizagem, podemos dizer que o professor está usando a avaliação para fins formativos. Portanto, apesar de se encontrar na intenção do professor, o propósito formativo da avaliação se evidencia nas ações tomadas para ajustar o ensino e construir a aprendizagem. Por isso, Rea-Dickens (2001, p. 432) diz que “a avaliação formativa é definida em termos de ações tomadas como consequências de uma atividade de avaliação”. Percebe-se, no entanto, que algumas atividades viabilizam de forma mais eficiente a função formativa da avaliação: por exemplo, atividades informais incorporadas ao ensino são naturalmente formativas no sentido em que são “elaboradas para monitorar e dar apoio à aprendizagem e aprimorar o ensino de modo que ele atenda às necessidades emergentes dos alunos” (KATZ, 2012, p. 67).

O uso formativo caracteriza-se de forma diferente conforme o nível de formalidade da avaliação. Em uma avaliação formal, o professor chega a um julgamento que o permite verificar o nível de aprendizagem do aluno em relação ao que é esperado. Quando o professor detecta uma lacuna entre o desempenho real e o desempenho esperado (delineado nos objetivos de aprendizagem do currículo), informa o aluno sobre essa lacuna e sobre como superá-la. Esse tipo de informação é o que chamamos de *feedback*, um elemento crucial para a avaliação formativa que o aluno recebe não só do professor, mas dos colegas, por meio de avaliação por pares (*peer-assessment*), e de si mesmo, pela autoavaliação. Quando o aluno consegue usar o *feedback* para se aproximar ou chegar aos objetivos almejados, a avaliação cumpre seu papel formativo. Em um contexto informal, a avaliação contribui para a formação de habilidades de forma dinâmica. A partir da interação social, o professor busca construir a ponte entre o estágio atual de desenvolvimento do aluno e o próximo estágio. O professor atua, então, como um mediador, dando o suporte (*scaffolding*) necessário para resolução de problemas ou atividades em um processo de construção de conhecimento a partir da interação em que o desenvolvimento da aprendizagem é acompanhado em tempo real.

Por um lado, as avaliações formais ocorrem com foco em conteúdo previamente ensinado, e pode não haver tempo para as intervenções necessárias na atarefada agenda escolar, que determina o espaço de tempo que os alunos têm para atingir determinados objetivos. Além disso, não permitem acompanhar em tempo real as decisões que os alunos tomam enquanto fazem uma atividade (LEUNG; MOHAN, 2004). Por outro lado, as estratégias formativas socioconstrutivistas podem parecer, para muitos professores, o mesmo que ensino, e não uma forma de avaliação (CARLESS, 2007). Neste trabalho, assumiremos uma postura dialógica entre os tratamentos dados à avaliação formativa, nos posicionando a favor dos dois tipos de estratégias. Sem pretensões de contribuir para a solução desse impasse, optaremos por usar o termo avaliação para a aprendizagem para nos referir ao uso formativo da avaliação, seja ele como resposta a avaliações formais via *feedback* ou como apoio em tempo real para construção de aprendizagem via interação social.

Katz (2012) afirma que a avaliação é vista por muitos professores como uma prática secundária à atividade central de ensino, como uma fonte de informação sobre resultados de avaliações formais com foco geralmente somativo, o que parece mais

familiar ao professor, considerando suas próprias experiências como aluno. Fulcher (2010) explica que a abordagem tradicional da avaliação em sala de aula é sequencial: primeiro o professor estabelece objetivos; depois, prepara as atividades que levarão os alunos à obtenção desses objetivos; e por último, avalia se foram exitosos em seus propósitos. A avaliação para a aprendizagem rompe com essas concepções distanciadas das práticas de sala de aula, colocando a avaliação no centro das atividades de ensino e aprendizagem, como elemento mediador entre os dois processos, capaz de melhorar as chances de aprendizagem. O foco se volta, portanto, para o papel da avaliação durante o processo e não só ao final. A avaliação para a aprendizagem reconfigura também os papéis tradicionais atribuídos a professores e alunos, pois a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre todos. Os objetivos também são compartilhados com os alunos, que acompanham o próprio desenvolvimento e tomam decisões quanto a seu progresso.

Rea-Dickens (2001) usou os dados de um projeto de pesquisa<sup>11</sup> para descrever os processos de uso formativo da avaliação. Três oportunidades de avaliação foram observadas e dois professores assistentes e o professor regente foram entrevistados sobre as três situações. Os professores assistentes foram entrevistados antes e depois de aplicarem uma avaliação e o professor regente foi entrevistado depois da observação. Além disso, dois alunos foram observados mais de perto. Rea-Dickens (2001, p. 433) explica que “ao analisar a prática de avaliação, é importante observar a lição inteira e todos os padrões interacionais entre um professor e seus alunos e entre os alunos”, pois, em seu uso formativo, a avaliação permeia o ensino como um todo. A partir das observações dessa pesquisa, a autora apresenta um modelo de avaliação para a aprendizagem organizado em quatro estágios de tomadas de decisão.

As quatro fases do modelo de Rea-Dickens são: 1) planejamento, 2) implementação, 3) monitoramento e 4) registro e comunicação de resultados. Na primeira fase, o professor identifica o propósito da avaliação, ou seja, define como as informações obtidas na avaliação serão usadas, depois escolhe o foco ou conteúdo

---

<sup>11</sup> Os dados usados na pesquisa foram coletados como parte do projeto de pesquisa intitulado “Investigando a avaliação de alunos com inglês como língua adicional no estágio-chave 1 no contexto do Currículo Nacional”, desenvolvido com Sheena Gardner, em colaboração com o *Grupo de Serviço de Apoio a Minorias* e financiado pelo Conselho de Pesquisa Social e Econômica do Reino Unido (1999 – 2002).

da avaliação (alinhado aos objetivos) e elabora a atividade. Na segunda etapa, o professor começa apresentando a avaliação para o grupo e explicando o porquê da avaliação, o que será avaliado e como ela deve ser feita. Depois, o professor passa a observar e ouvir para apoiar a construção de conhecimento via *scaffolding*. Nessa fase, a quantidade de suporte depende do propósito da avaliação, variando de extenso suporte, como nos momentos de avaliação informal, a raro suporte, em instrumentos formais como testes, por exemplo. Essas intervenções podem ser planejadas ou elaboradas *ad hoc* como resposta à avaliação em ação. Ainda na etapa de implementação, os próprios alunos atuam se autocorrigindo ou corrigindo os colegas. Essa fase prevê, ainda, o *feedback* imediato aos alunos em resposta a suas necessidades emergentes no sentido de construir o aprendizado por meio da interação. Rea-Dickens ressalta que, nessas duas primeiras fases, o professor tem mais liberdade para escolher suas estratégias e a avaliação atua mais fortemente com o uso formativo. Na fase de monitoramento, o professor registra as evidências de aprendizagem, as interpreta e planeja adaptações no ensino. Finalmente, a fase de registro e comunicação de resultados está relacionada a acompanhamentos externos do progresso dos alunos a partir de padrões de referência externos.

Rea-Dickens (2001) apresenta uma síntese dos processos de avaliação em sala de aula por meio de uma figura, que reproduzimos a seguir, com a tradução em português. A autora explica que a figura apresenta exemplos de preocupações prioritárias; uma avaliação efetiva não requer necessariamente que todas as etapas do ciclo sejam seguidas, “o que é incluído ou enfatizado dependerá do propósito da avaliação” (REA-DICKENS, 2001, p. 434).

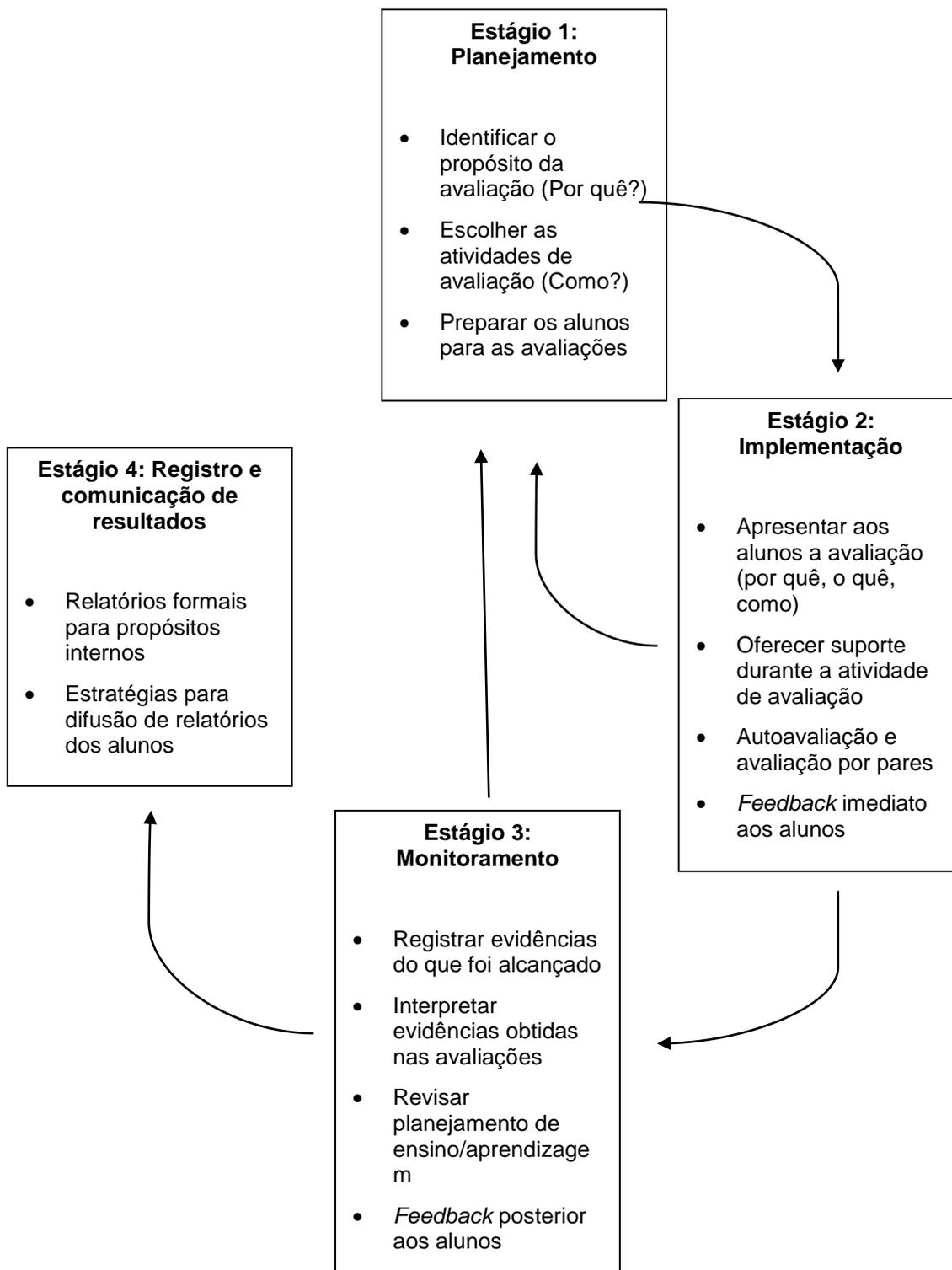


Figura 2— Processos e estratégias na avaliação de sala de aula

O modelo de Rea-Dickens não é apresentado aqui com intenção prescritiva, mas com intuito de descrever como a avaliação para a aprendizagem, já elucidada em seus preceitos teóricos, se caracteriza na prática. Esse modelo descritivo nos orientou na fase de observação, quando acompanhamos a fase de implementação de uma avaliação alternativa elaborada pelos professores com base em estudos desenvolvidos nas oficinas. Portanto, o modelo delimita como a avaliação para a aprendizagem pode se caracterizar para que possamos posteriormente identificá-la nas práticas avaliativas a serem analisadas ao longo da pesquisa.

### **Síntese do capítulo**

Este capítulo buscou apresentar as teorias que alicerçam a pesquisa relatada neste trabalho. Desse modo, tratamos das duas bases teóricas que sustentam este estudo sobre desenvolvimento de letramento em avaliação de línguas: o Interacionismo Sociodiscursivo e o Letramento em Avaliação de Línguas. Quanto à primeira base teórica, enfatizamos o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e relacionamos esse princípio ao trabalho de intervenção proposto. Quanto à segunda, apresentamos o conceito de Letramento em Avaliação de Línguas que subsidia o trabalho e elucidamos como esse conceito se caracteriza no contexto estudado.

No capítulo seguinte, tratamos das escolhas metodológicas que viabilizaram esta investigação.

## **CAPÍTULO 3 — METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este capítulo descreve o caminho trilhado em busca de respostas para as perguntas de investigação apresentadas. Trata, portanto, da natureza da pesquisa e do método de investigação utilizados neste estudo. Para chegar aos objetivos propostos, julgamos mais adequada a realização de um estudo de caso interventivo, de natureza qualitativa e cunho interpretativista. O capítulo se inicia com a caracterização desse tipo de pesquisa e segue com a descrição do contexto e dos participantes do estudo. Depois, apresentamos os instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário, entrevistas, observação e relato reflexivo. Após detalharmos como cada instrumento foi usado, fazemos as considerações éticas e apresentamos brevemente os procedimentos de análise de dados.

### **3.1 A pesquisa qualitativa**

Chizzotti (2006, p. 19) define pesquisa como “uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto”. O mesmo autor afirma que ela pressupõe que o pesquisador tenha definidas “as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos que dispõe para auxiliar seu esforço” (p. 19). Diz ainda que toda pesquisa presume, mesmo que implicitamente, “uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume” (p. 25). Neste trabalho tais concepções estão alinhadas à abordagem qualitativa, que responde à necessidade de aprofundamento no caso estudado.

Duff (2002) explica que a busca científica na área da Linguística Aplicada tem se organizado a partir de duas principais abordagens: a quantitativa e a qualitativa. A escolha da abordagem se dá decisivamente a partir do problema a ser tratado e dos propósitos da investigação, pois ela traz consigo concepções próprias acerca da natureza do conhecimento, da realidade e dos métodos de investigação as quais devem se alinhar às concepções que fundamentam a pesquisa. A abordagem qualitativa, que orienta este trabalho, alia-se a uma orientação humanística

interpretativa, com ontologia de múltiplas realidades, epistemologia não objetivista e metodologia naturalística (DUFF, 2002).

Ludke e André (1986) destacam que a realidade dinâmica e complexa dos estudos na área educacional tem tirado maior proveito da abordagem qualitativa para buscar compreensão de seus fenômenos. Essa abordagem de investigação ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que limitam a investigação” (DENZIN; LINCON, 2006, p. 23). Por isso, adapta-se bem às investigações na área de educação, que contam com sujeitos complexos e diversas variáveis, muitas vezes inextricáveis.

Em uma pesquisa qualitativa, a realidade não é percebida diretamente, mas deriva da compreensão que as pessoas constroem em contato com ela nas diferentes interações humanas e sociais (CHIZZOTTI, 2006). O pesquisador, inevitavelmente, considera os fatos sociais a partir de seu sistema de valores, “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1999, p. 7). Ademais, conforme assinalam Laville e Dione (1999), há aspectos da realidade que somente a pesquisa qualitativa pode acolher, com sua atenção às motivações, às representações e aos valores. A abordagem qualitativa, a partir do paradigma interpretativista, no qual se enquadra, entende que “é possível compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do ator, seus desejos, etc.), porém de uma maneira objetiva” (SCHWANDT, 2006, p. 197). Essa pesquisa reconhece, portanto, que é na relação próxima com os professores que é possível compreender melhor o fenômeno do letramento em avaliação e suas interações com a intervenção proposta.

Considerando as elucidações dos autores citados, a abordagem qualitativa se apresenta como a melhor perspectiva metodológica para esta pesquisa. A maior compreensão sobre os processos de letramento em avaliação de línguas dos professores estudados depende de uma abordagem que acolha a complexidade subjetiva dos contextos reais de avaliação, com suas inúmeras variáveis. Esse entendimento mais aprofundado sobre a questão será construído a partir da participação dos professores nas atividades desenvolvidas nas oficinas, de entrevistas semiestruturadas, de observações e do relato reflexivo produzido pelos professores participantes, que servirão à construção de uma interpretação da realidade.

Levando em conta a influência do contexto de trabalho da pesquisadora para o interesse no tópico em questão, decidimos por uma pesquisa que pudesse pretender instigar o envolvimento prático dos sujeitos participantes sobre uma questão teórica importante. Assim, optamos pelo estudo de caso.

### **3.2 O estudo de caso interventivo**

Freebody (2003, p. 81) explica que “o estudo de caso enfoca uma amostra particular de experiência em educação com o intuito de aprimorar a intravisão teórica e profissional a partir da documentação completa desta amostra”. O autor destaca que o estudo de caso tem sido muito frequente na área de educação, pois possibilita um entendimento prático da teoria a partir de casos específicos, que são familiares à realidade do professor e remediaram a característica genérica e distante de estudos na área. Diz ainda que o objetivo do estudo de caso é executar uma pesquisa na qual pesquisadores e educadores possam refletir sobre amostras particulares da prática educacional a partir das interações entre o caso e os princípios teóricos ali reconhecidos. Dessa forma, espero que os conhecimentos formulados nesta pesquisa possam iluminar a compreensão de seus participantes e demais leitores sobre o processo de desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas.

Segundo Faltis (1997, p. 145), a característica principal das pesquisas de estudo de caso é que elas têm um objeto bem delimitado. Stake (1994, p. 237) coloca que, quanto mais delimitado o caso, melhor se aplicam os fundamentos epistemológicos desse tipo de investigação. Nesta pesquisa, o grupo de professores que participou das oficinas sobre avaliação é o caso em estudo.

Faltis (1997, p. 145) classifica o estudo de caso em dois tipos. No estudo de caso interpretativo, o interesse primário é no caso em si e não há intervenções. Já no estudo de caso interventivo, o pesquisador estuda o efeito que uma intervenção tem nos participantes do caso ou no fenômeno de interesse. Esta pesquisa trata de um estudo de caso interventivo, pois o objetivo é compreender, por meio do discurso sobre avaliação dos professores participantes, como a participação nas oficinas (intervenção) pode estar relacionada à apropriação de conhecimentos que compõem o letramento em avaliação de línguas (fenômeno) dos professores estudados (caso).

Stake (1994, p. 237) propõe ainda a classificação em estudo de caso intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso intrínseco é motivado por um interesse especificamente voltado para aquele caso em particular, sem derivar dele teorizações ou construtos teóricos, mas interpretando-o em sua essência. O estudo de caso instrumental, por outro lado, examina um caso particular para desenvolver intravisiões acerca de uma questão. Nessa situação o caso tem papel coadjuvante, atuando para a compreensão de algo mais. O estudo de casos coletivos é o estudo instrumental aplicado a um grande número de casos a fim de maior teorização. Esta pesquisa se propõe a estudar um grupo específico de professores com o intuito de entender melhor como o letramento em avaliação pode ser oportunizado a professores. Portanto, de acordo com a classificação de Stake, é um estudo de caso instrumental.

Faltis (1999, p. 148) divide estudo interventivo em três fases. Na fase 1, “o objetivo é estabelecer a partir de dados naturalísticos ou coletados por meio de técnicas, uma linha base com a qual a compreensão e/ou comportamentos futuros podem ser comparados”. Na segunda fase, ocorre a intervenção, e o pesquisador descreve e interpreta o que acontece, com o cuidado especial de não atribuir toda e qualquer mudança à intervenção. Na fase final, a intervenção cessa e o pesquisador enfoca a permanência das mudanças possivelmente ocorridas com a intervenção.

Neste trabalho, a primeira fase constituiu-se de um questionário para caracterizar aspectos do contexto sócio-histórico-cultural do CIL estudado e uma entrevista semiestruturada, como via de acesso às representações individuais dos professores sobre avaliação. O segundo momento se caracteriza pelas oficinas ministradas e pela observação do momento de implementação de uma atividade avaliativa elaborada pelos professores. A fase final se concretiza a partir da entrevista pós-intervenção e do relato reflexivo produzido pelos professores participantes.

Na próxima seção, descrevemos o contexto em que a pesquisa foi realizada.

### **3.3 O contexto da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Interescolar de Línguas (CIL). Os Centros Interescolares de Línguas são Escolas de Natureza Especial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que trabalham de forma complementar ao ensino

oferecido nas escolas regulares, oferecendo cursos de língua estrangeira com foco no desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita. São oferecidos dois cursos. Os alunos oriundos do ensino fundamental cursam o currículo pleno, composto de doze semestres para os alunos que ingressam enquanto matriculados no sexto ou sétimo ano do ensino fundamental (1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B, 3C, 3D) e de dez semestres para os alunos que ingressam enquanto matriculados no oitavo ou nono ano daquela etapa de ensino (1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B, 3C, 3D). É oferecido ainda o curso específico para alunos do ensino médio ou que já o concluíram, com duração de seis semestres (E1, E2, E3, E4, E5, E6).

Conforme o Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 108), o objetivo das escolas de natureza especial é oferecer “espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes”. O mesmo documento estabelece que os CILs atendam de forma complementar exclusivamente aos estudantes da Rede Pública de Ensino da SEEDF, porém, no mesmo ano de publicação do Regimento, foi aprovada a Lei nº 5.536/2015, que permite que pessoas não matriculadas na Rede Pública possam ocupar vagas remanescentes nos CILs. No CIL estudado, a grande maioria dos alunos são estudantes do ensino fundamental e médio da Rede Pública de ensino do DF, sendo que uma pequena parcela é formada por alunos que já concluíram os estudos na rede pública, são alunos da rede particular ou fazem parte da comunidade em geral. A Lei nº 5.536/2015, proposta por dois deputados distritais ex-alunos de Centros de Línguas, atende a uma demanda popular que remete à história da fundação dos Centros de Línguas.

O Centro de Línguas onde foi desenvolvido nosso estudo foi inaugurado em 1985, a partir da iniciativa de professores da Rede Pública de Ensino do DF, que viam nas condições inadequadas de trabalho para o ensino de línguas na escola pública um obstáculo aos resultados que intencionavam alcançar quanto à aprendizagem das línguas estrangeiras que lecionavam. Conforme salienta Sant’Ana (2010), a partir de seu levantamento histórico, o Centro de Línguas em questão surgiu à parte de políticas públicas e do controle governamental, mantendo-se assim por muito tempo. Sem parâmetros de uma estrutura pública de ensino de línguas, a escola partiu de um modelo de base privada, com divisão do curso em níveis e a adoção de livros didáticos

como eixo norteador do curso. Apenas em 2012, começaram a ser discutidas diretrizes de orientação para os trabalhos nos Centros de Línguas, de forma a integrá-los às políticas públicas educacionais da SEEDF. Portanto, podemos dizer que a preocupação em seguir diretrizes específicas de currículo e de avaliação é algo novo no Centro de Línguas em estudo.

No que se refere à avaliação, a equipe escolar sempre prezou por instrumentos que possibilitassem a avaliação das quatro habilidades na LE (ler, escrever, ouvir, falar). Não foi possível pesquisar registros sobre discussões relacionadas à avaliação referentes ao período anterior a 2008, pois as atas das coordenações pedagógicas não foram encontradas na escola. Nas primeiras atas do ano de 2008, constatamos um incômodo geral com a centralidade das provas bimestrais (uma prova oral e uma prova escrita) no processo de avaliação escolar e sua forte ligação com o material didático. A discussão sobre avaliação segue aparecendo nas coordenações de forma tímida e espontânea, com foco na melhoria das provas. Em 2014, com a publicação das Diretrizes de Avaliação Educacional, essas discussões passaram a ser planejadas pela direção e apoiadas pela leitura e o estudo desse documento.

As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9) “discute(m) concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos” no sentido de alinhá-los à concepção de educação integral do Currículo em Movimento, que vê o estudante como ser complexo e multidimensional. Nessa perspectiva, orienta o uso da avaliação formativa, que prevê intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve no sentido de regular o ensino e oportunizar aprendizagem. Esse novo enfoque rompe com concepções tradicionais de avaliação e dá à avaliação um protagonismo promissor nos processos de ensino e aprendizagem.

Inseridos nesse contexto estão os professores participantes da pesquisa aqui relatada, os quais apresentamos a seguir.

### **3.4 Os participantes**

Freebody (2003, p. 78) atesta que algumas decisões críticas precisam ser tomadas quanto à seleção dos participantes cujas práticas educacionais serão estudadas. Ele apresenta três formas de fundamentar essa escolha:

- Seleção útil: estão disponíveis e são apropriadas para a investigação, seja por seu interesse e engajamento em atividades relevantes, seja por mostrar interesse pelo estudo ou por perceber problemas relevantes ao estudo.
- Seleção proposital: constituem exemplos representativos dos melhores ou piores casos (de acordo com o resultado de um teste, por exemplo), de um conjunto de casos (professores em comunidades pequenas e remotas, por exemplo), variações comumente encontradas (turmas de adultos com alunos que falam ou não a língua de ensino como primeira língua), de casos típicos (professores iniciantes com notas médias na graduação) ou de interesse especial (professores experientes com alunos com severas restrições intelectuais).
- Seleção por probabilidade: selecionados randomicamente a partir de uma população maior sobre a qual os pesquisadores desejam generalizar suas descobertas.

Na pesquisa realizada, analisei professores de um Centro de Línguas do DF que se dispuseram a participar de oficinas sobre avaliação oferecidas na escola. Em um primeiro momento, todos os professores foram convidados a participar de um questionário que visava mapear a cultura e o letramento em avaliação do grupo como um todo. Depois, devido à natureza qualitativa da pesquisa, optei por uma entrevista semiestruturada com o intuito de aprofundar a investigação desses tópicos com os dois professores que aceitaram o convite para participar das oficinas.

Para a seleção de dois participantes, fez-se necessária a adoção de alguns critérios. Primeiro, definimos que os professores deveriam estar lecionando algum nível em comum. Consideramos que o fato de os professores terem de fazer escolhas quanto à avaliação dos mesmos objetivos de aprendizagem poderia incentivar a interação entre eles para além dos momentos das oficinas, possibilitando mais oportunidades de desenvolvimento. O segundo critério foi o tempo de serviço. Entre os professores com níveis em comum, buscamos um professor que estivesse na escola há bastante tempo e outro que tivesse menos experiência. O professor mais antigo aceitou prontamente o convite para participar. A procura por um professor menos experiente já foi mais complicada. Dois professores recusaram o convite e, somente no início do ano letivo de 2017, conseguimos a resposta afirmativa de um

professor substituto. Mesmo assim, os dois professores mostraram-se interessados na pesquisa e aceitaram prontamente o convite para participar. Portanto, de acordo com a classificação de Freebody (2003), a seleção foi de caráter útil e proposital.

Os nomes reais dos professores foram omitidos em razão de questões éticas. Como consta no termo de esclarecimento no Apêndice B, aos professores foi garantido o anonimato. Dessa forma, pedimos que eles escolhessem os nomes que usaríamos para as entrevistas gravadas e para o relato nesse trabalho. Os nomes escolhidos foram Max e José Henrique e seus perfis são apresentados na sequência.

### ***3.4.1 O perfil de Max***

O professor Max é o professor mais experiente. Graduiu-se em Letras pela Universidade Católica de Brasília em 1999 e desde 1998 atua como professor de inglês da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Max leciona inglês no CIL estudado há 14 anos e participou das discussões iniciais na escola sobre as Diretrizes de Avaliação.

### ***3.4.2 O perfil de José Henrique***

O professor José Henrique graduou-se em Letras e Tradução pela Universidade de Brasília há apenas um ano. Começou a ensinar inglês em uma escola de idiomas franqueada enquanto fazia a graduação. É ex-aluno do Centro de Línguas em que esta pesquisa foi realizada e, no momento em que a pesquisa se desenvolveu, estava em seu primeiro ano como professor na escola, em um contrato temporário para substituição de um professor efetivo.

Na sequência, apresentamos os instrumentos de coleta de dados.

### 3.5 Os instrumentos de coleta de dados

Ludke e André (1986, p. 1) atestam que, para haver pesquisa, “é preciso o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele”. Neste estudo, os dados foram coletados a partir de diversos instrumentos, como é comum em estudos de caso, a fim de conferir maior validade e consistência à pesquisa. De acordo com Holsti (1969 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta”. Os dados foram coletados em campo (na escola estudada) a partir de questionário, entrevistas semiestruturadas, documentos, relato reflexivo, observações e as oficinas. Conforme sintetizamos no quadro seguinte, buscamos as respostas para as perguntas de pesquisa a partir das informações coletadas por meio desses instrumentos:

Quadro 4 — Síntese do percurso metodológico

Pergunta geral da pesquisa	Objetivo geral	Fonte das informações
Qual a contribuição do trabalho na forma de oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores em um Centro de Línguas do Distrito Federal?	Identificar quais contribuições o trabalho na forma de oficinas pode trazer para o letramento em avaliação de línguas de professores dos CIL-DF.	Respostas às perguntas específicas.
Perguntas específicas	Objetivos específicos	Fonte das informações
1. Como devem ser estruturadas as oficinas para os professores do CIL-DF, tendo-se como propósito de desenvolvimento o letramento em avaliação de línguas?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mapear os conhecimentos prévios dos professores a respeito da avaliação de línguas;</li> <li>2. selecionar os conteúdos iniciais das oficinas;</li> <li>3. desenhar as oficinas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionários, entrevistas semiestruturadas;</li> <li>2. questionários, entrevistas semiestruturadas, oficinas anteriores, documentos oficiais, análise do contexto sócio-histórico-cultural do CIL onde a pesquisa foi desenvolvida;</li> <li>3. questionários, entrevistas semiestruturadas, oficinas anteriores, documentos oficiais, análise do contexto sócio-histórico-</li> </ol>

		cultural do CIL onde a pesquisa foi desenvolvida.
2. Que evidências podem ser identificadas sobre um possível desenvolvimento dos participantes das oficinas com respeito ao letramento em avaliação de línguas?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar a participação dos professores durante as oficinas;</li> <li>2. observar a implementação de uma atividade de avaliação alternativa pelos participantes das oficinas;</li> <li>3. analisar os relatos reflexivos escritos feitos pelos professores;</li> <li>4. comparar as duas entrevistas semiestruturadas (inicial e final) realizadas com os professores participantes das oficinas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análise linguístico-discursiva das gravações feitas durante as oficinas e análise da autoavaliação feita pelos participantes;</li> <li>2. análise de notas de campo e da gravação feita na observação de uma aula de cada professor;</li> <li>3. análise linguístico-discursiva dos textos enviados pelos professores;</li> <li>4. análise linguístico-discursiva das gravações das entrevistas dos professores participantes das oficinas.</li> </ol>

Fonte: a autora

No quadro anterior, apresentamos as perguntas e os objetivos gerais que orientaram nosso estudo e delineamos as perguntas e os objetivos específicos que tornaram possível a investigação maior. Buscamos apresentar, assim, uma síntese do itinerário metodológico que percorremos ao longo do estudo. O primeiro passo desse percurso foi a aplicação de um questionário, que descrevemos a seguir.

### **3.5.1 O questionário**

De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso se inicia com uma fase exploratória, quando aparecem as questões iniciais, que podem surgir do contato com documentos ou pessoas ligadas ao fenômeno ou mesmo à experiência pessoal do pesquisador. Como já relatado, foi exatamente assim que nasceu o interesse pelo recorte aqui estudado: da confusa relação dos professores com uma nova proposta de avaliação e do meu desafio em apoiá-los como coordenadora pedagógica. Precisávamos delimitar melhor o problema e observar de que forma minhas impressões e interpretações como coordenadora se aproximavam do contexto real. Quais eram alguns aspectos da cultura de avaliação dos professores dessa escola? Quais aspectos se podia identificar do letramento em avaliação desses professores? Que pistas poderia colher a respeito de que tipo de intervenção seria mais adequada?

Ao elaborar o questionário, tivemos o cuidado de preparar um texto introdutório. A intenção foi esclarecer ao professor como seria sua participação na pesquisa, descrevendo o que o questionário buscava investigar e especificando questões relacionadas ao uso das informações. Além dessas preocupações, achamos importante assegurar ao professor o anonimato, sobretudo considerando que ocupei o cargo de supervisora pedagógica da escola até o momento que me afastei para fazer a pesquisa, apenas um mês antes de enviar os questionários. O texto informa, ainda, que as informações não serão analisadas de forma individual, mas no sentido de compreender a opinião geral do grupo. O texto introdutório consta no Apêndice F dessa dissertação.

Nossa intenção ao usar o questionário era aprofundar a compreensão do contexto físico e sociossubjetivo da coleta de informações. Porém, considerando o número de professores de inglês na escola (30), seria inviável entrevistar e analisar qualitativamente as respostas de cada professor em uma entrevista aberta. Dessa forma, elaboramos um questionário predominantemente estruturado para fazer um levantamento sobre a cultura de avaliação dos professores da escola, seus conhecimentos em avaliação e seu posicionamento quanto às mudanças propostas. Pilotamos o questionário com uma professora e, antes de enviá-lo aos professores, fizemos uma análise das intenções de investigação por trás de cada pergunta, partindo das considerações de Quevedo-Camargo (2013) quanto ao uso de questionários. O questionário é composto por 38 questões e está organizado em quatro seções, conforme os temas tratados.

Quadro 5 — Questionário — Parte I: Perfil do grupo

<b>Parte I — Perfil do grupo</b>	
1.	Qual é a sua idade?
2.	Quando e onde você se formou em Letras?
3.	No seu curso de Letras, como a avaliação foi tratada?
( )	Não foi tratada
( )	Superficialmente
( )	Adequadamente
( )	Aprofundadamente
4.	Há quanto tempo você é professor(a) de língua estrangeira?
5.	Há quanto tempo você é professor(a) nessa escola?

Fonte: a autora

Essa primeira parte visa coletar informações que nos permitam traçar o perfil do grupo respondente. A intenção com essas perguntas foi averiguar se questões como experiência e formação poderiam influenciar o conhecimento em avaliação dos professores. Cabe observar que o significado das palavras usadas para descrever o nível de ensino sobre avaliação no curso de graduação não estava explicitado no questionário. Os professores escolheram uma opção conforme a apreciação que fizeram do estudo da avaliação em sua formação inicial. Consideramos que o termo “não foi tratada” foi escolhido por professores não tiveram nenhuma instrução sobre avaliação durante a graduação. “Superficialmente” indicaria que o tema foi estudado, mas de forma insuficiente para as necessidades reais do professor em exercício. “Adequadamente” denotaria que o professor considera os conhecimentos em avaliação desenvolvidos na graduação suficientes para sua atuação como professor e a opção “aprofundadamente” seria usada para indicar que os conhecimentos nessa área foram desenvolvidos para além do contexto de ensino.

Quadro 6 — Questionário — Parte II: Contexto de Trabalho

<b>Parte II — Contexto de trabalho</b>	
6. Você conhece o conteúdo das Diretrizes de Avaliação Educacional que acompanham o Currículo em Movimento da SEEDF?	
( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Parcialmente	
7. Você está satisfeito com as mudanças propostas nesses documentos em relação à avaliação?	
( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Parcialmente	
8. Justifique sua resposta à questão anterior.	
9. Se você fosse participar de oficinas de formação em avaliação, quais seriam os tópicos mais relevantes para você?	
10. Imagine que você está planejando um curso e decide usar um ou mais dos instrumentos a seguir para avaliar os alunos. Marque quais instrumentos você usaria:	
a.	( ) Testes, quizzes, ditados, listening/escuta, provas.
b.	( ) Observações (inferências a partir da participação em sala).
c.	( ) Apresentações (apresentações orais, role play de diálogos).
d.	( ) Projetos e tarefas (sequências pedagógicas para a resolução de problemas).
e.	( ) Produção de textos (parágrafos, redações, cartazes, panfletos, convites, etc.).
f.	( ) Outros.
11. Quais instrumentos mencionados na questão anterior você usaria para avaliar seus alunos em um curso? Escolha os instrumentos de sua preferência e atribua pesos a cada um (escala de 10 a 100) de forma que a somatória dos pesos dos instrumentos escolhidos seja 100.	

Fonte: a autora

A segunda parte se refere ao contexto de trabalho do professor. Começamos com as perguntas 6 e 7, com a intenção de revelar se o professor conhece o conteúdo das Diretrizes de Avaliação e como se posiciona em relação às mudanças propostas. Na pergunta número 8, ao pedirmos que o professor explique por que está ou não satisfeito com as mudanças propostas no documento, buscamos conhecer melhor a opinião do professor sobre as Diretrizes e observar quão familiarizados os professores estão com as recomendações do documento. A pergunta número 9 faz uma sondagem e pretende revelar os conhecimentos em avaliação que o professor considera importante e que teria interesse em conhecer mais. As questões 10 e 11 apresentam uma situação hipotética familiar aos professores, cujo objetivo é conhecer a quais instrumentos de avaliação os professores dão maior ênfase, inferindo, assim, se preferem avaliações formais ou informais, tradicionais ou alternativas.

Quadro 7 — Questionário — Parte III A: Língua, ensino e avaliação

<b>Parte III — Língua, ensino e avaliação</b>	
12. A língua é um conjunto de regras que devem ser ensinadas separadamente.	Identificar uma perspectiva estrutural do que seja ensino de língua.
13. A língua é um sistema integrado, com dimensão cognitiva e social.	Identificar uma perspectiva de ensino de línguas alinhada ao sociointeracionismo.
14. A língua deve ser ensinada a partir de tópicos gramaticais seguidos do uso das estruturas gramaticais em um contexto.	Identificar a gramática como elemento organizador do ensino, o que também se alinha a uma perspectiva estrutural da língua.
15. A língua deve ser ensinada a partir da interação com foco na comunicação.	Identificar a interação com propósito de <b>comunicação</b> como elemento chave para a aprendizagem da língua, o que seria condizente a uma perspectiva sociointeracionista.
16. É possível ensinar uma língua estrangeira sem seguir uma ordem gramatical preestabelecida.	Espera-se que a resposta para esta pergunta esteja alinhada às respostas das perguntas anteriores, já que ela pretende averiguar a consistência do posicionamento do professor (perspectiva estrutural ou sociointeracionista).

Fonte: a autora

Na terceira parte do questionário, apresentamos afirmações a respeito da língua, do ensino e da avaliação e pedimos que o professor indicasse seu posicionamento em relação a elas. Após cada afirmação, foram dadas três opções: concordo, concordo parcialmente e discordo. A última questão dessa seção do questionário oferecia um espaço para o professor comentar alguma dessas

afirmações, se achasse necessário. As assertivas de 12 a 16 intencionam investigar a que perspectiva de ensino o professor julga que sua concepção de língua está mais alinhada. As questões 12 e 14 identificam, no caso de concordância, um alinhamento a uma perspectiva estrutural de ensino de LE. Já as questões 13 e 15 sugerem, no caso de concordância, uma orientação sociointeracionista. A questão 16 apresenta uma afirmação sobre o ensino da língua compatível com a perspectiva sociointeracionista, que permite outros eixos organizadores além da gramática. Espera-se que a resposta para esse item retifique os posicionamentos levantados nas questões anteriores, uma vez que ele também aponta as concepções de língua que o professor considera ter.

Quadro 8 — Questionário — Parte III B: Língua, ensino e avaliação (continuação)

<b>Parte III — Língua, ensino e avaliação (continuação)</b>	
<b>Assertiva</b>	<b>Objetivo</b>
17. A avaliação tem grande impacto sobre o trabalho do professor.	Averiguar se o professor reconhece o efeito retroativo da avaliação e a necessidade de alinhamento entre ensino e avaliação.
18. A avaliação deve ser planejada depois de uma sequência de ensino.	Averiguar, no caso de discordância, se o professor vê a avaliação de forma integrada ao ensino, permeando também a etapa do planejamento.
19. É difícil mudar o ensino sem mudar a avaliação.	Reforçar ou contradizer os dados da questão 17.
20. A avaliação no final do semestre é a mais importante.	Saber se o professor considera a função somativa como a mais importante.
21. As avaliações seguidas de feedback e/ou intervenções ao longo do semestre são as mais importantes.	Saber sobre a importância da função formativa.
22. O teste é uma forma justa de avaliar porque pune quem não estudou e recompensa quem estudou.	Averiguar a crença no uso autoritário dos testes.
23. A avaliação sem testes é subjetiva.	Investigar o mito da objetividade absoluta dos testes (ROLIM, 2004).
24. A prova é desnecessária a um bom sistema de avaliação.	Sondar se o professor confia em outros instrumentos de avaliação tanto quanto na prova.
25. Deveríamos usar questões de testes de proficiência e de vestibular nas provas bimestrais.	Averiguar o conhecimento sobre os diferentes tipos de teste e seus usos.
26. A prova deve ser difícil para incentivar os alunos a estudarem.	Novamente, revelar a crença no uso autoritário dos testes.
27. É papel do professor refletir sobre o impacto da avaliação na vida do aluno.	Abordar o impacto social da avaliação e averiguar se o professor reconhece a importância de refletir sobre isso.
28. A equipe escolar deve refletir coletivamente sobre avaliação.	Saber se o professor considera os momentos coletivos importantes para a construção de

	propostas pedagógicas envolvendo avaliação.
29. A direção da escola deve estabelecer um procedimento padrão de avaliação a ser seguido.	Averiguar o posicionamento do professor quanto a padrões preestabelecidos para a avaliação.
30. É importante que o professor tenha liberdade para escolher como e quando avaliar.	Averiguar se o professor se vê como agente envolvido no planejamento e execução de sua avaliação. (Espera-se que a resposta para esta pergunta contraste com a anterior, já que elas apresentam propostas diferentes para o papel do professor.)

Fonte: a autora

Como este bloco é bem mais extenso que os demais, optamos por apresentar cada questão seguida do objetivo. Para cada uma delas, o professor também teve que escolher entre as três opções: “concordo”, “concordo parcialmente” e “discordo”. As questões 17 a 21 tratam da relação entre avaliação e ensino, explorando conceitos como efeito retroativo e funções da avaliação. Já as questões de 22 a 26 abordam a questão dos testes e apresentam algumas crenças em relação a esse instrumento de avaliação. As três últimas questões da série de assertivas, 27 a 30, referem-se ao papel do professor em relação à avaliação.

Quadro 9 — Questionário — Parte III C: Língua, ensino e avaliação (continuação)

<b>Parte III — Língua, ensino e avaliação (continuação)</b>
31. Na sua opinião, para o seu trabalho em sala de aula, qual é a função mais importante da avaliação? (Marque apenas uma)
<input type="checkbox"/> Classificar os alunos em níveis adequados de aprendizagem.
<input type="checkbox"/> Ajudar o professor a manter a disciplina em sala.
<input type="checkbox"/> Regular a ação pedagógica para melhorar a aprendizagem.
<input type="checkbox"/> Constatar se o aluno aprendeu.
<input type="checkbox"/> Determinar a promoção ou retenção dos alunos ao término do semestre.

Fonte: a autora

A questão 31 foi elaborada para identificar as funções da avaliação que o professor julga priorizar em sua prática. São apresentadas quatro funções que a avaliação pode ter (a, c e d) e um uso autoritário da avaliação (b), que, por conta do enunciado, acaba sendo apresentado como função e pode induzir o professor a interpretar que esse é um possível uso da avaliação. Essa falha foi percebida após a aplicação do questionário, portanto, não houve tempo de corrigi-la a tempo de evitar

possíveis más interpretações. A questão 32 fecha essa seção do questionário disponibilizando um espaço para esclarecimentos.

A última parte do questionário aborda a questão da formação continuada. As perguntas exploram com que frequência o professor faz cursos de formação e o que os motivaria a fazer esses cursos (33 e 34). Além disso, busca informações sobre o último curso realizado com a intenção de revelar algumas percepções do professor sobre suas experiências de formação continuada (35 a 38). O questionário na íntegra pode ser visto no Apêndice A deste trabalho.

Com as informações para descrever melhor o contexto sociossubjetivo da nossa pesquisa, coletadas a partir do questionário, partimos para a primeira entrevista com os professores participantes.

### **3.5.2 As entrevistas**

Ludke e André (1986, p. 33) ressaltam que “especialmente, nas entrevistas não totalmente estruturadas, [...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. Após a seleção dos dois participantes, conforme critérios já descritos, foi possível fazer um levantamento mais aproximado das representações individuais dos professores no que se refere aos conhecimentos que compõem o letramento em avaliação. A entrevista utilizada nessa fase foi um momento de interação guiado pelas perguntas apresentadas no questionário seguidas de outras, mais específicas e dentro dos eixos temáticos abordados. Apesar da característica estruturada das questões apresentadas, na entrevista, frente à frente com cada professor participante, a conversa fluiu livremente, com espaço para comentários, justificativas e dúvidas. Além do que consta no questionário, fizemos as perguntas adicionais que seguem:

Quadro 10 — Entrevista I

<b>Entrevista I</b>
1. Para você, o que é ser professor de LE?
2. O que o aluno deve fazer para aprender uma língua estrangeira?
3. O que o professor pode fazer para ajudar os alunos a aprenderem uma LE?
4. No seu entender, o que é língua?

5. No seu entender, o que é avaliar?
6. Como você definiria o que é avaliação formativa?
7. Você vê pontos positivos nesse tipo de avaliação? Quais?
8. Você vê pontos negativos nesse tipo de avaliação? Quais?

Fonte: a autora

A segunda entrevista foi elaborada com o intuito de voltar às questões da primeira entrevista, à luz do que foi trabalhado nas oficinas, para buscar vestígios de impacto do trabalho de intervenção. Desse modo, tocamos nos conteúdos temáticos que se sobressaíram nas oficinas e revisamos as perguntas centrais da primeira entrevista. Na segunda entrevista, conseguimos ser mais sucintas, sintetizando nossas indagações em 12 perguntas:

Quadro 11 — Entrevista II

<b>Entrevista II</b>
1. Você poderia descrever o planejamento de avaliação de alguma turma desse semestre?
2. Como você faz para alinhar ensino e avaliação?
3. Como você tem feito a avaliação formativa?
4. Na sua opinião, qual é o papel da prova na avaliação escolar?
5. Como você decide ao final do semestre se o aluno deve ser aprovado ou reprovado?
6. Para você, qual é o papel da coordenação e da direção quanto à avaliação na escola?
7. Qual é o papel do professor na avaliação do ensino e da aprendizagem?
8. Para você, qual é a função mais importante da avaliação?
9. No seu entendimento, o que é língua?
10. Para você, o que é avaliar?
11. Ao seu ver, o trabalho desenvolvido nas oficinas influenciou o seu pensar ou agir como professor? De que forma?
12. Observei que a falta de tempo para a leitura dos textos foi um problema. Você acha que um curso de formação em avaliação com duração mais longa seria viável aqui na escola? O que você sugeriria para um curso assim?

Fonte: a autora

Além dessas perguntas, indaguei cada professor sobre questões levantadas por eles ao longo da intervenção. Ao professor Max foram feitas duas perguntas adicionais e a José Henrique apenas uma.

*Max*

Quadro 12 — Entrevista II — Max

Você disse nas oficinas que prefere corrigir redações e questões abertas do que questões objetivas em uma prova. Por quê?
---

Você citou algumas vezes que está muito satisfeito com o novo modelo de avaliação proposto pelo Currículo. Para você, como é esse modelo? Em que sentido ele é novo?
--

Fonte: a autora

*José Henrique*

Quadro 13 — Entrevista II — José Henrique

Esse é seu primeiro ano na escola. Como você foi orientado em relação à avaliação?
--

Fonte: a autora

Para resguardar os professores participantes, entregamos a cada um no início da pesquisa um termo de consentimento, esclarecendo como seria a participação do professor na pesquisa. Os termos assinados constam nos apêndices desta dissertação (Apêndices D e E).

Com base no que pudemos inferir sobre o letramento em avaliação dos professores e seus interesses dentro desse tema, elaboramos as primeiras oficinas.

### **3.5.3 Oficinas**

O período de intervenção do estudo de caso foi composto por uma série de cinco oficinas, realizadas entre os meses de abril e junho de 2018. Os encontros tinham uma duração média de duas horas e aconteciam no horário de coordenação dos professores, em uma sala de aula da escola pesquisada. Buscando contemplar as três bases de conhecimento do letramento em avaliação, preparamos para cada oficina três momentos distintos: uma apresentação inicial de princípios orientadores da prática avaliativa, seguidos de alguma atividade prática, geralmente envolvendo a análise contextualizada de atividades de avaliação que o professor já faz. Ao final de cada oficina, com o intuito de mantê-lo em contato com os temas trabalhados, pedimos aos professores a realização de atividades de extensão envolvendo a leitura ou produção de textos. As oficinas foram gravadas com o auxílio de um aplicativo de

celular e transcritas, com o intuito de viabilizar a análise. As oficinas constituíram nesse trabalho a intervenção com vistas ao aprimoramento do LAL dos professores e, ao mesmo tempo, uma via metodológica para a coleta de dados. O quadro a seguir resume os trabalhos desenvolvidos nas oficinas.

Quadro 14 — Oficinas

<b>Conteúdo temático</b>	<b>Data/ duração</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
<b>Oficina 1</b> Princípios básicos para a avaliação de LE na sala de aula	05/04/18 1h40min	<b>Conteúdo temático:</b> princípios de avaliação aplicados à avaliação de rendimento: validade, praticabilidade e impacto. (1h) <b>Atividade prática:</b> análise de questões de avaliação em relação aos princípios. (40 min) <b>Atividade de extensão:</b> leitura de texto sobre a importância do LAL (ROGIER, 2014).
<b>Oficina 2</b> Analisando a prova	03/05/18 2h10min	<b>Conteúdo temático:</b> princípios e avaliação. (55min) <b>Atividade prática:</b> análise de uma prova bimestral da escola. (1h15min) <b>Atividade de extensão:</b> assistir ao vídeo de Diane Larsen-Freeman sobre o papel da gramática no ensino de LE. Assistir ao vídeo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZqQi5de6bxU&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=ZqQi5de6bxU&amp;feature=youtu.be</a>
<b>Oficina 3</b> Concepção de língua e perspectivas de ensino	24/05/18 2h00	<b>Conteúdo temático:</b> concepção de língua: atividade baseada em Larsen-Freeman, 2003; leitura e discussão de trechos dos documentos orientadores que explicitam a concepção de língua apresentada. <b>Atividade prática:</b> elaboração por escrito da própria concepção de língua; análise de uma prova elaborada pelos professores. <b>Atividade de extensão:</b> elaboração de uma atividade de avaliação (alternativa). (Nessa oficina, a atividade prática foi desenvolvida ao longo das discussões envolvendo o conteúdo temático, por isso não separamos a duração aproximada de cada atividade).
<b>Oficina 4</b> Avaliação, ensino e aprendizagem	04/06/18 2h15min	<b>Conteúdo temático:</b> diferentes formas de avaliação (formal/informal, somativa/formativa, autoavaliação). (1h15min) <b>Atividade prática:</b> apresentação da avaliação alternativa. (1h00) <b>Atividade de extensão:</b> aplicar a avaliação alternativa preparada; leitura do texto sobre critérios de avaliação (DEPRESBÍTERIS; TAURINO, 1996).
<b>Oficina 5</b> Analisando diferentes cenários de avaliação	21/06/18 2h00	<b>Conteúdo temático:</b> princípios de avaliação, concepção de língua, formas de avaliar. <b>Atividade prática:</b> análise de diversos cenários de avaliação. <b>Atividade de extensão:</b> elaborar um relato reflexivo sobre a experiência nas oficinas. (Aqui também não separamos a duração aproximada de cada atividade, pois os conteúdos temáticos foram abordados a partir dos cenários apresentados).

Fonte: a autora

Na **primeira oficina**, apresentamos os princípios básicos de avaliação, já elucidados no capítulo teórico desta dissertação, e analisamos questões de avaliação usadas no Centro de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo. As questões analisadas constam no artigo de Puppín (2007), que relata a experiência de mudança na avaliação ocorrida no Centro de Línguas daquela universidade no sentido de alinhar os instrumentos avaliativos à abordagem de ensino, que priorizava a comunicação. O autor demonstra, a partir das questões, que o mesmo conteúdo linguístico pode ser avaliado com foco em diferentes habilidades, ressaltando a coerência das avaliações de desempenho com concepções de língua que priorizem o uso. A seguir, uma das questões analisadas na primeira oficina:

#### **Past and Present Assessment Procedures at the Language Center**

<b>1990–2000 Traditional Paper-and-Pencil Test Items</b>	<b>2000–Present New Performance-Based Test Tasks</b>
<p><b>1. Fill in the Blanks.</b> Complete the five sentences below with the correct personal pronoun or possessive adjective (choose from the following: he/she/we/ they/it/ his/ her/our/their).</p> <p>a. <b>John</b> is American. _____ last name is Stevens.</p> <p>b. <b>Lisa and I</b> are in Room 10. _____ room is very nice.</p> <p>c. <b>Robert and David</b> are brothers. _____ are from California.</p> <p>d. The keys are in <b>Linda's</b> bookbag. _____ bookbag is brown.</p> <p>e. <b>Joseph and Kate's</b> phone number is 555-6608. _____ are brother and sister.</p>	<p><b>1. ORAL PERFORMANCE</b></p> <p><b>SKILL:</b> Speaking</p> <p><b>LEVEL:</b> Beginner</p> <p><b>TASK:</b> You have five minutes to prepare a brief presentation about yourself. In one to two minutes, state in complete sentences:</p> <p style="margin-left: 40px;">a) Your full name and the way you spell your last name</p> <p style="margin-left: 40px;">b) Your age and phone number</p> <p style="margin-left: 40px;">c) Where you and your family are from</p> <p>Students can also be given an interesting topic and time to prepare and then be interviewed or asked to make an oral presentation (one minute or less for beginners and longer for intermediate and advanced students).</p>

Figura 3 — Procedimentos de avaliação no passado e no presente

Fonte: Puppín (2007, p. 11)

Além das questões contrastando as diferentes abordagens na avaliação, analisamos uma prova bimestral da escola (Anexo I). Essa prova havia sido elaborada pela coordenação com base no pacote de provas que acompanha o livro didático e já há algum tempo não era usada na escola. Os professores deram suas opiniões a respeito da prova, apontando questões que gostavam e aquelas que precisavam ser

melhoradas. Ao final, os professores receberam um texto impresso sobre a importância do letramento em avaliação de línguas no contexto atual.

Na **segunda oficina**, decidimos não discutir o texto, pois apenas um dos professores o havia lido e apenas parcialmente. Seguimos, então, para a revisão dos princípios de avaliação a partir da interpretação de memes. O uso desse elemento tão coloquial foi pensado justamente para propor um ambiente informal, que deixasse os professores mais à vontade para colocar suas opiniões, sem temer em demasia os julgamentos da pesquisadora. Os memes apresentavam situações problemáticas envolvendo a avaliação, tais como excesso de trabalho do professor, medo das avaliações, cola e disparidades entre ensino e avaliação. Discutimos como os princípios de avaliação ajudam a prever e minimizar esses problemas e passamos à análise das provas elaboradas pelos professores participantes. As provas apresentadas foram escolhidas pelos professores, conforme orientação na oficina anterior, que ocorrera um mês antes. A prova do professor Max (Anexo II) elaborada em 2010 não é mais usada na escola. A prova do professor José Henrique (Anexo III), que é novato na escola, acabara de ser usada como instrumento de avaliação bimestral. Cada professor apresentou sua prova, explicando suas intenções com cada questão. Discutimos como as questões alcançavam essas intenções e quais aspectos da língua eram privilegiados em cada prova.

Na primeira oficina, quando da análise da prova, percebemos discordâncias quanto ao julgamento das questões, decorrentes de visões de língua aparentemente diferentes entre os dois professores. O tema veio à tona novamente na segunda oficina, quando analisamos as provas elaboradas pelos participantes. Decidimos, então, explorar a questão da concepção de língua como parte das oficinas, pois sua relação com as escolhas feitas na hora de elaborar avaliações ficou clara nas discussões. Assim, na **terceira oficina**, estudamos as relações entre concepção de língua e avaliação. Apresentamos aos professores as dez definições de língua propostas por Larsen-Freeman (2003) e pedimos que as ordenassem conforme suas próprias acepções desse conceito, sendo as primeiras, na lista de 0 a 10, aquelas que mais se aproximavam da concepção de língua do professor e as últimas, aquelas mais destoantes. Depois, discutimos como as três primeiras escolhas de cada professor se relacionavam com as três perspectivas de ensino mencionadas por Quevedo-Camargo (no prelo): estrutural, funcional e interacionista. Ao final da atividade, os

professores elaboraram, por escrito, sua definição de língua, as quais confrontamos àquela apresentada nos documentos orientadores do ensino de LE nos Centros de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Foi pedido aos professores que escolhessem dentre o que já haviam planejado ou que elaborassem uma atividade avaliativa a ser desenvolvida em uma das turmas que lecionavam naquele semestre. A atividade deveria ser alguma alternativa ao teste, já que a prova já havia sido analisada. Foi pedido que na oficina seguinte, os professores explicassem a atividade, expondo os objetivos de avaliação (as intenções) e como levaram em conta os princípios estudados nas oficinas quando da elaboração da atividade.

Na **quarta oficina**, fizemos a leitura de trechos das Diretrizes de Avaliação Educacional do DF e buscamos exemplos na prática de avaliação dos professores participantes para as formas de avaliação recomendadas no documento. Tratamos com especial ênfase da avaliação formativa, função ressaltada nas Diretrizes, e estudamos um pouco sobre a autoavaliação, avaliação formal e informal. Nessa oficina os professores apresentaram uma avaliação alternativa que eles haviam elaborado, buscando justificar suas escolhas a partir do que estudamos nas oficinas. Os professores disseram em que turma (dia e horário) a atividade seria implementada para que pudesse ser feita a observação desse momento. Ao final desse quarto encontro, fizemos uma reflexão em grupo sobre a avaliação dos participantes em relação às oficinas. Os professores sugeriram que fizéssemos uma espécie de revisão geral no último encontro sobre os tópicos tratados até então. A última oficina foi preparada levando em consideração essa sugestão.

No **encontro final**, discutimos o texto de Depresbíteris (1996) sobre critérios de avaliação, que havia sido recomendado como atividade de extensão na oficina anterior. Depois apresentamos aos professores diferentes cenários de avaliação e os discutimos à luz do que fora estudado ao longo das demais oficinas. Ao final, os professores preencheram uma ficha de autoavaliação quanto às habilidades que buscamos aprimorar ao longo dessa intervenção (Apêndice G).

Uma das atividades das oficinas foi a elaboração de um instrumento de avaliação alternativa. A fase de implementação dessa atividade foi nosso objeto de observação.

### **3.5.4 Observação**

A observação como técnica de coleta de dados caracteriza-se por uma natureza sistemática e propositada (ADLER; ADLER, 1994). Adequa-se bem a pesquisas qualitativas, pois “coloca o pesquisador na complexidade fenomenológica do mundo, onde conexões, correlações e causas podem ser vistas conforme se desenvolvem” (ADLER; ADLER, 1994, p. 378). Neste estudo, a observação não é de cunho etnográfico, pois restringe-se a momentos específicos e visa enriquecer as interpretações sobre os processos de letramento em avaliação dos professores participantes.

Sendo assim, o momento de observação compreende o estágio de implementação de uma atividade de avaliação alternativa elaborada pelos professores a partir dos princípios estudados nas oficinas. O professor Max pediu que os alunos fizessem uma apresentação oral na qual falavam um pouco de si e de uma outra pessoa para os colegas, incluindo características pessoais, preferências e atividades rotineiras. A atividade foi aplicada a uma turma do nível 1D, segundo semestre de curso dos alunos. O professor José Henrique preparou um debate para seus alunos sobre um tema proposto por eles. Os alunos cursavam o nível 3A, correspondente ao sétimo semestre de curso. As duas aulas foram gravadas em áudio e foram feitas notas de campo descritivas e reflexivas sobre o que foi observado.

A entrada em campo não foi problemática, uma vez que fiz a pesquisa em um contexto no qual já estava inserida. A postura participante me permitiu mais proximidade com os professores, meus colegas de trabalho, e maior esclarecimento sobre sua participação na pesquisa. As oficinas não causaram estranhamento, pois aproximavam-se dos momentos de formação da coordenação pedagógica. Também estive na escola para coletar informações a partir de documentos oficiais, percurso relatado no tópico a seguir.

### **3.5.5 Análise documental**

Bogdan e Biklen (1998) defendem a importância de documentos institucionais como fonte de dados. Ludke e André (1986) também exploram o potencial da análise documental como técnica de coleta de dados qualitativos e pontuam que entram nessa categoria, de acordo com quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, tais como leis, regulamentos e arquivos escolares (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos aqui analisados no sentido de expandir a compreensão do problema foram as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014), uma amostra de diários de classe, atas das coordenações coletivas (professores de todas as áreas e direção) e das coordenações pedagógicas de área (professores de inglês e coordenação). O acesso a esses documentos foi possibilitado a partir de autorização da diretora da escola, expressa em documento constante nesta dissertação (Apêndice E).

O último instrumento de coleta de dados usado na pesquisa foi o relato reflexivo, sobre o qual discorreremos no tópico seguinte.

### **3.5.6 Relato reflexivo**

O relato reflexivo é a atividade que encerra a participação dos professores na pesquisa. Ao término das oficinas, pedimos que cada professor elaborasse um texto reflexivo sobre a experiência de participação nas oficinas. Os relatos foram estudados a partir do modelo de análise de texto proposto pelo ISD. As perguntas orientadoras para o texto foram as seguintes:

Quadro 15 — Relato Reflexivo

<b>Relato reflexivo</b>
Escreva um relato sobre sua participação nas oficinas. Escreva o texto em primeira pessoa, de forma subjetiva e detalhada, destacando seu ponto de vista e suas reflexões sobre essa experiência. Use o roteiro abaixo como guia:

1. Descreva brevemente sua trajetória como professor: por que você decidiu ser professor de inglês? Como foi sua formação? Há quanto tempo você atua como professor de inglês? Onde você já trabalhou? Como essas experiências influenciaram/influenciam seu trabalho?
2. Por que você decidiu aceitar o convite para participar das oficinas em avaliação? Quais eram suas expectativas? Descreva como foram as oficinas para você: o que você aprendeu? Quais foram os momentos mais significativos para você? Quais foram os desafios? O que você fez para superá-los?
3. Você acha que os conhecimentos trabalhados nas oficinas tiveram algum impacto no seu trabalho como professor? Se sim, de que forma? Você poderia dar um exemplo específico?

Fonte: a autora

Com base nos dados coletados, iniciamos os procedimentos de análise, dos quais tratamos a seguir.

### 3.6 Procedimentos para a análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1998), os dados são os fatos que salvam nosso trabalho da especulação infundada. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é confrontado com uma grande quantidade de dados aos quais precisa dar significado em relação aos objetivos de sua pesquisa. Denzin e Lincoln (2006) comparam esse trabalho ao de confecção de uma colcha de retalhos. Para resultar em um belo trabalho, é necessário buscar retalhos de diferentes materiais, tamanhos e cores para costurar os pedaços em um todo harmônico. Esse trabalho de confecção assemelha-se ao da análise de dados no sentido que o pesquisador busca informações de diferentes participantes e por meio de diferentes técnicas, mas precisa relacioná-las entre si e também com as teorias que embasam o estudo ao mesmo tempo que produz um texto harmônico e fidedigno.

Neste trabalho, a análise de dados foi feita com base no quadro metodológico do ISD, conforme discutido no item 2.2 do capítulo 2. Buscamos a caracterização do contexto geral e imediato da produção dos textos e a análise do folhado textual no que se refere aos tipos de discurso, às modalizações e aos mecanismos de responsabilização enunciativa, conforme o descrito nas seções seguintes.

### **3.6.1 Categorização de dados**

A categorização dos dados coletados no questionário foi feita com auxílio do aplicativo Google Forms, que disponibiliza as respostas em gráficos. Assim, a categorização desse instrumento seguiu a organização temática usada na sua elaboração. As informações coletadas por meio dos demais instrumentos seguiram uma categorização similar, com base no conteúdo temático. Ao analisarmos as entrevistas, o relato reflexivo e a participação dos professores nas oficinas, nos voltamos para os tópicos que ressaltamos em relação ao letramento em avaliação dos professores: conhecimento dos princípios de avaliação, das formas de avaliar, do uso formativo da avaliação e da sua relação com a concepção de língua. Outra categoria temática foi a visão do professor quanto à própria formação.

### **3.6.2 Procedimentos de análise no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo**

Como explicitamos no capítulo teórico, além de uma base epistemológica, o ISD oferece também um quadro metodológico, no qual nos apoiamos para a análise apresentada neste trabalho. Assim, os documentos e as respostas para o questionário são analisados na intenção de caracterizar o contexto sócio-histórico no qual o professor participante se encontra. Na análise linguístico-discursiva da entrevista, do relato reflexivo e da participação dos professores nas oficinas, levamos em conta o contexto imediato e os aspectos do folhado textual (BRONCKART, 1999) que nos iluminaram as respostas para perguntas propostas: no nível da infraestrutura global do texto, analisamos os tipos de discurso e no nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, analisamos a gestão das vozes no texto e as modalizações.

## **3.7 Considerações éticas**

Celani (2005, p. 107) alerta que “pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente”. Uma

preocupação essencial em qualquer pesquisa deve ser a de evitar danos e prejuízos aos participantes da pesquisa, para os pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral. As considerações éticas são de suma importância em qualquer pesquisa, pois como Schüklenk (2005, p. 33) sabiamente pontua, “para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis”.

Dessa forma, buscamos precauções para proteger os participantes. Como relatado anteriormente, escolhemos pseudônimos com o intuito de manter o anonimato. Procurei manter uma presença discreta nos dias de observação de aula, pois não queria deixar em evidência quem eram os professores observados. No entanto, os próprios professores, particularmente o professor mais experiente, sentiram-se à vontade para comentar com os demais sobre as oficinas, o que não foi recebido com estranheza, pois a escola é palco frequente de pesquisas acadêmicas. Outro cuidado foi elaborar os termos de consentimento esclarecido da forma mais clara possível (Apêndice D), de modo que o professor realmente entendesse seu papel na pesquisa. A entrada em campo e o acesso a alguns documentos também foram feitos mediante autorização dos responsáveis, como mostram os documentos em anexo (Apêndice E).

Outra decisão tomada a partir de uma motivação ética foi a de buscar uma forma de retorno da pesquisa para os professores participantes. No início do segundo semestre letivo de 2018, quando a participação dos professores na pesquisa já estava se encerrando, tivemos dois encontros com cada professor para orientá-los a respeito do planejamento de avaliação daquele período. Elaboramos conjuntamente o esboço de diferentes tipos de avaliação e discutimos como os objetivos de aprendizagem estabelecidos poderiam ser avaliados em cada instrumento. Enviei aos professores por e-mail um modelo base para a elaboração de critérios de avaliação das atividades alternativas propostas. Esse momento de retorno foi uma tentativa de levar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do trabalho de pesquisa até a realidade do professor.

Celani (2005) ressalta a importância de os pesquisadores divulgarem os dados de forma acessível à sociedade e não somente ao pequeno grupo de iniciados familiarizados à linguagem exigida pela academia. Esse posicionamento é especialmente relevante para uma pesquisa como esta, pois, para desenvolver o

letramento em avaliação de língua, precisamos que os conhecimentos especializados da academia sejam transpostos de forma compreensível aos diferentes sujeitos implicados nessa prática social que é a avaliação. Dessa maneira, além do retorno aos participantes, fizemos palestras sobre o tema em diferentes Centros de Línguas, incluindo aquele onde a pesquisa se desenvolveu, e buscamos redigir o texto de forma acessível ao professor que queira conhecer mais sobre o assunto.

### **Síntese do capítulo**

Este capítulo apresentou a metodologia de pesquisa deste trabalho. Descreveu o estudo de caso interventivo de natureza qualitativa interpretativista, os participantes e discorreu sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. No capítulo seguinte, apresentamos e discutimos os dados.

## CAPÍTULO 4 — ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados resultantes do estudo, pautando-nos nas perguntas específicas já apresentadas. Buscamos apresentar os dados de maneira que o leitor pudesse acompanhar nosso processo de elucidação das respostas para as perguntas que nos moveram ao longo do trabalho. Desse modo, intencionando mostrar como nossas interpretações foram se construindo no decorrer da análise de dados, elaboramos uma linha do tempo, que apresenta os instrumentos de coleta na ordem cronológica em que foram usados.

Figura 4 — Linha do tempo da pesquisa



Fonte: a autora

O capítulo está dividido em cinco seções. As três primeiras seções apresentam os dados coletados na fase inicial da pesquisa. Apresentamos a discussão dos dados dessa fase da pesquisa na seguinte ordem: a análise documental, o questionário e a primeira entrevista com os professores participantes. Esses dados subsidiaram nossa resposta para a primeira pergunta, a respeito de como as oficinas deveriam ser estruturadas para professores do Centro de Línguas tendo-se como propósito o desenvolvimento do letramento em avaliação. Nas duas últimas seções, buscamos responder a segunda pergunta desta pesquisa: quais evidências podem ser identificadas sobre um possível desenvolvimento dos participantes das oficinas com respeito ao letramento em avaliação de língua? Essa investigação foi baseada na análise linguístico-discursiva das gravações feitas durante as oficinas e durante as entrevistas, na análise linguístico-discursiva do relato reflexivo enviado pelos professores e nas notas de campo referentes à observação da implementação de uma atividade avaliativa. Apresentamos primeiro a análise das contribuições do professor Max e depois a do professor José Henrique. A discussão sobre os dados levantados a respeito de cada professor foi organizada conforme os conteúdos temáticos trabalhados nas oficinas, a saber: princípios básicos em avaliação de línguas, diferentes formas de avaliar, relação entre concepção de língua e avaliação e função formativa da avaliação.

#### **4.1 A análise documental**

Para selecionarmos o conteúdo inicial das oficinas, começamos pelo estudo de documentos que poderiam nos dar pistas sobre os conhecimentos prévios dos professores a respeito da avaliação. Em um âmbito geral, estudamos as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), documento oficial responsável pelas diretrizes de avaliação escolar e, no âmbito específico do contexto de pesquisa, fizemos a leitura das atas de coordenação coletiva e de área do CIL estudado. Consideramos também a análise de uma amostra dos diários de classe. Assim, buscamos fazer um levantamento de quais tópicos foram discutidos na escola a respeito da avaliação e como eles se relacionavam com o disposto no documento oficial orientador da prática avaliativa nas escolas da Rede Pública de Ensino do DF. Fizemos um levantamento de quais tópicos relativos à avaliação foram mais

recorrentes nos momentos de coordenação no CIL estudado de 2008 a 2018 e depois buscamos os mesmos tópicos nas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014). Os tópicos mais discutidos na escola, conforme atas de coordenação, foram: provas, recuperação e avaliação formativa. Os três temas também são tratados nas Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014), com pouca ênfase, porém, na recuperação. Analisamos também uma amostra de diários referente ao ano de 2013, para averiguar os tipos de atividades avaliativas mais frequentes entre os professores.

Começamos nossa análise nos registros de 2008, ano da primeira reunião coletiva registrada na ata à qual tivemos acesso. Esse ano marca o início de transformações importantes na escola. Um grupo de professores assume a direção com a proposta de efetivar mudanças estruturais. Na primeira reunião pedagógica, a nova gestão apresenta sua análise do contexto e suas propostas em uma síntese organizada em três eixos: ético-político, epistemológico e didático-pedagógico. No primeiro eixo, propõe-se a superação da fragmentação (em grupos, em turnos, em línguas) dos trabalhos na escola em favor do aprimoramento das relações humanas e do comprometimento coletivo em relação aos problemas e soluções. No campo epistemológico, a nova gestão aponta a prevalência de um ensino conteudista, com bases behavioristas e sem objetivos comuns que precisa ser superado. A proposta é a substituição desse modelo por processos de ensino com base interacionista e que priorizem a formação integral do aluno. Essa proposta aparece atrelada à de formação continuada dos professores. No campo didático-pedagógico, a crítica é ao papel centralizador do livro didático, que assume a função de método de ensino e não de instrumento de trabalho. A primeira menção à avaliação aparece justamente nesse contexto: “avaliação presa ao livro didático” (Ata 1, 2008) é uma das questões didático-pedagógicas colocadas pelo grupo de professores a serem discutidas. Nas reuniões dessa primeira semana pedagógica sob nova direção, os professores e demais funcionários apresentam suas próprias interpretações do contexto e suas sugestões de mudança. Os professores de inglês apontam o mesmo problema detectado pela direção: a avaliação está presa ao livro didático, o que o consagra como método de ensino. Os mesmos professores sugerem que as avaliações sejam revistas. Posteriormente o tema avaliação volta a ser mencionado em diferentes perspectivas.

Durante o ano de 2008, o tema avaliação aparece espontaneamente nas cinco reuniões realizadas, a partir das discussões incentivadas pelas mudanças pedagógicas propostas. Além da agenda administrativa, sobre datas de elaboração e aplicação das provas, o tema aparece em três ocasiões diferentes: em uma palestra sobre o ensino para o desenvolvimento de competências, que exigiria outro tipo de avaliação, em uma discussão sobre diferentes formas de avaliação oral e em uma discussão sobre a avaliação nos níveis J1 e J2 (correspondentes hoje ao 1A e 1B). Há poucos registros das reuniões ocorridas nos anos de 2009, 2010 e 2011, sendo que a avaliação não aparece em nenhuma delas.

No ano de 2012, com exceção da agenda administrativa de avaliação, acontecem quatro reuniões em que o tema é discutido: uma apontando o fato de que os altos índices de reprovação estão relacionados à avaliação; outra propondo uma sistematização da recuperação contínua, na qual alunos mais experientes e com bom rendimento fariam trabalho voluntário como monitores atendendo os alunos com dificuldades na biblioteca; e uma Avaliação Institucional na qual os professores relatam dificuldades na implementação do projeto de recuperação contínua devido à falta de funcionários na biblioteca, que ficava fechada durante boa parte do tempo, inviabilizando, assim, o trabalho dos monitores. Nessa mesma ocasião, a supervisora pedagógica explicou que os alunos do curso Específico<sup>12</sup> seriam avaliados com base no Quadro Comum Europeu (Conselho da Europa, 2001) para fins de avaliação do curso, à época, recém-implementado na escola.

O ano de 2013 se inicia com a apresentação da avaliação do curso Específico. A reunião seguinte traz orientações sobre como a avaliação deveria ser tratada nesse curso, de forma “contínua e sistemática ao longo do semestre” (ata de 11/04/13). Ao todo, no ano de 2013, foram realizadas sete reuniões coletivas. O tema aparece mais uma vez na Avaliação Institucional realizada ao final do ano, na qual a supervisora pedagógica apresenta o trabalho de especificação de conteúdos mínimos para cada nível, desenvolvido nas coordenações. A ideia com esse trabalho era elaborar provas mais independentes do material didático e mais relacionadas ao desenvolvimento de habilidades. A análise de uma amostra de diários correspondentes a esse ano mostra que os professores organizavam suas avaliações de forma muito similar: 50% da nota

---

<sup>12</sup> O curso Específico é destinado a alunos que estejam cursando ou já tenham concluído o Ensino Médio. O curso foi implementado em 2010 e a primeira turma concluiria o curso no final de 2012.

era proveniente de provas (prova escrita – 3,0 e prova oral – 2,0) e a outra metade de outros tipos de avaliações, tais como redações, trabalhos e apresentações. Essa era, em regra, a disposição das atividades avaliativas. Ainda assim, as provas assumiam um certo protagonismo na organização do trabalho pedagógico: eram elaboradas de forma padronizada pela coordenação e aplicadas na semana de provas. Nesses dias, a aula era dedicada exclusivamente à prova. Ao terminá-las, os alunos eram liberados.

O ano de 2014 começa com a apresentação das Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014) às Coordenações Regionais de Ensino. Antes da publicação oficial do documento, em maio daquele ano, as Diretrizes estiveram disponíveis no site da SEEDF para consulta pública. Na escola, o documento foi enviado por e-mail a todos os professores e apresentado ao grupo durante as coordenações coletivas. O impacto das Diretrizes de Avaliação Educacional se revela ao observarmos que, no ano de sua publicação, todas as reuniões coletivas no CIL estudado (foram nove ao todo) trataram do tema avaliação. As falas da supervisora pedagógica sugerem que ela possui certo grau de letramento em avaliação, o que pode ter contribuído para o protagonismo do tema nas coordenações. Na ata da reunião de 14/07/2014, na qual o uso da prova de recuperação foi colocado em discussão, consta a seguinte fala da supervisora: “entre uma avaliação e outra tem que ter intervenção com intenção de mudar [...] a intervenção pode ser feita em sala para todos, atendendo as necessidades detectadas através da avaliação diagnóstica”. Ela diz ainda que a avaliação processual está prevista no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O inciso V dessa lei estabelece “a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Observamos, portanto, que, no ano de 2014, o impacto das Diretrizes de Avaliação Educacional se fez visível nos momentos de coordenação coletiva na escola, já que nessas discussões os temas centrais do documento foram tratados, tais como: avaliação formativa e a variedade de instrumentos de avaliação.

Algumas mudanças importantes foram efetivadas durante o ano de 2014 quanto a esses temas. A prova de recuperação foi abolida, com argumentos de que não havia tempo hábil entre a entrega final de notas e a prova de recuperação para o desenvolvimento das habilidades esperadas e que esse instrumento não seria suficiente para avaliar as habilidades requeridas ao final de todo um semestre.

Concluiu-se, então que seria mais coerente buscar estratégias para se efetivar a avaliação processual e formativa ao longo do semestre. Outra prática incentivada nas reuniões foi o registro das intervenções pedagógicas, de forma que o professor pudesse compartilhar seu processo de avaliação de forma transparente com os demais envolvidos, como a direção, os pais e os alunos, por exemplo. Com o fim da prova de recuperação final, esses registros se tornaram obrigatórios. Também ficou decidido que as provas escritas não teriam obrigatoriamente o valor de 3,0 pontos, como era anteriormente. Cada professor passou a ser responsável por decidir o peso desse instrumento dentre as atividades avaliativas planejadas. A semana de provas passou a ser uma semana de fechamento do bimestre, na qual os professores podem ou não aplicar provas, conforme seu planejamento de avaliação.

As discussões e mudanças relatadas nas atas de coordenação da escola encontram respaldo nas Diretrizes de Avaliação Educacional, que coloca a avaliação formativa como caminho para que a escola cumpra sua função social de forma ética, ao buscar a garantia de aprendizagem de todos e ressalta, por exemplo, a Coordenação Pedagógica como “espaço-tempo primordial de estudo, discussão de concepções e práticas avaliativas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11). De fato, o empenho em colocar a avaliação formativa em prática pode ter contribuído para um maior interesse dos professores quanto ao tema, que em 2014 orientou boa parte dos estudos desenvolvidos nos momentos de coordenações.

Sabemos que as aprendizagens são distintas e que o aprender dos profissionais que avaliam está afeto ao exercício da atuação profissional [...], o que torna, então, a avaliação formativa elemento de formação contínua por exigir permanentemente estudo e formação em avaliação [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

Os autores fazem questão de ressaltar que as Diretrizes de Avaliação Educacional não intencionam defender ou criticar o uso de provas, que são apresentadas no documento como parte dos procedimentos que podem potencializar práticas de avaliação formativa. No entanto, importantes considerações são feitas no sentido de instigar a reflexão quanto ao uso da prova, que é, segundo as Diretrizes de Avaliação, o instrumento de avaliação mais conhecido e utilizado no contexto educacional. Sobre a semana de provas, o documento questiona:

Cabe refletir: qual a justificativa para tal prática? A quem ela beneficia? O trabalho pedagógico seria realizado de forma padronizada em todas as turmas de modo a se aplicar uma mesma prova no mesmo dia e horário para todos os estudantes? (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 50).

Ainda sobre a prova, as Diretrizes enfatizam que devem ser feitas levando-se em conta os objetivos de aprendizagem e corrigidas a partir de critérios de correção conhecidos pelos estudantes. Aliás, o documento traz em diversos trechos a preocupação com os objetivos e os critérios: “é importante ressaltar que os instrumentos/procedimentos avaliativos devem expressar claramente os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17). No entanto, ao analisarmos as atas, vemos que esses dois importantes componentes da avaliação não tiveram a mesma atenção que a avaliação formativa nas coordenações.

Não constam registros na ata de coordenação coletiva no ano de 2015. Na coordenação de área, as discussões registradas estão voltadas para alterações exigidas por mudanças curriculares, já que, no ano de 2015, os Centros de Línguas começaram a fazer adaptações curriculares para a reestruturação dos cursos oferecidos. Nos registros referentes a 2016, na ata de coordenações coletivas, a avaliação segue em destaque, constando na pauta de todas as seis reuniões, com foco específico na avaliação formativa: como a intenção formativa se caracteriza, como deve ser registrada e como se espera que contribua para a diminuição da evasão e repetência. O ano de 2017 começa com uma mudança de calendário que reforça a opção da escola pelo uso formativo da avaliação: a última semana do semestre deve ser um momento de orientação entre cada professor e seus alunos, no qual o professor deve dar *feedback* da avaliação desenvolvida ao longo do semestre. Na avaliação institucional de 2017, um dado chama a atenção: os alunos revelam que alguns professores ainda fazem uso da prova de recuperação. Essa informação mostra que nem todos no grupo estão de acordo com as mudanças propostas e que a equipe diretora precisa manter o tema em pauta para conseguir colocar a avaliação formativa em prática.

A análise documental aponta que, no CIL estudado, o grupo de professores já se encontra em processo de letramento em avaliação, com forte influência das Diretrizes de Avaliação, em especial no que diz respeito à avaliação formativa. No entanto, outros elementos relacionados à avaliação, como objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, por exemplo, parecem ainda não terem sido explorados, apesar de seu papel central no processo de avaliação. Isso nos leva a cogitar que são boas opções de conteúdo para as oficinas.

Na próxima seção, apresentamos as informações coletadas por meio do questionário e elucidamos como elas contribuíram para nossas escolhas quanto ao conteúdo das oficinas.

## 4.2 O questionário

No questionário, os professores responderam sobre sua formação e seu contexto de trabalho, além de se posicionarem em relação a afirmações sobre língua, ensino e avaliação. As respostas ao questionário nos dão alguma ideia dos conhecimentos prévios do grupo estudado a respeito da avaliação e, assim como a análise documental, nos trazem elementos importantes para caracterizar o contexto sócio-histórico-cultural do CIL estudado. Uma vez que o foco nessa etapa da pesquisa foi a caracterização do grupo, e não de cada professor individualmente, e levando em conta o fato de que os questionários foram respondidos anonimamente, optamos por usar códigos para nos referir aos respondentes. No quadro abaixo, apresentamos um resumo das informações pessoais e profissionais requeridas na primeira parte do questionário.

Quadro 16 — Perfil dos professores

	Idade	Tempo de serviço como professor(a) de LE	Tempo de serviço no CIL estudado	Ano da graduação em Letras	Como a avaliação foi tratada na graduação
<b>P1</b>	24	9 meses	9 meses	2014	Adequadamente
<b>P2</b>	38	17 anos	8 anos	2000	Superficialmente
<b>P3</b>	37	15 anos	3 anos	2007	Adequadamente
<b>P4</b>	34	14 anos	9 anos	2006	Superficialmente
<b>P5</b>	34	18 anos	3 anos	2004	Superficialmente
<b>P6</b>	37	16 anos	7 anos	2004	Não foi tratada
<b>P7</b>	38	13 anos	5 anos	UCB	Superficialmente
<b>P8</b>	26	6 anos	3 anos	---	Adequadamente
<b>P9</b>	50	20 anos	18 anos	1992	Não foi tratada

Fonte: a autora

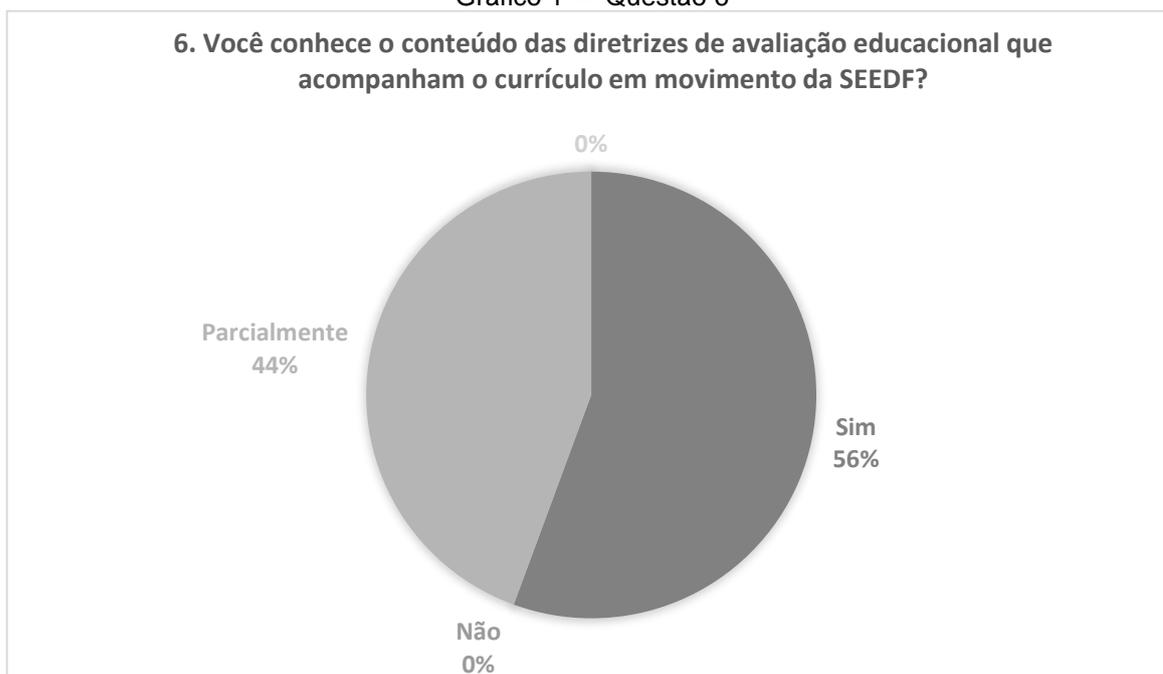
No grupo de professores que responderam ao questionário, temos um professor em seu primeiro ano no CIL estudado (P1) e um professor bastante

experiente, já com 18 anos de trabalho na escola (P9). Os demais têm entre três e nove anos de regência na escola. Considerando que as discussões sobre avaliação começaram a se intensificar a partir de 2014 e se mantiveram em posição de destaque nas coordenações pelo menos até 2016, podemos dizer que boa parte dos professores que responderam ao questionário, aplicado no final de 2017, participaram de algum tipo de discussão sobre avaliação na escola.

Alguns professores deixaram de mencionar a instituição em que se graduaram (P2) ou o ano de graduação (P7 e P8). A formulação da pergunta no questionário pode ter contribuído para a resposta incompleta, já que pedia as duas informações em uma mesma questão (*Questão 2: onde e quando você se formou em Letras?*). Dos nove professores que responderam ao questionário, apenas três consideram que a avaliação foi tratada de forma adequada durante a graduação, enquanto dois afirmam que esse tema simplesmente não foi abordado. Os demais afirmam que esse importante tema do ensino foi tratado apenas superficialmente na graduação. Esse dado corrobora os achados de Quevedo-Camargo (2018) que, após analisar o letramento em avaliação de línguas ao qual o professor tem sido exposto em sua formação inicial nas universidades brasileiras, conclui que a formação em avaliação é feita de forma difusa nas universidades, geralmente tratada como um tema menor, como parte de disciplinas muito abrangentes, como didática ou estágio supervisionado, “dando a entender que a avaliação é algo menor, pouco importante, sobre o qual pouco se precisa saber” (QUEVEDO-CAMARGO, 2018, p. 45).

Conforme representado no gráfico a seguir, todos os professores que responderam o questionário afirmaram conhecer o conteúdo das Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014), ainda que apenas parcialmente.

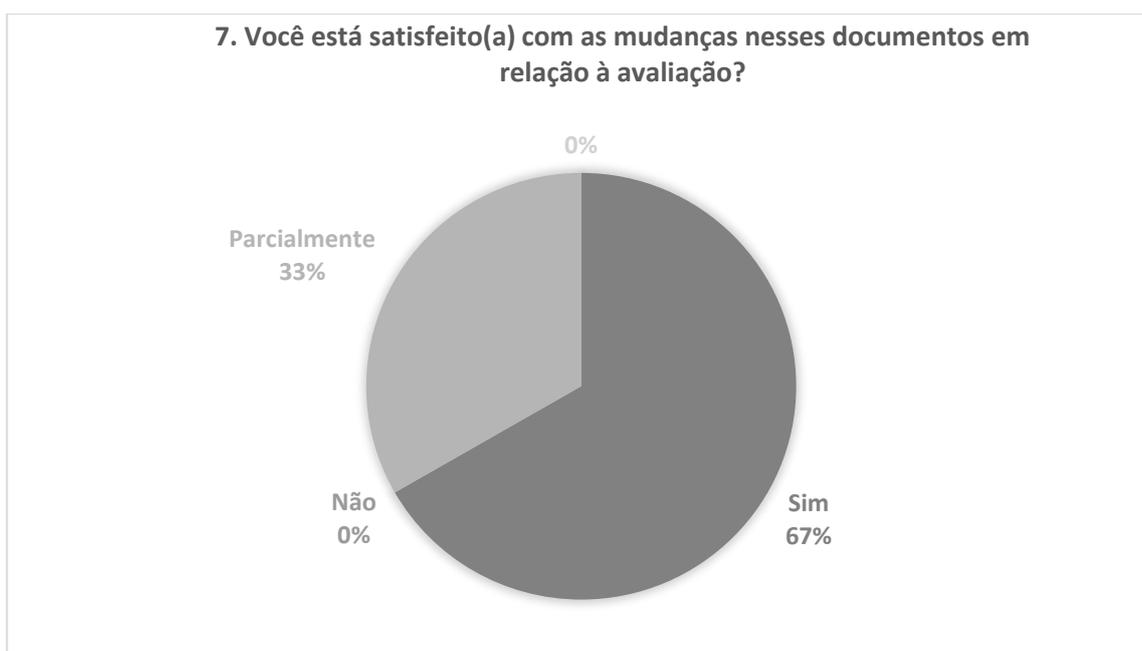
Gráfico 1 — Questão 6



Fonte: a autora

Na questão sete, a maioria dos professores afirmam estar satisfeitos com as mudanças propostas nesses documentos, enquanto o restante se diz parcialmente satisfeito.

Gráfico 2 — Questão 7



Fonte: a autora

A questão oito pedia para justificar esta resposta. Na justificativa, três professores ressaltaram vantagens da avaliação formativa, tópico central das diretrizes, afirmando que esta função da avaliação focaliza a aprendizagem de todos e se mostra mais justa e eficiente. Dois professores salientaram a necessidade de mais esforços por parte da SEEDF para que a proposta seja efetivamente implementada, tais como a oferta de formação continuada aos professores. Um dos professores afirmou não conhecer as diretrizes a fundo, enquanto outro declarou precisar reler o documento para poder justificar seu posicionamento. Um outro professor demonstrou não conhecer bem o documento, ao dizer que concordar com as diretrizes por acreditar que elas estivessem “de acordo com a visão atual do ensino obrigatório gratuito”. Esta resposta é do professor que está há menos tempo na escola (P1) e levanta suspeitas de que o trabalho de estudo das Diretrizes, desenvolvido de 2014 a 2016 com maior intensidade, tenha contribuído para que os professores desenvolvessem certo nível de letramento em avaliação, no que se refere a alguns temas tratados no documento orientador em questão.

A questão nove pergunta aos professores quais tópicos lhes seriam mais relevantes caso fossem participar de oficinas voltadas para o letramento em avaliação. Quase metade dos professores (P1, P2, P3 e P4) citam explicitamente o ponto principal das Diretrizes, a avaliação formativa, enquanto P9 responde que deseja saber mais sobre a “contextualização”, o que interpretamos como sendo o uso da avaliação formativa no contexto de trabalho do professor. Os professores sublinham a vontade de dominar este tipo de avaliação na prática, mostrando interesse em “exemplos práticos dentro da avaliação formativa” (P2) e “dicas eficientes de processos de intervenção” (P4). As demais respostas demonstram disposição em conhecer sobre outras formas de avaliação (P6 e P7) e sobre como avaliar alunos com necessidades especiais (P5), enquanto P8 menciona a necessidade de saber avaliar para desenvolver habilidades.

Em respostas a questão 10, que apresenta uma situação hipotética na qual teriam que escolher instrumentos de avaliação, os professores citaram instrumentos de avaliação diversificados. A escolha que se destaca é por produções textuais e avaliações alternativas ao teste, como projetos e tarefas. Parece-nos relevante notar que o grupo de professores tem preferências muito parecidas em relação a quais instrumentos usar para a avaliação, o que revela certa coesão por parte do grupo

respondente, já que a escola não pré-determina por meio de quais instrumentos a avaliação deve ser feita.

A questão 11 pedia que os professores atribuíssem peso (em uma escala de 10 a 100) aos instrumentos de avaliação apresentados na questão anterior, de forma que a soma total dos instrumentos fosse 100. A questão parece não ter sido clara, pois dois professores a responderam de forma incompreensível. As respostas dos outros 7 professores, bem como a grande variedade de instrumentos de avaliação apresentada na questão 10, foram de encontro a nossa suposição inicial de que as provas eram o instrumento central de avaliação. Pelo menos entre os professores que responderam à questão, essa suspeita não se sustenta. Um dos professores nem mesmo citou esse instrumento e outros quatro atribuíram apenas 20 dos 100 pontos a esse tipo de avaliação. Apenas um professor afirmou que atribuiria 50 pontos às provas. A seguir, apresentamos uma amostra das respostas.

Quadro 17 — Instrumentos de avaliação

Atividades avaliativas	Peso atribuído por cada professor			
	P1	P2	P3	P5
a. Testes, quizzes, ditados, escuta, provas.	20	00	20	50
b. Observações (inferências a partir da participação em sala.	20	20	20	20
c. Apresentações (apresentações orais, <i>role plays</i> , diálogos).	20	20	20	10
d. Projetos e tarefas (sequências pedagógicas para resolução de problemas.	20	30	20	10
e. Produção de textos (parágrafos, redações, cartazes, panfletos, convites, etc.).	20	30	20	10

Fonte: a autora

O questionário segue com um bloco de perguntas organizadas em torno do eixo temático “ensino de língua”. Para cada uma das afirmações (12 a 16), foram dadas aos professores três opções de resposta: concordo, concordo parcialmente ou discordo. Ao final desse bloco de perguntas fechadas, que incluía também questões sobre avaliação (a serem tratadas adiante neste capítulo), a questão 32 apresentava espaço para esclarecimentos acerca das respostas objetivas. Apresentamos abaixo um resumo das respostas apuradas nesse bloco.

Quadro 18 — Língua, ensino e avaliação — questões 12 a 16

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
12. a Língua é um conjunto de regras que devem ser ensinadas separadamente	D	D	D	CP	D	D	D	CP	D
13. A língua é um sistema integrado, com dimensão cognitiva e social	C	C	C	C	C	C	C	C	C
14. A língua deve ser ensinada a partir de tópicos gramaticais seguidos do uso desses tópicos em contexto.	CP	D	CP	CP	CP	D	C	CP	CP
15. A língua deve ser ensinada a partir da interação com foco na comunicação	C	C	C	CP	C	CP	C	C	C
16. É possível ensinar uma LE sem uma ordem gramatical específica	D	C	C	CP	CP	C	C	D	C

C: Concordo

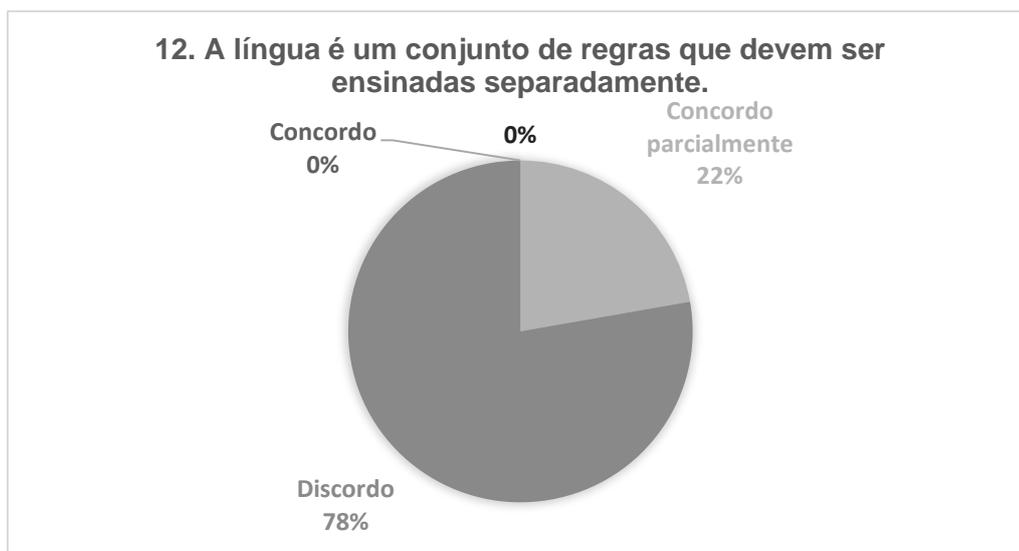
CP: Concordo parcialmente

D: Discordo

Fonte: a autora.

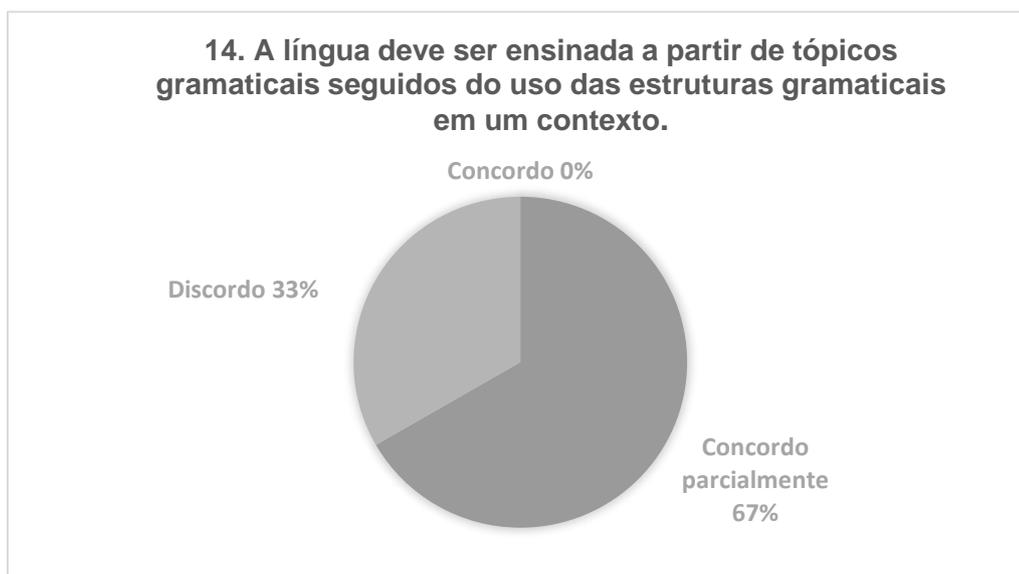
A análise desse quadro aponta que o grupo de professores em questão parece estar alinhado a um discurso sobre ensino de língua que privilegia seus aspectos sociais e comunicacionais. A assertiva 12, que expressa claramente uma perspectiva estrutural do ensino de línguas, teve alto grau de rejeição entre os professores. Na questão 14, a intenção era novamente apresentar a gramática como eixo organizador do ensino de língua. No entanto, a reação dos professores difere daquela demonstrada na questão 12. Apesar de não haver nenhuma concordância total com a afirmação, seis professores concordaram parcialmente, enquanto os demais discordam.

Gráfico 3 — Questão 12



Fonte: a autora

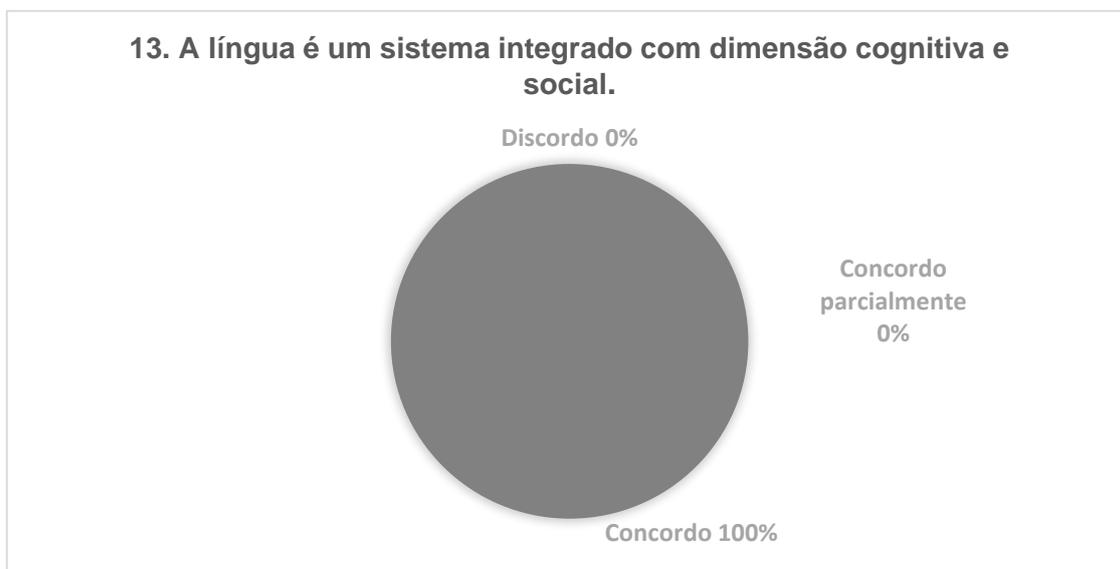
Gráfico 4 — Questão 14



Fonte: a autora

Já a questão 13, que ventila características da perspectiva sociointeracionista de ensino de línguas, teve 100% de adesão.

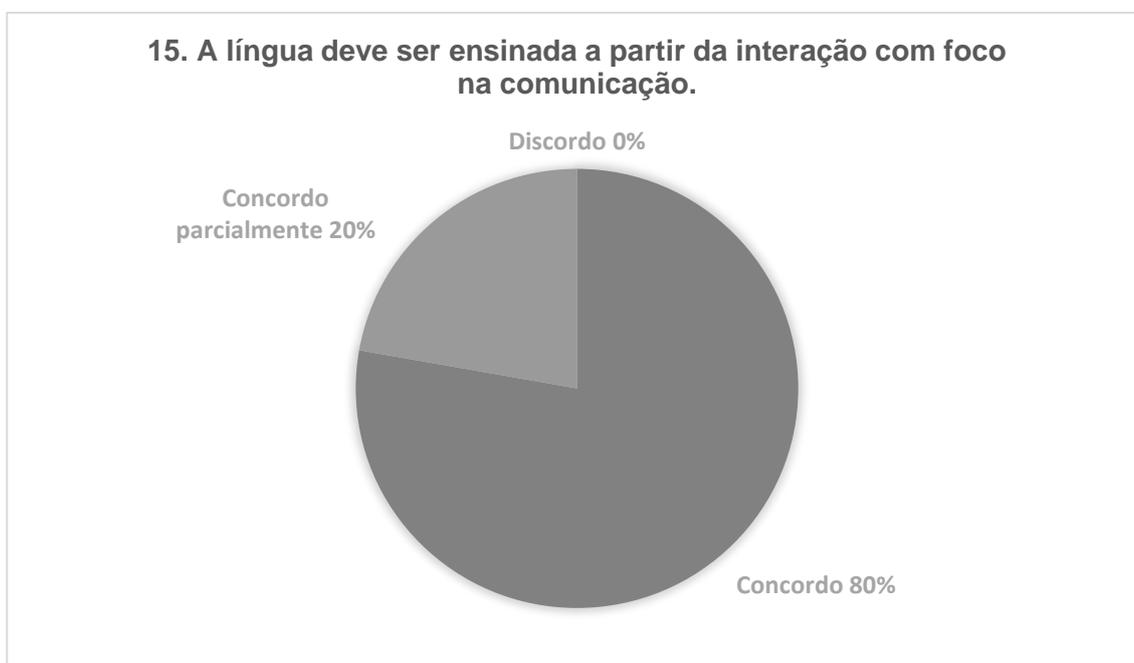
Gráfico 5 — Questão 13



Fonte: a autora

Na questão 15, a preferência dos professores pela perspectiva sociointeracionista também transparece.

Gráfico 6 — Questão 15



Fonte: a autora



22. O teste é uma forma justa de avaliar porque pune quem não estudou e recompensa quem estudou.	D	D	D	CP	D	D	D	D	D
23. A avaliação sem testes é subjetiva.	D	D	CP	CP	D	D	D	CP	D
24. A prova é desnecessária a um bom sistema de avaliação.	C	C	CP	CP	D	C	D	CP	CP
25. Deveríamos usar questões de testes de proficiência e de vestibular nas provas bimestrais.	CP	D	D	C	CP	D	D	CP	D
26. A prova deve ser difícil para incentivar os alunos a estudarem.	D	D	D	D	D	D	D	CP	D
27. É papel do professor refletir sobre o impacto da vida do aluno.	C	C	C	C	C	C	C	C	C
28. A equipe escolar deve refletir coletivamente sobre avaliação.	C	C	C	C	C	C	C	C	C
29. A direção da escola deve estabelecer um procedimento padrão de avaliação a ser seguido.	D	D	CP	CP	D	CP	D	D	D
30. É importante que o professor tenha liberdade para escolher como e quando avaliar.	C	C	CP	CP	C	CP	C	C	C

C: Concordo

CP: Concordo parcialmente

D: Discordo

Fonte: a autora

Os resultados dessa parte corroboram a ideia de que esse grupo já possui certa constituição discursiva a respeito do tema avaliação, provavelmente decorrente do trabalho de formação feito nas coordenações pedagógicas, em ocasião da necessidade de se adaptar às Diretrizes de Avaliação. A questão 17, que busca saber se o professor reconhece o impacto da avaliação sobre o ensino, revela que esse princípio de avaliação já é considerado pela maioria dos professores.

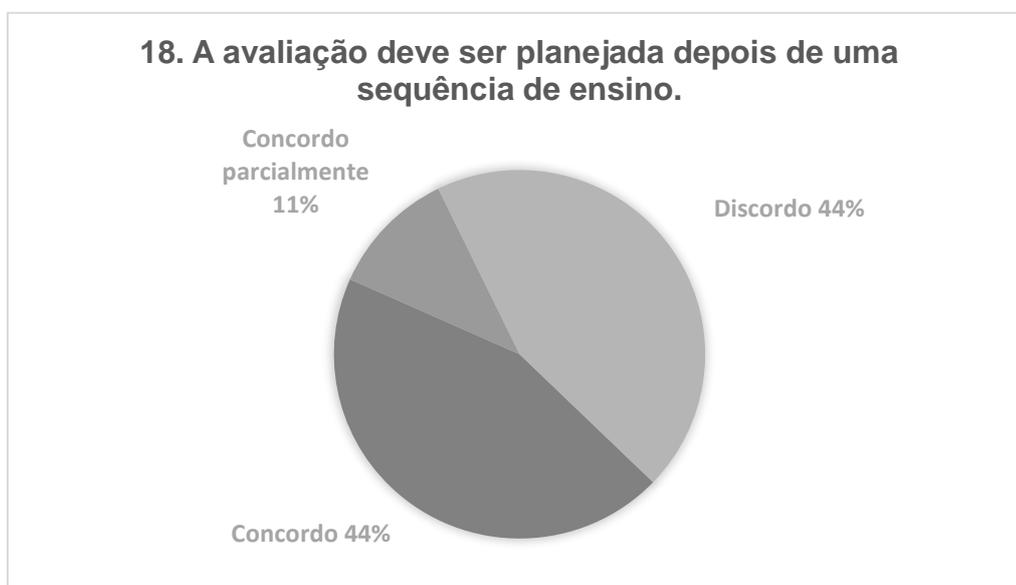
Gráfico 8 — Questão 17



Fonte: a autora

A questão 18 apresenta uma afirmação sobre o planejamento da avaliação, sugerindo que ele deve ser feito depois do ensino. As respostas não mostraram uma tendência clara em relação a essa questão. Quatro professores concordaram, quatro discordaram e um concordou parcialmente.

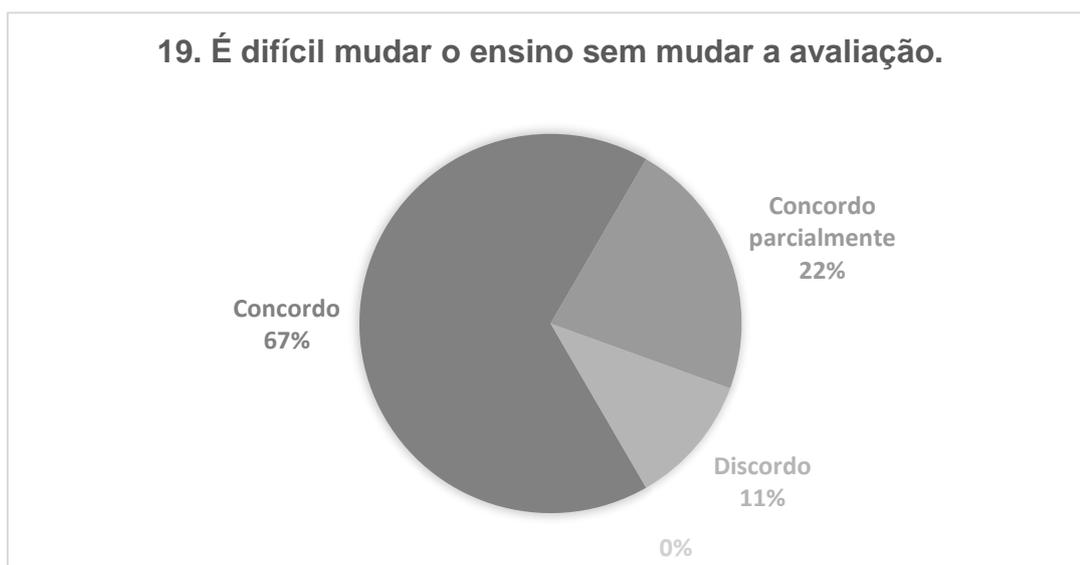
Gráfico 9 — Questão 18



Fonte: a autora

A assertiva 19 volta a abordar a questão do impacto da avaliação. As respostas parecem coerentes com o que sugerimos ao analisarmos as respostas da questão 17: os professores parecem reconhecer a estrita relação entre avaliação e ensino. Apenas um professor discordou da afirmação.

Gráfico 10 — Questão 19



Fonte: a autora

As respostas às questões 20 e 21, que dizem respeito, respectivamente, à avaliação somativa e à avaliação formativa, mostram que, nesse âmbito, o grupo tem um discurso coeso a favor do uso da avaliação para a aprendizagem, o que é coerente com o posicionamento expresso na questão 7, na qual a maioria dos professores se mostrou satisfeita com as mudanças propostas pelas Diretrizes nesse sentido (seis professores se disseram satisfeitos com as mudanças propostas no documento e três se disseram parcialmente satisfeitos).

A afirmação de que a avaliação final é a mais importante do semestre teve 100% de rejeição por parte do grupo.

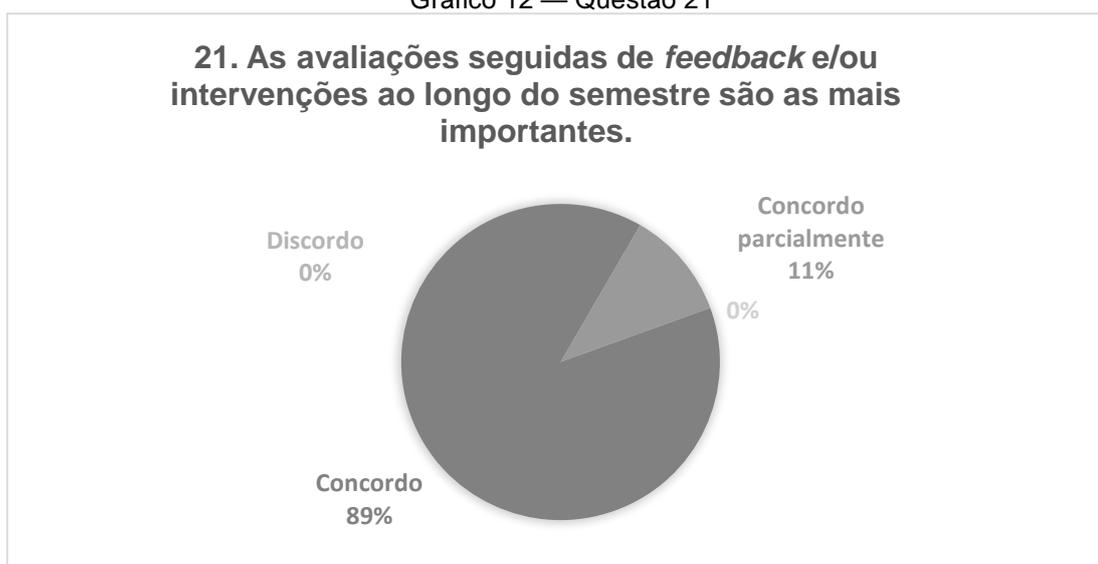
Gráfico 11 — Questão 20



Fonte: a autora

As respostas à questão 21 também nos possibilita supor que há entre os professores uma preferência pela avaliação formativa, em termos de discurso, pelo menos, já que quase todos os professores concordaram que as avaliações seguidas de feedback são as mais importantes.

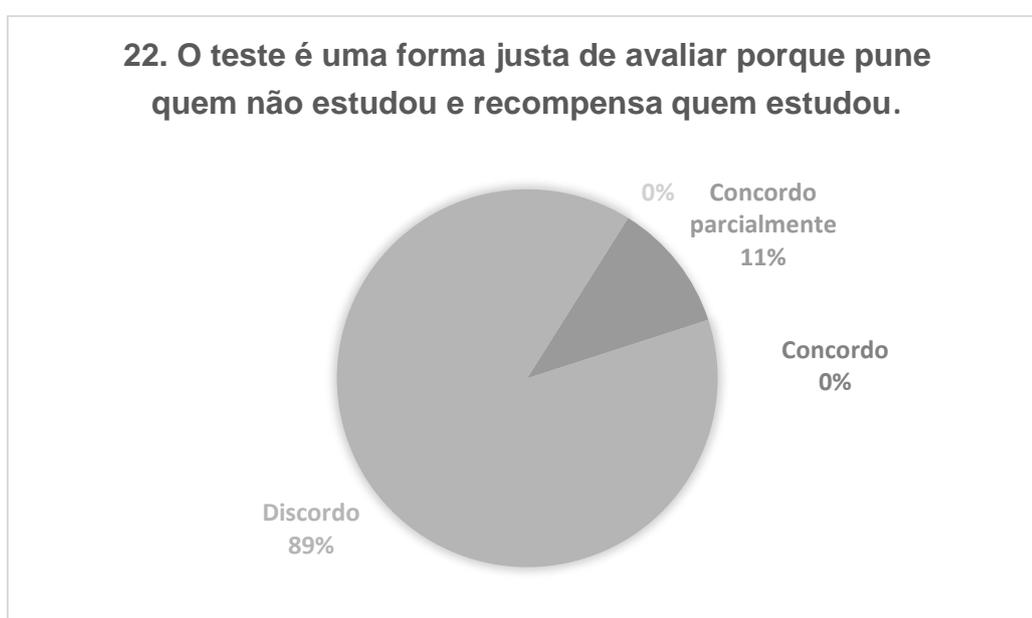
Gráfico 12 — Questão 21



Fonte: a autora

As questões 22 e 26 fazem parte do grupo de assertivas que buscam investigar questões relacionadas ao uso das provas como instrumento central de avaliação (questões 22 a 26) e foram objetos de crítica por parte da própria pesquisadora, que, após a aplicação do questionário, percebeu que essas assertivas poderiam induzir o professor a adquirir conhecimentos equivocados sobre avaliação, caso interpretasse o instrumento de coleta como livre de erros conceituais, dada sua vinculação a uma pesquisa acadêmica.

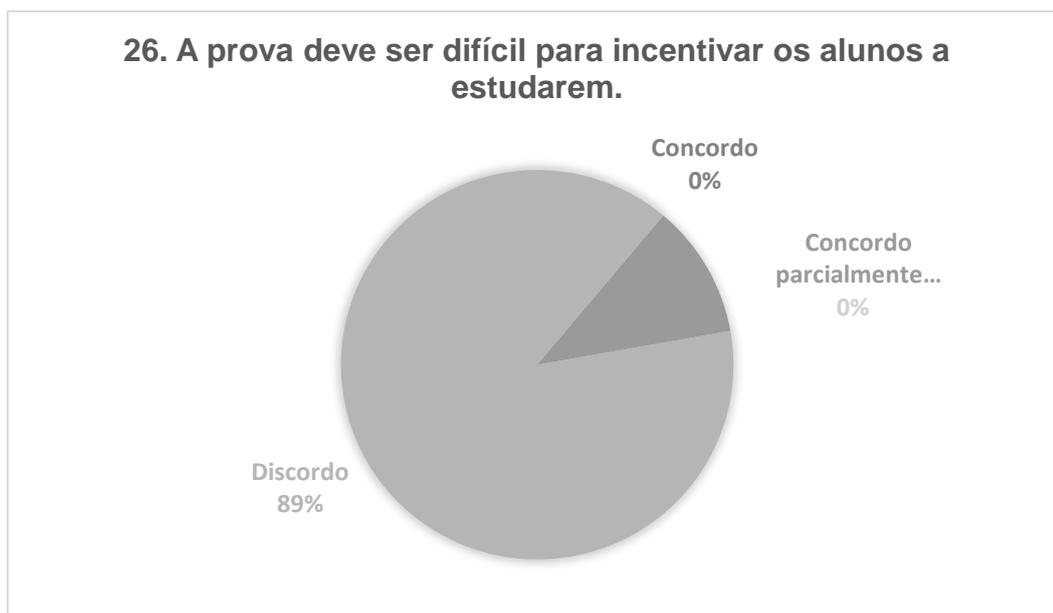
Gráfico 13 — Questão 22



Fonte: a autora

A grande maioria dos professores se posicionou contrária às duas afirmações, que apresentavam crenças no uso autoritário das provas e um deles até mesmo expressou o que parece ser uma crítica, ao declarar na questão 32, “não entendi a questão 22” (P9). Podemos dizer que as assertivas em questão, reveladoras de uma concepção autoritária da avaliação já detectada em outros contextos escolares (ROLIM, 2004), ainda parece fazer sentido para alguns professores, já que em cada uma dessas questões houve uma resposta em concordância parcial à assertiva, porém, esta não é a concepção que se sobressai no grupo.

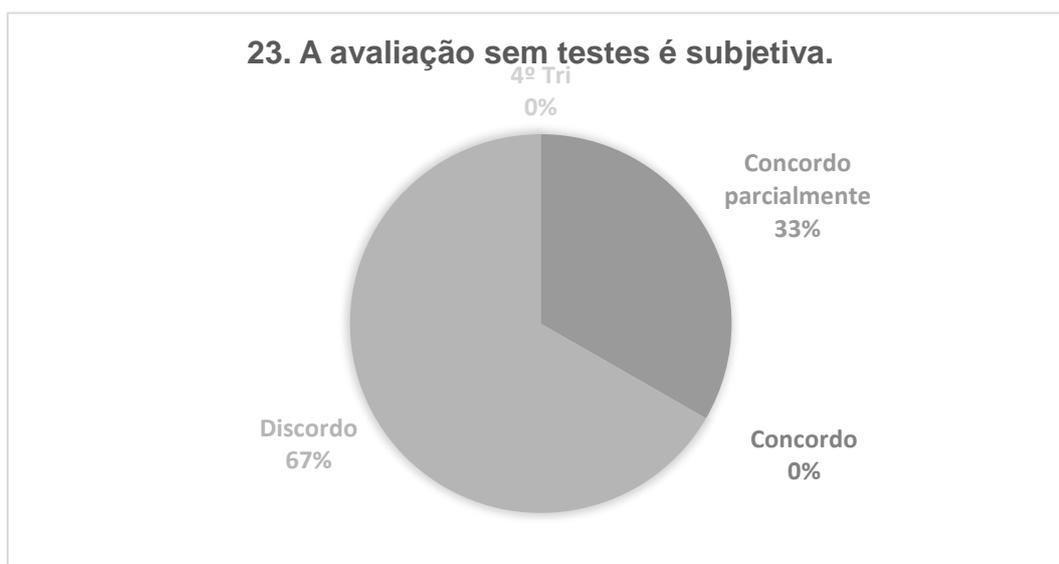
Gráfico 14 — Questão 26



Fonte: a autora

A maioria dos professores se expressou contrária à questão 23, que averigua a crença no teste como único instrumento capaz de avaliar com objetividade, sendo que três professores concordaram parcialmente.

Gráfico 15 — Questão 23

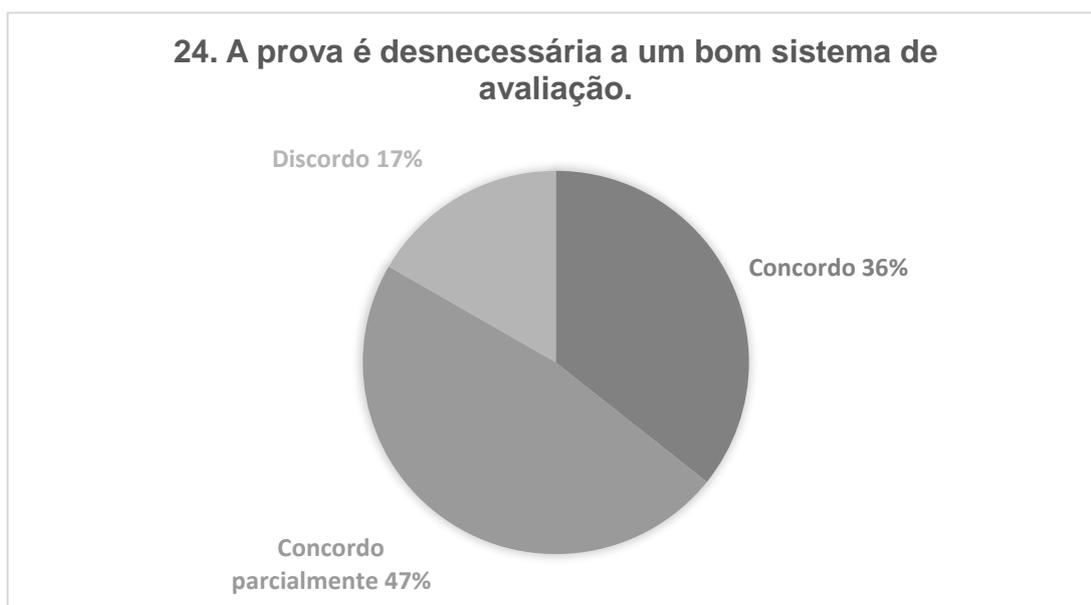


Fonte: a autora

Já na questão 24, a maioria concordou que a prova é desnecessária a um bom sistema de avaliação (3 concordaram, 4 concordaram parcialmente e 2 discordaram).

Um dos professores esclareceu na questão 32 que acha a prova desnecessária quando houver outros instrumentos que o professor julgue mais adequados. Estes dados substanciam o que cogitamos ao analisar as repostas à questão 10: os professores não contam com a prova como instrumento central da avaliação.

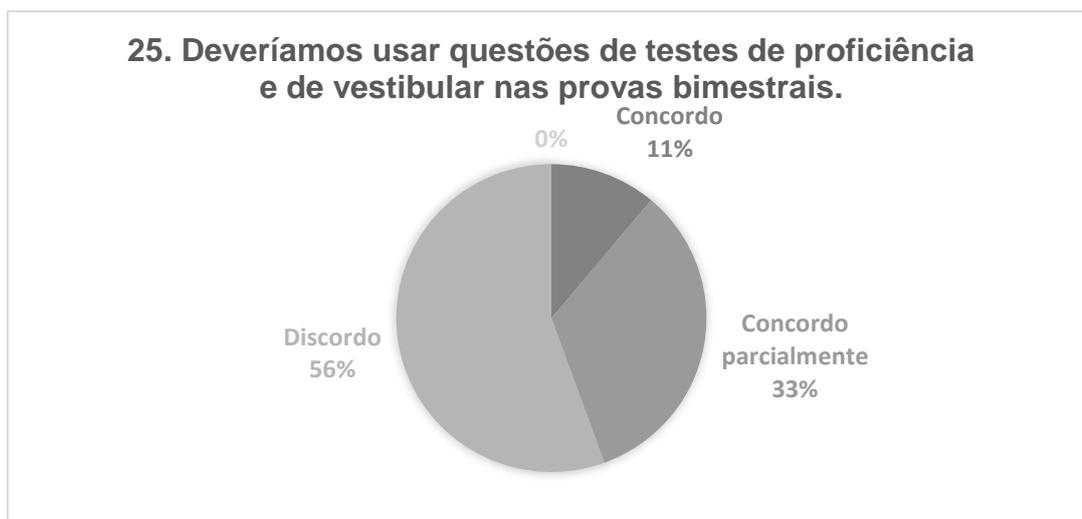
Gráfico 16 — Questão 24



Fonte: a autora

Na questão 25, quatro professores concordaram (três parcialmente) que questões de teste de proficiência e vestibulares deveriam ser usadas nas provas bimestrais.

Gráfico 17 — Questão 25

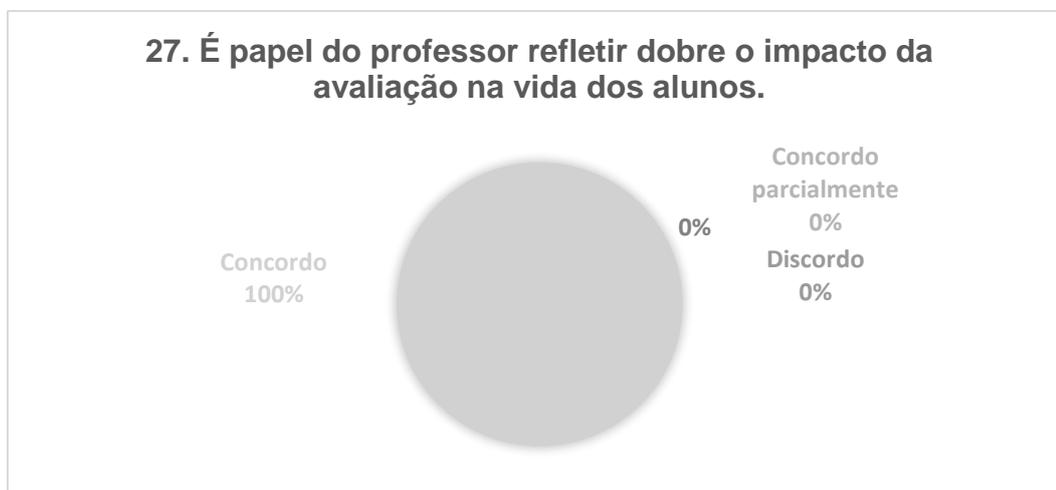


Fonte: a autora

Os resultados desse bloco de questões nos levaram a considerar que a elaboração de provas e outros instrumentos para avaliação de rendimento seriam tópicos relevantes para as oficinas, bem como informações gerais sobre como os diferentes tipos de testes são usados.

As quatro últimas assertivas desse bloco (27 a 30) intencionaram apurar como o professor vê seu envolvimento no processo de avaliação. Na questão 27, todos os professores concordaram que o professor deve refletir sobre o impacto da avaliação na vida do aluno.

Gráfico 18 — Questão 27



Fonte: a autora

Da mesma forma, concordaram que a equipe escolar deve refletir coletivamente sobre este tema (questão 28), mostrando que a necessidade de reflexão sobre a avaliação e suas consequências já é consenso entre os professores deste grupo.

Gráfico 19 — Questão 28



Fonte: a autora

As respostas às questões 29 e 30 mostram que os professores preferem agir com autonomia em suas decisões relacionadas à avaliação. A maioria discordou da ideia de um procedimento de avaliação padrão pré-estabelecido pela direção.

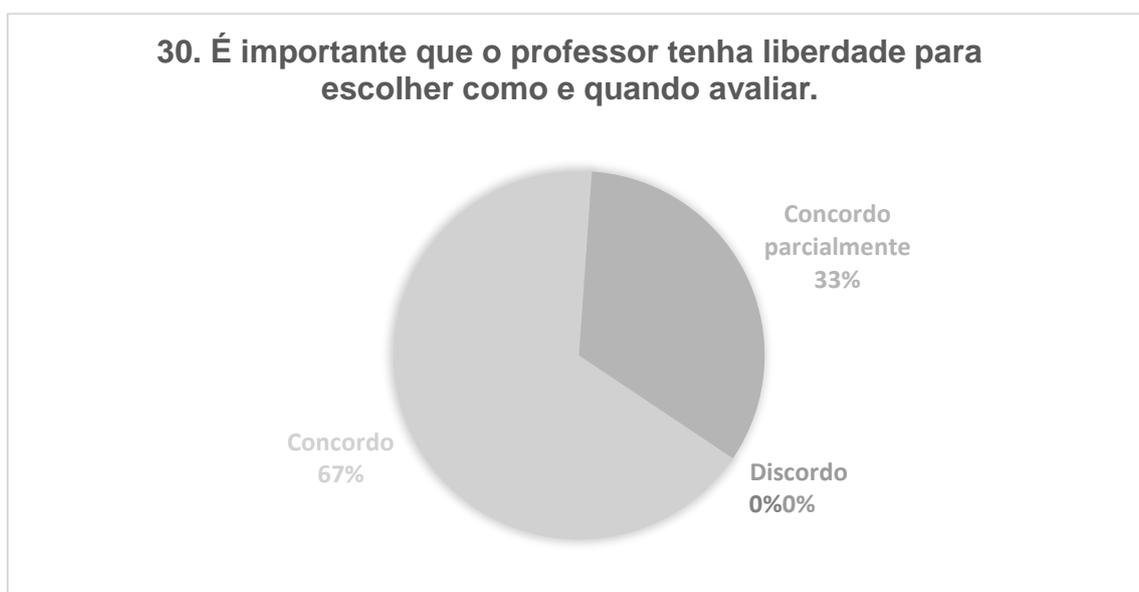
Gráfico 20 — Questão 29



Fonte: a autora

Todos concordaram (três parcialmente) que o professor deve ter liberdade para escolher como e quando avaliar:

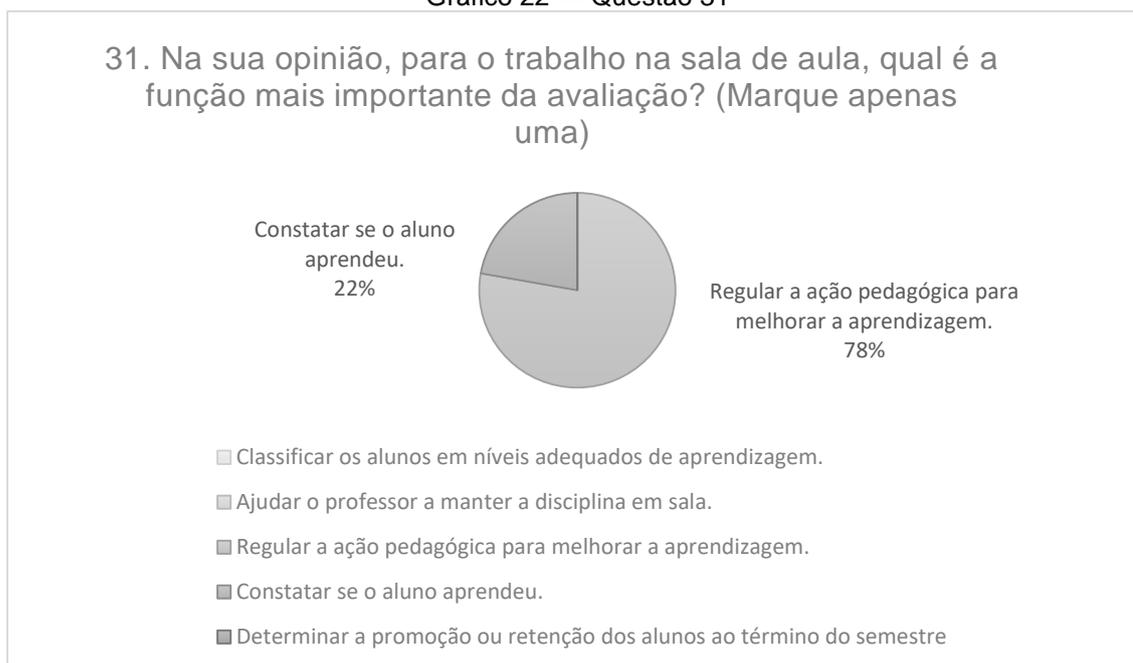
Gráfico 21 — Questão 30



Fonte: a autora

A questão 31 pedia que o professor escolhesse a função mais importante da avaliação para seu trabalho em sala de aula. Dentre as diversas funções, incluímos um dos usos autoritários da avaliação, pois gostaríamos de averiguar se essa crença se mostrava presente neste grupo, o que não se confirmou. Sete dos nove professores afirmaram que a avaliação deve ter como função primordial regular o ensino para melhorar a aprendizagem, enquanto dois destacaram que o mais importante seria constatar se o aluno aprendeu. O resultado reforça nossas observações quanto às questões 7 e 21: esse grupo já tem um discurso constituído a favor da avaliação formativa.

Gráfico 22 — Questão 31



Fonte: a autora

As questões finais (33 a 38) buscavam sondar as percepções dos professores sobre a formação em serviço. A maioria dos professores afirmou participar de cursos de formação quase todo ano, motivados pelo desenvolvimento profissional que eles proporcionam. Apenas um professor afirmou nunca ter feito cursos de formação continuada após seu ingresso na SEEDF, por falta de tempo, fator que parece influenciar a escolha dos professores por cursos a distância, modalidade mencionada por quatro dos nove professores. Os demais cursos mencionados são vinculados a um Centro Binacional, ao Instituto Federal e à Universidade de Brasília. Os temas abordados nesses cursos abrangem uma larga gama de assuntos relacionados ao ensino de línguas: ensino inclusivo, psicologia educacional, *bullying*, abordagens ao ensino de línguas e outros. Apesar dos temas diversos, na resposta sobre a contribuição desses cursos para seu trabalho em sala de aula, a maioria dos professores mencionou que foram levados a refletir sobre os problemas de sala de aula e, em alguns casos, mudaram suas perspectivas em relação a eles.

Encerramos essa seção com alguns lampejos do contexto sócio-histórico-cultural onde a pesquisa se desenvolveu: o grupo de professores deste CIL apresenta um discurso majoritariamente favorável ao uso formativo da avaliação e alinhado a uma concepção de ensino de línguas sociointeracionista. Rejeitam usos autoritários

da avaliação e já fazem uso de diversos instrumentos para avaliar. Para finalizar a coleta de dados da fase inicial dessa pesquisa interventiva, apresentamos a seguir nossas considerações acerca da contribuição dos dois professores que aceitaram participar da pesquisa.

### 4.3 Primeira entrevista

Com a intenção de mapear os conhecimentos prévios e os interesses dos professores quanto à avaliação para prepararmos as oficinas, mantivemos na primeira entrevista a maioria das questões apresentadas no questionário e adicionamos algumas perguntas sobre concepções de ensino, língua e avaliação. Abaixo apresentamos o perfil dos professores participantes conforme suas respostas à primeira entrevista.

Quadro 20 — Perfil dos professores participantes

	José Henrique	Max
Idade	26	40
Experiência como professor de LE	4 anos	20 anos
Tempo de atuação no CIL estudado	1 mês	14 anos
Formação	Letras inglês – licenciatura e tradução - 2017	Letras inglês e português – licenciatura – 1999

Fonte: a autora

Observamos que os professores participantes têm perfis profissionais bastante diferentes, especialmente no que se refere à experiência. José Henrique concluiu seu curso de inglês no CIL estudado e é lembrado entre os professores como um aluno de destaque, que sempre demonstrou desempenho acima da média na língua estudada. Quando esta pesquisa foi realizada, ele estava em seu primeiro ano como professor na escola, em um contrato temporário, enquanto Max era professor havia 20 anos e lecionava no CIL estudado havia 14 anos. Apesar das diferenças em experiência e formação, os dois professores afirmaram que a avaliação foi um tema tratado de forma superficial na graduação. José Henrique disse que “algumas matérias da Faculdade de Educação deram umas pinceladas sobre isso” e Max

afirmou que, apesar de ter feito didática do inglês e do português como matérias obrigatórias, considerava que na graduação a avaliação havia sido tratada de forma muito superficial. O professor supõe que consegue ter um olhar mais ampliado sobre os processos de avaliação graças a sua formação pedagógica na Escola Normal, antigo curso de formação para professores em nível técnico.

Em sintonia com o grupo que respondeu ao questionário, Max afirmou conhecer os documentos e se declarou muito satisfeito com a proposta de avaliação formativa. Ele se diz interessado em conhecer mais sobre como envolver os alunos no processo de avaliação, de forma que eles possam entender seu protagonismo. O professor José Henrique diz que chegou a ler os documentos orientadores do trabalho pedagógico nas Escolas da Rede Pública do DF enquanto estudava para o concurso, mas não se lembra das diretrizes sobre avaliação. Quanto à preferência por temas a serem trabalhados nas oficinas, demonstrou interesse em conhecer mais sobre avaliação formativa.

O que averiguamos a partir do questionário sobre a diversidade no uso de instrumentos de avaliação também se revela verdadeiro em relação aos dois professores. Além das provas, José Henrique e Max mencionaram diversos instrumentos: redações, apresentações, e observações em sala, por exemplo. O professor José Henrique explicou que faria um concurso de soletração cuja avaliação corresponderia a 25% da nota. O fato de a turma na qual ele pretendia usar esta avaliação estar no quarto semestre de curso nos levou a suspeitar de que talvez o instrumento mencionado não fosse usado em consonância com os objetivos de aprendizagem, já que não parecia coerente que a soletração fosse o foco dos objetivos de aprendizagem nessa etapa do curso. Esta reflexão nos levou a considerar a questão dos princípios de avaliação como um tópico relevante para as oficinas, pois julgamos necessário esclarecer que as avaliações precisam se planejar com um determinado propósito, no caso das avaliações de rendimento, avaliar os objetivos de aprendizagem.

No bloco de perguntas sobre perspectivas de ensino de línguas, os dois professores não destoaram muito das respostas do grupo. Assim como a maioria dos professores que responderam o questionário, Max e José Henriques se mostraram de acordo com as afirmações 13 e 15, que ressaltam uma concepção de língua alinhada ao sociointeracionismo, e rejeitaram o disposto na questão 12, que expressa uma

concepção estruturalista. As questões 14 e 16, que também apresentavam uma proposta mais próxima ao estruturalismo tiveram respostas diferentes de cada um dos professores. José Henrique discordou que o ensino da língua deva partir dos tópicos gramaticais seguidos de aplicação em contexto. O professor defendeu o caminho contrário. O professor Max concordou parcialmente com a assertiva, mas ressaltou que a língua é mais do que isso. Quanto à questão 16, José Henrique defendeu que para ensinar a língua é preciso seguir uma ordem gramatical pré-estabelecida e gradativa. Já Max julgou esse tipo de estruturação desnecessária.

Os professores demonstraram posicionamento parecido entre si para as questões 17 a 19, que investigaram como os professores viam a questão do impacto da avaliação sobre o ensino. Os dois concordaram que esse impacto é considerável e que a avaliação deve ser planejada. José Henrique comentou seu posicionamento dando um exemplo do efeito retroativo que uma prova com foco gramatical, por exemplo, pode ter sobre o ensino. Os dois disseram que a avaliação faz parte do seu planejamento inicial, mas que esperam conhecer a turma para fazer adaptações necessárias.

As questões 20 e 21 tiveram respostas diferentes por parte de cada professor, mas que convergiram no sentido de apontar as vantagens da avaliação formativa. O professor José Henrique discordou que a avaliação no final do semestre seja a mais importante (questão 20), argumentando que “o caminho todo é importante” e se disse favorável à ideia de que as avaliações seguidas de *feedback* ao longo do semestre são as mais importantes (questão 21) pois o *feedback* é fundamental “para o aluno saber os pontos que ele precisa melhorar”. Já o professor Max considerou que a avaliação final é a mais importante por ser o momento de decisão, em que o professor leva em consideração todo o trabalho de avaliação feito ao longo do semestre para decidir se o aluno deve refazer o percurso ou seguir para o próximo nível. O professor expressou que este é um momento de tensão para ele, que tenta ao máximo fazer uma avaliação justa, pois sabe que sua decisão gera consequências na vida do aluno. O professor disse ainda que o fato de buscar fazer a avaliação formativa ao longo do semestre o deixa mais seguro para tomar a decisão final, pois o leva a crer que não se omitiu e fez o que estava ao seu alcance pela aprendizagem do aluno, além de ter, ao final, mais dados para informar sua decisão.

Sobre a questão 23, que afirma que a avaliação sem testes é subjetiva, Max disse que, na sua opinião, a avaliação não tem que ser necessariamente objetiva, mas disse que não saberia explicar direito seu ponto de vista em relação a isso. Na questão 24, o professor disse considerar a prova desnecessária a um bom sistema de avaliação. Para ele, não há necessidade de um momento específico para testar o aluno se o professor fizer o acompanhamento ao longo do semestre e avaliar o aluno por meio de outros instrumentos. Já o professor José Henrique concordou que a avaliação sem testes pode ser subjetiva pois, segundo o professor, a prova é uma forma “sólida” de avaliar, dando a entender que, para ele, os testes são meios seguros de avaliação. Ele disse ainda que a prova é necessária, pois esse tipo de avaliação faz parte da vida do aluno. Na mesma linha de raciocínio, o professor José Henrique disse que seria interessante se a escola pudesse usar questões de testes de proficiência (questão 25) em simulados, para que os alunos se familiarizassem com esse tipo de prova, ideia também recomendada por Max, que sugeriu que uma das avaliações fosse feita no formato de teste de proficiência. Provavelmente esse posicionamento revela a preocupação dos professores com avaliações externas que podem dar acesso a oportunidades importantes para os alunos, através de programas sociais como Jovens Embaixadores<sup>13</sup>, por exemplo.

Os dois professores enfatizaram a importância das discussões coletivas sobre avaliação, ressaltando que o trabalho de cada professor faz parte de um conjunto. Max mencionou que a avaliação coloca sempre novos desafios que podem ser superados a partir da busca coletiva de soluções e José Henrique afirmou que, se o grupo trabalhar em sintonia, as chances de o trabalho dar certo serão maiores. Os professores parecem também concordar quanto ao papel da direção em estabelecer diretrizes gerais para a avaliação, deixando o professor livre para tomar decisões que estejam alinhadas ao posicionamento do grupo gestor.

A questão 31 foi apresentada aos professores como estava no questionário: uma lista de funções da avaliação, da qual o professor deveria escolher a mais importante. Dentre as funções reconhecidas da avaliação, um uso autoritário era

---

<sup>13</sup> O Programa Jovens Embaixadores é uma iniciativa de responsabilidade social da Embaixada dos Estados Unidos — em parceria com os setores público e privado em ambos os países — que beneficia, com uma viagem de três semanas nos Estados Unidos, alunos brasileiros da rede pública com excelente desempenho escolar, que falam inglês, que pertencem à camada socioeconômica menos favorecida, que têm perfil de liderança, que prestam serviço voluntário, enfim, que são exemplos em suas comunidades. <http://www.jovensembaixadores.org/perguntas.htm>

citado. Os dois professores se posicionaram contra esse uso inapropriado da avaliação (manter a disciplina em sala) e ressaltaram a importância de se usar a avaliação para regular as ações pedagógicas, no intuito de melhorar o aprendizado. O professor José Henrique também mencionou a importância das demais funções: classificar os alunos em níveis adequados, constatar se o aluno aprendeu e determinar a promoção ou retenção dos alunos ao término do semestre.

As perguntas abertas da entrevista buscavam acessar um pouco das concepções que os professores detinham ao início da pesquisa quanto a conceitos centrais à pesquisa desenvolvida: língua, avaliação e formação. Neste âmbito as respostas dos dois professores já não coincidiram tanto. José Henrique definiu língua como “um organismo vivo”, em um processo dinâmico de expansão e transformação. Para ele é importante que o professor se mantenha “atenado” para acompanhar essas mudanças. Para este professor, avaliar “é mensurar [...] como foi a performance do aluno em certo tempo” e a avaliação formativa está relacionada ao que é feito ao longo do tempo, sem uma data pré-estabelecida, aquela “que está sendo construída ao longo do semestre”. Em todos os trechos em que o professor falou de formação em serviço, mostrou preocupação com a proficiência linguística, dizendo temer que seu inglês fique “enferrujado” e demonstrando que valoriza a proficiência linguística do professor.

Max define língua como “um meio de comunicação”, que “precisa de toda uma técnica, [...] toda uma estratégia para poder [...] saber manusear”, como acontece quando dirigimos um carro. Para esse professor, avaliar começa pelo diagnóstico do que o aluno consegue fazer na língua estrangeira. Somente depois dessa análise é que o professor poderia definir o que seria avaliar para cada situação. Ele define a avaliação formativa como o diagnóstico feito diariamente e o planejamento do caminho necessário para o aprimoramento. Max ressaltou, que para ele, este caminho passa pela autoavaliação do aluno e do professor, processos sobre os quais ele gostaria de saber mais. Quanto à formação, Max acentuou o valor da reflexão, mas confessou que não consegue fazer cursos de formação continuada com muita frequência, pois possui outros interesses e pouco tempo livre. Ele considera a formação em serviço importante pois pode levá-lo a ser um professor cada vez melhor e também por ser uma forma de encontrar respostas para problemas que o inquietam,

como a avaliação, por exemplo, que ele considera um desafio, dada a dificuldade de se avaliar com propriedade e justiça.

Com base nas análises dos documentos, do questionário e da primeira entrevista com os professores participantes, vislumbramos a resposta para nossa primeira pergunta. Ao desenvolver oficinas para professores do CIL-DF com o propósito de oportunizar o desenvolvimento do letramento em avaliação é preciso levar em conta o nível atual de letramento em avaliação de línguas em que o grupo de professores se encontra, considerando sua formação inicial e sua experiência docente; seus interesses a respeito da avaliação e o tipo de avaliação proposto pelas diretrizes vigentes. Foi assim que chegamos ao delineamento inicial das oficinas.

No caso dos dois professores do estudo de caso aqui descrito, apuramos que seria interessante iniciar as oficinas com conceitos e princípios gerais de avaliação no que se refere ao ensino de línguas, pois essa abordagem parece ter faltado na formação inicial da maioria dos professores. Para dar continuidade ao trabalho de letramento em avaliação que já ocorria na escola, subsidiado pelas Diretrizes, optamos por focar em tópicos centrais a esse documento, tais como as diferentes formas de avaliação e seus usos formativos, o que fazia parte dos interesses expressos pelos professores. Também incluímos temas decorrentes da análise da entrevista inicial, ao percebermos que alguns pontos requeriam uma compreensão mais aprofundada por parte dos professores participantes. Este foi o caso da elaboração das provas e das discussões sobre a relação entre concepção de língua e avaliação, que foram incluídos devido à dificuldade dos professores em esclarecer seus posicionamentos quanto a esses temas na primeira entrevista. Isso ressalta a necessidade de se levar em conta as características de cada grupo. A partir dessas considerações, decidimos manter a organização temática das oficinas elaborada a partir do estudo da literatura (princípios básicos em avaliação, diferentes formas de avaliar, concepção de língua e avaliação formativa).

Acabamos de apresentar nossas considerações quanto aos documentos estudados e quanto ao questionário, cujas respostas subsidiaram nossa análise do contexto sócio-histórico-cultural no qual o grupo de professores da escola estudada se encontra. Apresentamos, também, a análise da primeira entrevista com os professores participantes, inspirada nas perguntas do questionário. Essa análise nos permitiu sondar os conhecimentos prévios dos professores a respeito da avaliação de

línguas e selecionar os conteúdos iniciais das oficinas. Partimos agora para a análise da participação dos professores nas oficinas, bem como nas atividades desenvolvidas ao longo dessa fase, tais como a observação da fase de implementação de uma atividade avaliativa elaborada pelo professor, um texto reflexivo elaborado pelos professores sobre a experiência de participar das oficinas e a última entrevista, feita ao final das oficinas.

#### **4.4 Max**

Em seu relato reflexivo, o professor Max conta que escolheu ser professor aos 14 anos, ao final do ensino fundamental, quando decidiu cursar o antigo Ensino Médio Integral para a formação de professores primários. Ao concluir esta etapa de sua formação, Max ingressou no curso de Letras na Universidade Católica de Brasília, onde cursou licenciatura em língua inglesa e portuguesa e suas respectivas literaturas. Com relação a sua participação nas oficinas oferecidas por esta pesquisadora, o professor escreveu que decidiu participar por ser um professor aberto a mudanças e por “ter anseio de um ensino de língua mais comunicativo e que proponha formas de avaliações menos tradicionais e mais processuais” (Prof. Max, RR). Esse interesse em informações sobre o ensino e a avaliação parece realmente ter sido o que moveu Max a participar das oficinas, já que elas ocorriam em um dia e horário no qual o professor não precisaria estar na escola.

A seguir, apresentamos a análise das contribuições desse professor nas oficinas, na atividade avaliativa observada, no relato reflexivo e nas entrevistas. A análise será feita conforme os eixos temáticos que orientaram o desenho das oficinas: princípios básicos em avaliação, diferentes formas de avaliar, concepção de língua e avaliação formativa.

##### ***4.4.1 Princípios básicos em avaliação***

Na primeira oficina, o professor Max define avaliação como um diagnóstico, uma checagem que oferece dados sobre a aprendizagem. Essa definição parece se

manter coerente ao longo dos encontros e de outros momentos da pesquisa, como podemos verificar nos trechos transcritos a seguir.

**Excerto 1**

*Avaliar é **poder**<sup>1</sup> olhar realmente [...] aquilo que o, primeiro, o aluno, né, pode oferecer. O que que o aluno **pode**<sup>2</sup> oferecer? Quando o aluno **pode**<sup>3</sup> oferecer, quando o aprendiz, quando o outro que **eu**<sup>4</sup> estou avaliando, **pode**<sup>5</sup> aprender alguma coisa, que que **ele**<sup>6</sup> **pode**<sup>7</sup>, como **ele**<sup>8</sup> **pode**<sup>9</sup> aprender? **Eu**<sup>10</sup> acho que começa **daí**<sup>11</sup>.*

Max - Entrevista 1

Na primeira entrevista, o professor apresenta uma definição centrada na função diagnóstica da avaliação e partindo do aluno como centro do processo. O professor se expressa por meio de um texto implicado da ordem do expor, portanto, do tipo discurso interativo. Este recorte é marcado pela prevalência da voz do próprio professor (indicadores 4 e 10), que assume essa definição como sua, e por diversas modalizações pragmáticas (indicadores 1, 2, 3, 5, 7 e 9), usadas neste contexto para atribuir aos alunos a capacidade de aprender, além de algumas anáforas pronominais (indicadores 6, 8 11). A participação na primeira oficina segue na mesma linha:

**Excerto 2**

*A avaliação pra **mim**<sup>12</sup> é um diagnóstico, é uma checagem... uma verificação, assim, pra **eu**<sup>13</sup> ter mais [...] como é que **eu**<sup>14</sup> posso dizer? Pra **eu**<sup>15</sup> ter dados, um registro mais exato.*

Max – Oficina 1

O texto expõe uma definição centrada na função diagnóstica da avaliação a partir de um texto marcado pela voz do autor (indicadores 12, 13, 14, 15), que mais uma vez, assume a responsabilização enunciativa. Já na última oficina, o professor toma certo distanciamento do conteúdo temático. No espaço reservado para observações e anotações no formulário de autoavaliação da última oficina o professor escreveu:

**Excerto 3**

*Definir avaliação **é**<sup>16</sup> algo complexo, desafiador, porém, **deve-se**<sup>17</sup> partir de uma observação cíclica e de uma prática processual, a partir de critérios definidos e estabelecidos por meio dos objetivos de aprendizagem.*

Max - Oficina 5

Max expressa-se em um texto sem marcas dêiticas, com fraca densidade verbal e elevada densidade nominal. O uso do presente com valor genérico (indicador

16), apresentando os fatos como verdade, é mais um fator que caracteriza esse recorte do discurso como sendo do tipo teórico. Diferente do que acontece na primeira entrevista e na primeira oficina, quando a voz em destaque é do próprio enunciador, na oficina final, podemos identificar, de forma indireta, que a responsabilização enunciativa é delegada a vozes acadêmicas, o que pode ser decorrência das leituras e discussões feitas nas oficinas. Outra observação digna de nota é que, nessa definição, o professor vai além do conceito de avaliação como diagnóstico e menciona e importância de critérios alinhados aos objetivos de aprendizagem, o que nos permite conjecturar que o professor leva em conta na sua definição o princípio da validade, trabalhado em algumas oficinas, já que nas avaliações de rendimento, o alinhamento entre os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem é um indício de validade.

**Excerto 4**

*Avaliar, eu<sup>18</sup> acredito que é você<sup>19</sup> observar o processo de ensino e aprendizagem [...] a partir da construção, a partir da elaboração de... de... de instrumentos escritos e orais, entendeu<sup>20</sup>?*

Max – Entrevista 2

No trecho da entrevista final, o professor volta a se aproximar do tema a partir do discurso interativo, como sinaliza a referência à 1ª pessoa do singular (indicador 18) e a marcação dêitica (indicador 20). No entanto, é possível destacar algumas características típicas do discurso teórico, como a alta densidade nominal em contraste com a baixa densidade verbal, por exemplo. Assim como na definição apresentada na última oficina, o professor desenvolve o tema além da função diagnóstica, explicando que a observação dos processos de ensino e aprendizagem é feita por meio de instrumentos de avaliação, um termo técnico estudado nas oficinas.

A seguir apresentamos a análise da participação do professor no que diz respeito às formas de avaliar.

#### **4.4.2 Formas de avaliar**

Em diversos momentos ao longo da pesquisa, o professor Max trouxe à tona questionamentos e reflexões acerca do uso das provas como instrumento de

avaliação de rendimento. Na primeira oficina, ao analisarmos questões usadas em provas antigas da escola, o professor criticou questões descontextualizadas e com foco puramente estrutural, como a que reproduzimos a seguir.

Quadro 21 — Questão da prova de 2A – 2013

<b>VIII – Read the answers and write the correct questions.</b>	
1. _____?	No, Ellen doesn't like pets.
2. _____?	Yes, Peter has many friends at school.
3. _____?	Yes, they do. They go to work by bus every day.
4. _____?	No, I don't. I don't wake up early on weekends.

Fonte: arquivos de prova do CIL pesquisado

Max relatou que costumava usar esse tipo de questão em suas avaliações, mas atualmente não se sente confortável para colocar questões como essa na prova. O professor sugere que essa reflexão veio a partir das discussões sobre avaliação desenvolvidas nos momentos de coordenação. Ele ressaltou a importância de momentos de formação como as oficinas, que podem dar seguimento a esse trabalho de formação em serviço. Ao analisarmos uma prova antiga de sua autoria, Max reconheceu o foco excessivamente gramatical da prova, já que metade das questões avaliava a forma correta dos verbos na voz passiva, mas frisou que achava importante incluir perguntas abertas, nas quais o aluno pudesse se posicionar sobre alguma questão, pois, ao seu ver, consegue inferir melhor sobre o processo de aprendizagem da língua ao analisar esse tipo de resposta.

Na primeira entrevista, o professor diz considerar a prova desnecessária porque as atividades que os alunos fazem ao longo do processo de aprendizagem já são suficientes para que ele possa aferir a aprendizagem.

**Excerto 5**

... **eu**<sup>21</sup> acho que é **desnecessário**<sup>22</sup>, **com certeza**<sup>23</sup>. Com um bom sistema de avaliação, todas as atividades que os alunos fazem durante todo um processo, **elas**<sup>24</sup> já são as provas, **né**<sup>25</sup>, que o aluno já fez, e **altamente**<sup>26</sup> suficientes pra que **realmente**<sup>27</sup> não haja nenhum tipo de prova, específica, **assim**<sup>28</sup>, tradicional.

Max - Entrevista 1

Nessa entrevista o professor efetiva sua fala por meio de um discurso interativo, evidenciado pelo uso da primeira pessoa do singular (indicador 21) e por dêiticos pronominais (indicador 24) e discursivos (indicadores 25 e 28). O excerto é marcado

por modalizações lógicas (indicadores 22, 23, 26, 27) que enfatizam a irrelevância da prova. A participação do professor nas oficinas, porém, aponta para incoerências nesse posicionamento. O professor relatou, por exemplo, que em determinado semestre, ao olhar as provas já prontas, percebeu que não havia trabalhado um dos tópicos gramaticais exigido em algumas questões. Decidiu então dar uma aula somente sobre este tópico para que os alunos não ficassem prejudicados, evidência do efeito retroativo da prova no ensino. Em outro momento das oficinas, o professor descreveu uma ocasião bem parecida: ao se lembrar que na prova haveria uma questão com vocabulário não trabalhado em sala, o professor passou uma lista contendo as palavras que estariam na prova e pediu que os alunos conferissem o significado no dicionário. Ambos os casos exemplificam o que Alderson e Wall (1993) chamam de *“teach to the test”*, quando, preocupado em fazer os alunos se saírem bem em uma prova, o professor molda o ensino para este fim, o que acaba causando um estreitamento do currículo. Nas oficinas em questão discutimos como os casos ilustravam falhas na validade de resultado (confiabilidade) da prova, causadas pelo professor ao revelar quais palavras estariam na prova, pois dessa forma, ficou difícil identificar se os acertos seriam consequência da habilidade que se queria avaliar ou de uma boa capacidade de memorização. O professor, então, observou a necessidade de se melhorar as provas antes de atribuir a elas tanta importância:

**Excerto 6**

*...a gente leva, assim, tão a sério a prova, que realmente ela tem uma grande importância, mas a gente deveria até levar muito a sério [...] se ela tivesse todos esses pontos aí: validade, confiabilidade e tal.*

Max – oficina 2

Ao mesmo tempo que critica o fato de as provas serem levadas muito a sério, o professor reconhece a importância deste instrumento de avaliação. Apesar de trazer à baila a relevância dos princípios de avaliação para que uma prova possa realmente contribuir para o processo de avaliação, o discurso interativo através do qual o professor se expressa revela contradições que podem indicar certa instabilidade nas percepções individuais do professor quanto ao papel das provas. O professor parece querer demonstrar que a prova é um instrumento de avaliação desnecessário. Porém, ao relatar suas experiências e dar suas definições, revela que ainda vê a prova como

um instrumento de avaliação importante. Isso também transparece na participação do professor na última entrevista.

**Excerto 7**

*É tanta atividade que tem que eu **nem precisaria**<sup>29</sup> dessa atividade específica de um dia que eu ainda aplico porque a escola, entre aspas, me obriga, que a escola não obriga [...] mas, na verdade, eu **não precisaria**<sup>30</sup> dessa avaliação, uma vez que eu já tive várias atividades com eles.*

Max – Entrevista 2

Aqui o professor já não enfatiza a irrelevância da prova da maneira que faz na primeira entrevista. Desta vez, as modalizações lógicas dão lugar a modalizações pragmáticas (indicadores 29 e 30), que explicitam a responsabilidade do próprio enunciador quanto à aplicação das provas, mostrando que elas seriam facultativas. Este fragmento de discurso interativo revela mais uma discrepância: a escola, na verdade, não obriga o professor a aplicar a prova, mas mesmo considerando-a desnecessária e reconhecendo a avaliação feita ao longo do semestre como válida e suficiente, Max persiste no uso da prova e, como relatamos, se preocupa em ensinar o conteúdo presente nela. As incoerências apontadas parecem mostrar que o professor busca instrumentos alinhados ao trabalho de sala de aula e, como não considera fácil elaborar provas com essa característica, acaba usando as provas elaboradas pela coordenação, que nem sempre estão alinhadas ao que foi feito em sala. Esta análise encontra respaldo em uma fala do professor, ainda na segunda oficina, quando ele comenta sobre a prova de sua autoria: *“Eu tenho muita dificuldade de elaborar prova [...] mas, o que me incomoda é o formato da prova [...] Eu queria ter uma prova mais comunicativa, mas eu não consigo fazer”*.

Outro tópico trabalhado nas oficinas foi a relação entre avaliação e concepção de língua. A seguir apresentamos a análise da participação de Max quanto a este tema.

#### **4.4.3 Concepção de língua**

Quanto a sua concepção de língua, o professor Max se identifica com a ideia de “língua como comunicação e interação” (fala de Max na entrevista 1). Explica que há algum tempo se considerava um professor bastante estruturalista, mas tem

buscado cada vez mais ser um professor “comunicativo” (fala de Max na oficina 1). Nas duas ocasiões em que o professor usa a palavra “comunicativo”, percebemos a intenção de contrastar-se ao ensino que considera estruturalista. Portanto, entendemos que o termo é usado de forma generalista e não necessariamente para se referir à abordagem comunicativa. A concepção de língua como meio de comunicação e interação mostrou-se coerente com o que foi observado na Oficina 3, que tratou especificamente desse tema. Naquela oficina, os professores tiveram que se posicionar em relação a dez diferentes definições de língua (LARSEN-FREEMAN, 2003), organizando-as de 1 a 10, sendo a definição 1 a mais próxima de suas concepções e a definição de número 10, aquela mais distante. Nessa atividade, as três primeiras definições de Max se encaixavam em uma perspectiva interacionista do ensino de línguas.

A observação da atividade avaliativa também aponta para uma perspectiva interacionista de ensino de línguas. Os alunos dessa turma estão no primeiro ano de curso, mas já conseguem se comunicar em inglês em vários momentos (às vezes com a ajuda do professor). A participação dos alunos em inglês não só em diálogos curtos com o professor, mas também entre si, pode ser considerada um indício de que há espaço para o uso da língua com foco prioritariamente na interação durante aulas. Além disso, há indícios de que os alunos usam a língua como forma de manutenção das relações sociais, pois enquanto as apresentações orais estão em curso, os demais alunos participam, interagindo com o aluno que apresenta através de perguntas que não parecem meramente formais.

Quanto aos tipos de discurso, também é possível observar movimentações nas escolhas discursivas de Max no que diz respeito à definição de língua.

**Excerto 8**

*Língua é, na verdade, que eu<sup>21</sup> acredito ser, o caminho, né, assim, de eu<sup>22</sup> usar, né, algo que eu<sup>23</sup> já tenho, que já faz parte de mim<sup>24</sup>, né, porque todos nós<sup>25</sup> temos a língua, (...) para me<sup>26</sup> comunicar.*

Max – Entrevista 1

**Excerto 9**

*Língua é essa questão mesmo da expressão comunicativa, né, que gera uma interação entre os falantes.*

Max – Entrevista 2

Na primeira entrevista, podemos destacar o uso frequente da primeira pessoa (indicadores 21 – 26) para evidenciar que o professor assume sua posição em relação ao conceito de língua, aproximando-se do conteúdo temático por meio de um discurso interativo, onde sua própria voz se destaca. Já ao responder a mesma pergunta na segunda entrevista, o professor toma certo distanciamento do conteúdo temático, afirmando com autonomia o que a língua *é*. O uso do presente com valor genérico, apresentando os fatos como verdade, é mais um fator que caracteriza esse recorte do discurso como sendo do tipo teórico. Diferente do que acontece na primeira entrevista, quando a voz em destaque é do próprio enunciador, na segunda entrevista, podemos identificar vozes acadêmicas, dando indícios da possível influência das discussões durante as oficinas.

Na seção seguinte, tratamos da participação de Max quanto à avaliação formativa.

#### **4.4.4 Avaliação formativa**

Na Oficina 4, Max explica que conhece o termo “avaliação formativa” desde sua formação inicial, na Escola Normal de Ceilândia. No entanto, relata que, apesar de sempre ter constado em seus planos de aula, essa função da avaliação não era efetivada, pois somente os resultados dos testes escolares eram vistos como prova de aprendizagem e uso formativo das informações colhidas por meio deste instrumento de avaliação era raro. O professor diz que após os momentos de estudo das Diretrizes em Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014) nas coordenações, o conceito lhe pareceu mais claro e viável. Ele relata, inclusive, que deixou de aplicar a prova final no último dia de aula, como sugeria o calendário da escola, por fazer questão de se encontrar com os alunos após a avaliação para corrigir a prova com eles e orientá-los quanto ao estudo dos tópicos nos quais tinham demonstrado mais dificuldades.

Na observação que fizemos da atividade avaliativa aplicada pelo professor, foi possível perceber que, de fato, o professor dá bastante atenção ao *feedback*, elemento chave da avaliação formativa. A avaliação observada se tratava de uma atividade oral, na qual os alunos se apresentavam para a turma, falando um pouco

sobre a própria rotina e a rotina de uma pessoa da família. Ao final de cada apresentação, os alunos deviam fazer perguntas sobre informações extras que gostariam de saber ou sobre o que não puderam entender durante a apresentação. O professor atuou dando *feedback* imediato aos alunos e suporte para elaboração das perguntas e respostas, o que interpretamos como indícios da intenção formativa por trás daquela atividade. Os alunos pareciam saber bem o que era esperado deles e atuaram contribuindo para a construção coletiva do conhecimento, dando *feedback* aos colegas e colaborando para que todos pudessem se arriscar a usar a língua, como demonstra este excerto das notas de campo:

**Excerto 10**

*Uma aluna começa a apresentação sobre a irmã. O professor segue o mesmo procedimento das outras apresentações, fazendo perguntas para a aluna e os que acompanham a apresentação. Ao final da apresentação, os alunos se voluntariam para fazer perguntas sobre a irmã da aluna. Um aluno pergunta: “Is she like Riverdale, too?” e o outro corrige: “Does she like Riverdale, too?” A aluna responde que sim. [...] Ao final, o professor resume o feedback à questão do tom de voz, “Try to speak louder. You are doing better than last time, but try to speak louder”, uma vez que já foi fazendo as correções (gramática e pronúncia) ao longo da apresentação.*

Notas de campo da pesquisadora – implementação da atividade avaliativa

Se por um lado a observação da implementação da atividade avaliativa desvelou intenções formativas, nas entrevistas o professor teve bastante dificuldade para definir essa função da avaliação. Na primeira entrevista, o professor se expressou de forma vaga, sem apontar características típicas da avaliação formativa, porém, buscando validar sua definição por meio de um discurso teórico. O professor afirma que avaliação formativa pode ser definida como:

**Excerto 11**

*[...] uma conexão bem próxima, tanto do discente quanto do docente sobre o processo avaliativo, né? [...] Há<sup>27</sup> um momento que se chega<sup>28</sup> do pensar, do refletir, do analisar como está sendo aquele momento.*

Max – Entrevista 1

As marcas de impessoalidade (indicadores 27 e 28) e a elevada densidade sintagmática no texto caracterizam o discurso teórico. A responsabilidade enunciativa não é assumida diretamente pelo professor enunciador, mas implicitamente delegada a vozes sociais, aparentemente acadêmicas. O uso deste tipo de discurso, apesar da imprecisão de sua definição, pode estar relacionado às representações do professor sobre a situação de ação de linguagem, especificamente as representações do quadro

sociossubjetivo da ação verbal. Em outras palavras, o fato da pesquisadora ter recentemente ocupado o cargo de coordenadora, posição na qual fazia o estudo das diretrizes com os professores, pode ter levado o professor a se sentir na responsabilidade de dar uma resposta convincente, ainda que, na verdade, não soubesse definir bem o que era proposto. Na entrevista final, o professor parece avançar um pouco na definição, pois menciona que é uma averiguação para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de verificar se o aluno está desenvolvendo as habilidades requeridas.

**Excerto 12**

*[...] é sondar esse resultado, esse conhecimento, esse processo de ensino e aprendizagem do aluno, se ele **está conseguindo**<sup>29</sup> corresponder, [...] se ele **está atingindo**<sup>30</sup> aquele conteúdo proposto.*

Max – Entrevista 2

Apesar de não mencionar diretamente a característica principal da avaliação formativa, que é a intenção de usar os dados coletados para ajudar o aluno a superar suas dificuldades, nesta definição, o professor se aproxima da ideia de avaliação processual, pois trata da avaliação formativa como a verificação do processo de aprendizagem conforme ele se desenvolve, e não somente ao final, para fazer um balanço das aprendizagens. O uso dos verbos no presente contínuo (indicadores 29 e 30) para exprimir o que é avaliado nos permite conjecturar tal hipótese. Acreditamos que os exemplos apresentados nas oficinas e as discussões promovidas no período da intervenção possam ter contribuído para este pequeno avanço na definição apresentada pelo professor.

Passamos agora à análise da participação do professor José Henrique, seguindo a mesma organização temática que acabamos de apresentar, referente ao professor Max.

#### **4.5 José Henrique**

José Henrique relata que sua escolha pela profissão foi fortemente influenciada por sua experiência como aluno do curso de inglês no Centro de Línguas. Isso fica marcado em sua fala na primeira entrevista: “se eu não tivesse tido a oportunidade de

estudar aqui no Centro de Línguas, eu acho que eu nunca teria sido professor”, bem como no relato reflexivo, quando ele salienta a influência de seus professores na sua escolha: “tamanho era minha admiração pelo trabalho desenvolvido por eles [...] que decidi seguir a carreira do magistério também”. Ele destaca que no contexto socioeconômico desfavorável da comunidade na qual a escola em questão está inserida, a língua estrangeira pode abrir caminhos para transformações e melhorias na vida dos alunos, assim como ele considera que aconteceu com ele ao passar por este Centro de Línguas. Com base em sua própria história de vida, José Henrique vê o professor de línguas como um agente impulsionador de mudanças sociais, a partir das oportunidades que o aprendizado de uma língua estrangeira pode trazer.

José Henrique é formado em Letras Inglês – Tradução e Letras Inglês Licenciatura pela Universidade de Brasília e quando a pesquisa foi desenvolvida, atuava como professor de inglês havia quatro anos. Sua primeira experiência foi em uma rede de franquias de ensino de inglês, onde segundo ele, seu trabalho era “condicionado à completa observação dos preceitos que rezavam a metodologia da escola” (RR). O professor trabalhou nesta escola, até ser convocado para assumir o cargo de professor substituto na SEEDF. Quando começamos a pesquisa, José Henrique tinha acabado de assumir o cargo de professor no Centro de Línguas estudado. Notamos que nos momentos de debate nas oficinas, José Henrique teve uma participação tímida, se comparada ao professor Max. Presumimos que a pouca experiência do professor e sua atitude de revência para com os professores da escola onde aprendeu inglês podem ter influenciado sua postura reticente, especialmente nas primeiras oficinas.

A seguir, apresentamos nossa análise das contribuições de José Henrique ao longo da pesquisa. Novamente são os eixos temáticos que norteiam a apresentação da análise e discussão dos dados: os princípios em avaliação, as formas de avaliar, a relação entre concepção de língua e ensino e a avaliação formativa.

#### ***4.5.1 Princípios básicos em avaliação***

Em seu relato reflexivo, José Henrique explica que decidiu participar das oficinas porque como professor iniciante, sente que tem muito a aprender e acredita

que a participação em oficinas favorece seu processo de formação continuada. O professor cita também a intenção de aprender mais para oferecer o melhor para seus alunos. Na primeira entrevista, a definição de José Henrique para o que é avaliar ressalta a função de verificação da aprendizagem:

**Excerto 13**

*Pra **mim**<sup>31</sup>, avaliar **é**<sup>32</sup> aferir o conhecimento, **é**<sup>33</sup> mensurar, **né**<sup>34</sup>, o quanto ele **teve**<sup>35</sup>, como **foi**<sup>36</sup> a performance do aluno em um certo tempo, **né**<sup>37</sup>, **eu**<sup>38</sup> **acho**<sup>39</sup> que é isso.*

José Henrique - Entrevista 1

O professor se expressa por meio de um texto da ordem do expor, com características do discurso interativo, como revelam a referência direta ao enunciador (indicador 31) e o uso recorrente de dêiticos discursivos (indicadores 34 e 35). Já o uso do verbo no presente genérico (indicadores 32 e 33) é um aspecto típico do discurso teórico, que se mistura com o discurso interativo neste excerto, revelando vozes acadêmicas, as quais também parecem manifestar-se no uso do termo técnico ‘performance’, aparentemente no sentido de desempenho. O professor fecha a definição explicitando sua própria voz e modalizando o que foi colocado (indicadores 38 e 39). A escolha do verbo ‘mensurar’ denota foco nos aspectos quantitativos da avaliação, enquanto o uso do passado (indicadores 35 e 36) e da expressão ‘em um certo tempo’ evidencia a função somativa da avaliação. Nota-se que a explicação do professor se assemelha à definição de avaliação somativa de Katz (2012, p. 67) “a informação coletada ao final de uma unidade de ensino para mensurar ou sintetizar os conhecimentos e habilidades adquiridos como resultado do ensino”.

Na última entrevista, a definição do professor para o que é avaliar parece incluir outras nuances da avaliação:

**Excerto 14**

*O que é avaliar... **é**<sup>40</sup> uma forma de **você**<sup>41</sup> ter um feedback do seu trabalho, né, se **realmente**<sup>42</sup> o que **você**<sup>43</sup> **está trabalhando**<sup>44</sup>, os alunos, o que **realmente**<sup>45</sup> eles **estão pegando**<sup>46</sup> pra si.*

José Henrique – Entrevista 2

Neste excerto, o professor se expressa novamente em um discurso com características mistas. Apesar do uso da terceira pessoa de forma geral (indicadores 41 e 43), típico do discurso interativo, o excerto apresenta também traços do discurso teórico, como é o caso do presente com valor genérico (indicador 40). Ademais, o

texto se apresenta em relação de autonomia em relação aos parâmetros materiais da ação de linguagem: não há menção da primeira ou segunda pessoa do singular e a responsabilização enunciativa parece ser delegada a vozes sociais, aparentemente acadêmicas. Destaca-se ainda o uso de modalizações lógicas (indicadores 42 e 45). Parece-nos relevante apontar o uso de tempos verbais diferentes daqueles usados na primeira definição. Aqui o uso do presente contínuo ressalta o caráter processual da avaliação, como forma de investigar como o ensino interage com a aprendizagem ao longo dos dois processos e não apenas em um determinado ponto no tempo, como ficou marcado na primeira definição. O monitoramento da aprendizagem como forma de adequar o ensino às necessidades dos alunos é uma das facetas da avaliação formativa (KATZ, 2012), um dos tópicos mais discutidos nas oficinas. Assim, presumimos que a intervenção desenvolvida nessa pesquisa pode ter contribuído para as sutis mudanças no discurso do professor acerca deste conteúdo temático.

A seguir, apresentamos nossas considerações sobre as contribuições de José Henrique quanto às diferentes formas de avaliar.

#### **4.5.2 Formas de avaliar**

Ao descrever o papel do professor na primeira oficina, José Henrique destaca que é importante mostrar aos alunos as diversas opções de contato com a língua estrangeira fora da sala de aula. Para isso, o professor explica que busca manter-se “atenado” (Entrevista 2) aos interesses dos alunos para mostrar que aprender inglês pode ser uma atividade prazerosa, preocupação também evidenciada em sua avaliação. Assim, nota-se o empenho do professor em delinear atividades criativas e com potencial de despertar o envolvimento dos alunos, tais como um concurso de soletração, a elaboração de uma tirinha de quadrinhos, e a sua nova denominação para o teste oral, “De Frente com José”, como tentativa de amenizar a ansiedade que esse momento costuma causar aos alunos. Porém, como sinalizamos na análise pré-intervenção (seção 4.3 deste capítulo), observamos que os objetivos de aprendizagem a serem avaliados em cada atividade nem sempre estavam claros. No caso do concurso de soletração, por exemplo, atividade para a qual o professor planejava reservar 25% da nota, não havia nada nos objetivos estabelecidos para aquele nível

relacionado à grafia das palavras, mesmo porque se tratava de uma turma no quarto semestre de curso. Ao longo das oficinas tratamos por diversas vezes da necessidade de se alinhar as avaliações de rendimento aos objetivos de aprendizagem, o que parece ter contribuído para a reflexão que o professor faz ao final da fase de intervenção dessa pesquisa:

**Excerto 15**

*Acredito que um dos maiores desafios para mim este semestre foi justamente pensar em instrumentos de avaliação justos e que contemplassem as habilidades de cada nível.*

Relato reflexivo

Por outro lado, notamos que a preocupação em manter os alunos interessados em aprender parece influenciar de forma positiva a postura do professor quanto à elaboração de sua prova escrita. Ao apresentar a prova de sua autoria, o professor explicou que buscou abordar os mesmos assuntos tratados em sala usando formatos familiares aos alunos. Por exemplo, ele relata que escolheu o texto para a prova de acordo com o tema central do primeiro bimestre (esportes) e buscou fazer perguntas similares àquelas discutidas em sala. Se considerarmos que o professor buscou alinhar as questões da prova aos temas, conteúdos e formatos trabalhados em sala podemos dizer que ele buscou desenvolver uma prova com indícios de validade. O texto usado foi a adaptação, feita pelo professor, de uma reportagem do jornal *The Independent* sobre o jogo entre Brasil e Alemanha na Copa do Mundo de 2014, o que faz a prova ganhar em validade de contexto (autenticidade), princípio também observado na elaboração da questão de escuta, que trazia apresentadores de um programa esportivo discutindo escândalos de corrupção no esporte, tema também debatido durante as aulas, segundo o professor. As questões referentes a conteúdos gramaticais, no entanto, apresentavam frases descontextualizadas, nas quais os alunos deveriam inserir uma forma gramatical adequada. As demais estavam relacionadas ao texto ou ao tema trabalhado em sala.

Ao contrário do professor Max, José Henrique não menciona dificuldades na elaboração de provas e parece confiar neste tipo de avaliação na hora de verificar a aprendizagem:

**Excerto 16**

*(A avaliação sem testes) **corre o risco de ser**<sup>47</sup> subjetiva porque eu acho que **tem**<sup>48</sup> que ter alguns meios sólidos para você aferir, né.*

Nesse trecho, identificamos o uso de modalizações lógicas (indicador 47) e modalizações deônticas (indicador 48). O professor dá a entender que as provas trazem objetividade e segurança à verificação da aprendizagem e por isso são importantes instrumentos de avaliação:

**Excerto 17**

*Acho<sup>48</sup> que a prova é necessária<sup>49</sup>. Até porque isso vai perdurar pela realidade do aluno por muito tempo, né, esses exames, né, padronizados vão.*

José Henrique – Entrevista 1

Nesse excerto, destacamos que apesar de começar com o verbo na primeira pessoa do singular (indicador 48), o professor não assume totalmente a responsabilidade enunciativa do que diz. Nota-se no trecho a presença de vozes sociais, reforçadas pela modalização deôntica (indicador 49), que traz sobre o instrumento de avaliação em questão uma apreciação elaborada a partir das opiniões e regras do mundo social.

**Excerto 18**

*[...] a prova, de alguma forma, prepara o aluno para uma situação que ele vai enfrentar ao longo dos anos, digamos em vestibulares, concursos, provas de proficiência...*

José Henrique – Entrevista 2

Na última entrevista, José Henrique reitera que, ao seu ver, as provas são importantes, porém, sem recorrer ao argumento de que elas seriam mais objetivas do que outros instrumentos. O professor argumenta a favor da prova sugerindo seu impacto social positivo, ao supostamente preparar os alunos para testes decisivos no futuro. Novamente, são as vozes sociais que se destacam. É curioso notar, no entanto, que José Henrique não menciona as vantagens da prova como instrumento de avaliação de rendimento, que é seu uso mais frequente no ambiente escolar. Isso sugere que a diferença entre tipos de avaliação não ficou clara para o professor.

A seguir tratamos das contribuições das oficinas para o entendimento do professor sobre as relações entre concepção de língua e avaliação.

### 4.5.3 Concepção de língua

Ao definir língua na primeira entrevista, José Henrique enfatiza a dinamicidade da língua, definindo-a como um “organismo vivo”, sempre em transformação, o que requer do professor dedicação para acompanhar as mudanças.

#### Excerto 19

*Eu acho que é um organismo vivo, ela está, assim, dinâmica, não é estático. [...] A gente **tem que**<sup>50</sup> ficar antenado com tudo.*

José Henrique – Entrevista 1

O professor utiliza-se de uma modalização deônticas (indicador 50) para evocar a responsabilidade do professor em manter-se atualizado. O professor se mantém fiel à metáfora da língua como organismo vivo ao longo da pesquisa e a evoca nas três ocasiões em que lhe é pedida uma definição para este conceito. Na última entrevista, o professor diz que por conta da característica dinâmica da língua, o professor precisa se “reciclar” de vez em quando para acompanhar as transformações na língua. A competência linguístico-comunicativa do professor parece ser bem valorizada por José Henrique, pois todas as vezes que ele fala de formação continuada, dá a entender que o foco seria o aprimoramento linguístico. Ao ser perguntado como a questão da língua como organismo vivo é trabalhada nas aulas, José Henrique explicou que busca trazer para a sala de aula “o inglês que eles veem na contemporaneidade”, por meio de atividades com trechos de séries de TV populares entre os alunos, por exemplo. A participação do professor na terceira oficina nos traz mais pistas sobre sua concepção de língua.

Na atividade desenvolvida na Oficina 3, na qual os professores tiveram que se posicionar em relação as definições de língua de Larsen-Freeman (2003), José Henrique disse entender a língua como um instrumento de poder, um meio de transmissão cultural e um meio de comunicação. Todas essas definições alinham-se à compreensão de língua como ferramenta de comunicação e manutenção das relações sociais, isto é, fazem parte da perspectiva interacional. As definições são coerentes como o observado na atividade avaliativa elaborada pelo professor, na qual ele media um debate entre os alunos sobre um tópico escolhido por eles. No entanto, como sinalizamos anteriormente, ao elaborar as questões gramaticais da prova, o

professor não conseguiu evidenciar o aspecto social da língua. Um excerto da primeira oficina, que apresentamos pode nos ajudar a compreender melhor essa inconsistência.

Na oficina inaugural, quando da análise de uma antiga prova preparada pela coordenação da escola, José explica que ao fazer sua análise não havia se dado conta das falhas apontadas por Max quanto a falta de contextualização nas questões gramaticais. Ele explica que esse tipo de questão era comum nas avaliações usadas na escola onde teve sua primeira experiência como professor de inglês e onde trabalhou por quatro anos antes de assumir o cargo de professor substituto no CIL estudado.

**Excerto 20**

***Eu**<sup>51</sup> estou tomando **essa**<sup>52</sup> experiência, **assim**<sup>53</sup>, como uma oportunidade de refletir, porque até então, **eu**<sup>54</sup> estou bem acostumado com **essas**<sup>55</sup> provas bem **estruturalistas**<sup>56</sup> [...] não **via**<sup>57</sup> **essas**<sup>58</sup> questões, **assim**<sup>59</sup>, **estruturalistas**<sup>60</sup>, como um... problema.*

José Henrique – Oficina 1

Nesse excerto, José Henrique se expressa por meio do discurso interativo, como evidenciam o uso da primeira pessoa (indicadores 51, 54 e 57), de dêiticos discursivos (indicadores 53 e 59) e de dêiticos espaciais (indicadores 52, 55 e 58). O trecho sublinhado denota a hesitação do professor sobre como se posicionar em relação às questões analisadas: apesar de começar com um adjunto adverbial que indica o passado, o professor completa frase no presente. Já a escolha da palavra ‘estruturalista’ pode estar relacionada ao contexto imediato da ação de linguagem. Max acabara de usar o termo ‘estrutural’ (indicador 56) ao expor sua apreciação da prova. Parece-nos possível conjecturar que José faz uso da palavra ‘estruturalista’ (indicadores 56 e 60) por confiar na avaliação do colega mais experiente. Ao nosso ver, se considerarmos ‘estruturalista’ como uma palavra para designar a abordagem de ensino que prioriza a forma gramatical fora de contexto significativo de uso e sem considerar sua adequação, podemos, de fato, considerar várias questões da prova que pareciam boas o suficiente para José Henrique, como estruturalistas. Apresentamos, a título de exemplo, uma amostra das questões 3 e 5 da prova analisada.

## Quadro 22 — Questões da prova bimestral de 2A – 2013

<p><b>3- Choose the correct alternative.</b></p> <p>A- Listen to me, Bob: <b>No use / Don't use</b> your real name when you chat on the Internet.</p> <p>B- Helen rarely visits / visits rarely her uncle Jim.</p> <p>C- When <b>do / are</b> you study English?</p> <p>D- <b>Can you / Do you can</b> play a musical instrument?</p>
<p><b>5- Fill in the blanks with the verbs in parentheses in the Present simple.</b></p> <p>A- My friends _____ (not / like) sports.</p> <p>B- Karen _____ (have) English classes on Mondays.</p> <p>C- _____ you _____ (have) a pet?</p> <p>D- Mike _____ (not/ have) P.E. on Fridays.</p>

Fonte: arquivo de provas do CIL estudado

Notamos, então, que o professor se descreve como um professor preocupado com o uso comunicativo e social da língua e é capaz de demonstrar características dessa concepção de língua em uma avaliação alternativa elaborada por ele. Não obstante, na prova, o professor usa questões estruturais para avaliar gramática. Como vimos no excerto 20 (indicador 57), o professor parece reconhecer que teve sua atenção voltada para essa questão durante as oficinas: até então não via essas questões como um problema, mas agora, depois das oficinas, vê. Para entender melhor as incongruências entre a concepção de línguas do professor e as questões que elabora para avaliar a língua, precisaríamos de um período de observação mais prolongado, que nos permitisse identificar se o ensino em sala estaria mais alinhado à concepção que o professor declara ou àquela que transparece na sua avaliação. Com base em nossos dados, nos parece razoável conjecturar que a desarmonia apontada resulta de uma concepção de gramática centrada na forma e distanciada de outros dois aspectos importantes deste componente linguístico: o significado e a adequação (LARSEN-FREEMAN, 2003), que se tornam mais difíceis de avaliar de maneira descontextualizada.

Apresentamos a seguir, as contribuições de José Henrique quanto à função formativa da avaliação.

#### **4.5.4 Avaliação formativa**

José Henrique mostrou-se bastante interessado em aprender mais sobre avaliação formativa. Como ele explicou na primeira entrevista, ainda não havia lido as Diretrizes de Avaliação Educacional e o que sabia sobre este tema se resumia, segundo ele, ao que havia estudado no departamento de Educação ao longo da graduação em Letras e ao que havia estudado para o concurso de admissão de professores da SEEDF. Ao responder quais temas seriam de seu interesse nas oficinas, o professor sugeriu a avaliação formativa, mas não soube definir bem o que entendia por esse termo.

**Excerto 21**

*Eu<sup>61</sup> acho que... a gente<sup>62</sup> pode<sup>63</sup> tratar da avaliação formativa, assim<sup>64</sup>, na prática, né<sup>65</sup>, pode<sup>66</sup> ser um bom<sup>67</sup> tópico, né<sup>68</sup>? Até essa<sup>69</sup> questão, assim<sup>70</sup>, porque às vezes a avaliação, ela<sup>71</sup> mensura ali<sup>72</sup> um conteúdo bem pontual, né<sup>73</sup>? Aí, às vezes o aluno traz um conhecimento assim<sup>74</sup>, de 'ah, teacher, eu vi essa expressão em tal lugar' e tal, mas a gente<sup>75</sup> não dá conta de mensurar isso<sup>76</sup> também, né<sup>77</sup>?*

José Henrique – Entrevista 1

Esse segmento se caracteriza fortemente como discurso interativo. O texto em primeira pessoa (indicador 56), o termo 'a gente' usado de forma geral (indicadores 62 e 75), as anáforas pronominais (indicador 71 e 76) e os dêiticos espaciais (indicadores 69 e 72) e discursivos (indicadores 64, 64, 68, 70, 74, e 77) são algumas marcas desse tipo de discurso encontradas no excerto. São usadas modalizações pragmáticas (indicadores 63 e 66) e uma modalização apreciativa (indicador 67), sendo que a voz predominante é a do próprio professor. Parece-nos relevante destacar que José Henrique usa o verbo 'mensurar' presumivelmente como sinônimo de 'avaliar', o que novamente revela a importância do aspecto quantitativo da avaliação para ele. Isso também transparece quando ele sugere que a avaliação formativa poderia 'mensurar' o esforço do aluno além da sala de aula, sugerindo que tudo o que é avaliado deve ser quantificado. Além do foco quantitativo, nota-se também uma compreensão vaga do que seria a função formativa da avaliação, vista como forma de considerar o esforço e comprometimento do aluno. Por outro lado, o professor parece reconhecer sua necessidade de saber mais sobre essa função da avaliação e demonstra interesse nesse tema ao sugerir que ele seja estudado nas oficinas.

Ainda na primeira entrevista, José Henrique aprimora sua definição de avaliação formativa mencionando seu aspecto processual, em contraste com o caráter pontual da avaliação somativa:

**Excerto 22**

*Eu acho que é algo que está sendo construído, né. Não é, assim, por exemplo, a gente marca uma data específica e nessa data vai ser a avaliação. [...] acho que tá sendo construída ao longo do semestre.*

José Henrique – entrevista 1

O professor parece partir dessa concepção de avaliação formativa, equiparada à avaliação processual, quando decide mudar seu instrumento de avaliação oral. Ele explica, na segunda oficina, que motivado pelas discussões sobre avaliação formativa com os colegas e na primeira oficina, decidiu trocar o teste oral por uma série de debates sobre os temas estudados ao longo do semestre, como forma de avaliar melhor o desempenho oral dos estudantes. Ele explica que, assim, poderia acompanhar melhor o desenvolvimento dos alunos. A atividade avaliativa observada foi um desses debates. Na ocasião da observação, o tópico do debate havia sido escolhido pelos alunos, que participaram ativamente, usando a língua estrangeira para expor suas ideias e defender seus pontos de vista, em um clima de colaboração mútua. Durante o debate, o professor se manteve em sua mesa, fazendo anotações e coordenando o debate.

Em conversa sobre esta aula, o professor relatou que não fez anotações sobre o desempenho dos alunos durante a atividade e que faz esse tipo de observação posteriormente, em casa ou em horário de coordenação. Sugeri que ele passasse a fazer esse acompanhamento em tempo real, tendo em mente alguns critérios pré-estabelecidos e compartilhados com os alunos. Sugeri também que ele planejasse o momento de *feedback* da atividade, para que assim, os alunos pudessem usar a avaliação para fins formativos. O professor se mostrou bastante interessado nas sugestões e disposto a considerá-las. No relato reflexivo, ele menciona que esta conversa foi importante para a elaboração de critérios de avaliação:

**Excerto 23**

*Ela (a pesquisadora) trouxe à minha atenção alguns aspectos que posso melhorar na hora de avaliar o desempenho oral dos meus alunos em uma atividade de debate. Me ajudou inclusive a esboçar uma série de critérios mais detalhados para servir como alicerce para este tipo de avaliação oral.*

José Henrique – Relato reflexivo

No semestre seguinte ao término da pesquisa, elaboramos o planejamento de avaliação bimestral para algumas turmas juntos, buscando alinhar avaliação e objetivos. Não foi possível desenvolvermos descritores para os critérios de avaliação, mas enviei ao professor alguns modelos passíveis de adaptação. O mesmo foi feito com o professor Max. O planejamento de avaliação de cada professor está disponível na íntegra nos anexos V e VI, respectivamente.

No capítulo a seguir, seguimos para as considerações finais acerca da pesquisa aqui relatada.

### **Síntese do capítulo**

Neste capítulo, discutir os resultados para atingir os objetivos específicos desta pesquisa. Dessa forma, discutimos como os dados provenientes da análise documental, do questionário e da primeira entrevista nos permitiram mapear os conhecimentos prévios dos professores a respeito da avaliação de línguas para assim, selecionarmos os conteúdos iniciais e estruturamos as oficinas. No intuito de analisar a participação dos dois professores que figuram o caso em estudo nesta pesquisa, apresentamos e discutimos suas contribuições acerca da avaliação de línguas nas duas entrevistas, nas oficinas, na atividade avaliativa observada e nos textos reflexivos enviados pelos eles ao final da pesquisa. Para isso, usamos a análise linguístico-discursiva proposta por Bronckart (1999). No capítulo seguinte, apresentamos as considerações finais.

## CAPÍTULO 5 — CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários estudos conduzidos na área de Linguística Aplicada têm ressaltado o papel central da avaliação como elemento integrador do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (SCARAMUCCI, 1998, 2006, 2016) e conseqüentemente a necessidade de se aprimorar os conhecimentos sobre esta área por parte de todos os envolvidos nos procedimentos e decisões envolvendo avaliação (TAYLOR, 2009; FULCHER, 2012; SCARAMUCCI, 2006, 2016). Tais conhecimentos se fazem ainda mais necessários ao considerarmos estudos que apontam para uma formação inicial deficitária quanto à avaliação de línguas nos cursos de Letras (SCARAMUCCI, 2006, 2016; QUEVEDO-CAMARGO, 2018). Ao abordarmos esse tema por meio de um estudo de caso interventivo, buscamos lançar luz a possibilidades de formação em serviço que possam contribuir para melhorias nesse cenário, no que diz respeito à avaliação de línguas.

A pesquisa aqui relatada nasceu de inquietações relativas aos desafios vividos por essa pesquisadora ao participar de um processo de mudança de perspectiva na avaliação adotada na escola pública em que atuava. Desencadeado pelos esforços da equipe escolar no sentido de se adequar ao disposto nas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), esse processo desvelou a necessidade de se aprimorar os conhecimentos em avaliação daquele grupo de professores. Assim, partindo de um recorte do contexto que impulsionou esse estudo, desenvolvemos essa pesquisa com o intuito de identificar quais seriam as contribuições de um trabalho em forma de oficinas para o desenvolvimento do letramento de avaliação de línguas de professores de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal.

Para alcançarmos esse objetivo, mapeamos brevemente os conhecimentos em avaliação dos professores do Centro de Línguas estudado, por meio de um questionário e uma entrevista, e selecionamos os temas das oficinas, que foram então desenhadas de forma a acolher novos conteúdos que se mostrassem necessários. A partir dos dados coletados nessa primeira fase, elaboramos e colocamos em prática as cinco oficinas, momentos em que buscamos compartilhar experiências e reflexões e construir conhecimentos acerca da avaliação de línguas de forma colaborativa. Ao término dessa fase, analisamos a participação dos professores nas oficinas e a implementação de uma atividade avaliativa desenvolvida por eles. Fizemos também

a análise de um relato reflexivo elaborados pelos professores sobre sua experiência como participantes das oficinas e da participação de mais uma entrevista.

A partir do que analisamos, apresentamos nossas conclusões a respeito do que nos propomos a investigar nesse estudo: *qual a contribuição do trabalho em forma de oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores de um Centro de Línguas do Distrito Federal?*

Para responder essa pergunta, nos dedicamos primeiramente a mapear os conhecimentos prévios dos professores quanto à avaliação, pois estamos de acordo com Scaramucci (2016, p. 144) quando a autora afirma que uma discussão adequada sobre letramento em avaliação não pode deixar de considerar “os contextos, as crenças profissionais, as percepções individuais, as culturas de ensinar/aprender e avaliar”. Como argumentamos no capítulo teórico, o letramento em avaliação de línguas se dá em diferentes níveis, conforme o papel de cada agente envolvido na avaliação e o contexto em que se encontra inserido. A partir do nosso mapeamento, foi possível identificar que os professores já se encontravam em processo de letramento em avaliação, particularmente no que se refere à avaliação formativa, um dos pontos centrais nas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014). O grupo de professores demonstrou que já tem um discurso constituído a favor desta função da avaliação. Tal coesão discursiva destaca o potencial formativo da coordenação pedagógica, tratada no documento orientador da avaliação educacional como “espaço-tempo primordial de estudo, discussão de concepções e práticas avaliativas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11). O papel da coordenação como espaço de formação continuada também se destaca ao observarmos práticas de avaliação muito parecida entre os professores, mesmo que a direção não tenha estabelecido diretrizes específicas a esse respeito, e um discurso sobre linguagem majoritariamente alinhado à perspectiva sociointeracionista de ensino de língua. Detectamos, porém, que aspectos importantes da avaliação de rendimento, tal como o alinhamento entre objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, não haviam recebido a mesma atenção nos momentos de formação promovidos nas coordenações.

Assim, elaboramos as oficinas a partir do desse diagnóstico inicial. Ancorando-nos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir da análise linguístico-discursiva, buscamos evidências de que o contato com os diversos gêneros

de texto ao longo das oficinas pudesse ter contribuído para movimentações na percepção dos professores acerca dos temas trabalhados nas oficinas. Retomando um trecho de nosso capítulo teórico, lembramos que Bronckart (2006) considera que cada texto empírico é resultado da escolha feita pelo enunciador dentre os gêneros que lhe são familiares no arquitexto de sua comunidade verbal. Conforme este autor, os mundos discursivos presentes nos diferentes tipos de discurso propiciam a interface entre os saberes individuais e os pré-construídos da sócio-história humana e contribuem, assim, para o desenvolvimento humano. No estudo aqui relatado, a análise linguístico-discursiva da participação dos professores nas oficinas e na etapa final da pesquisa mostraram movimentações em suas escolhas discursivas que nos permitem presumir que as leituras e discussões feitas nas oficinas podem ter contribuído para o desenvolvimento do letramento em avaliação. A seguir, apresentamos mais detalhadamente tais contribuições, seguindo os conteúdos temáticos que guiaram nossa análise.

### *5.1 Princípios básicos em avaliação*

Observamos que os dois professores participantes da pesquisa apresentaram mudanças nas escolhas discursivas ao se expressarem sobre avaliação no âmbito dos princípios básicos dessa área. Na fase inicial, Max apresenta uma definição de avaliação fortemente ligada à função diagnóstica e expressa por meio de um discurso interativo no qual a voz do próprio enunciador se destaca. Na fase final, o professor opta por se expressar por meio de um discurso mais próximo do tipo teórico, no qual percebemos vozes sociais, aparentemente acadêmicas. Da mesma forma, é relevante notar que o professor inclui outros aspectos da avaliação na sua definição, além da função diagnóstica, tais como a importância de critérios de avaliação alinhados aos objetivos de ensino para a elaboração de instrumentos de avaliação úteis aos propósitos intencionados. Já o professor José Henrique apresenta movimentações discursivas mais discretas, já que apresenta um discurso misto, com características interativas e teóricas, tanto na fase inicial quanto na fase final da pesquisa. No entanto, em termos semânticos, observa-se mudanças envolvendo conteúdos trabalhados nas oficinas. O professor parte de uma definição claramente centrada na função formativa da avaliação para incluir aspectos típicos do uso formativo, tais como o feedback e a relação dinâmica entre ensino e aprendizagem. Nos dois casos, destaca-se a inclusão

de aspectos trabalhados nas oficinas nas definições apresentadas acerca da avaliação.

### *5.2 Formas de avaliar*

Em relação às diferentes maneiras de avaliar, observamos, ainda na fase inicial da pesquisa, que os dois professores já incluíam em seus planejamentos de avaliação certa variedade de instrumentos. Apesar de destoarem entre si no que diz respeito às suas concepções em relação ao uso da prova bimestral, os dois professores apresentam traços dos conteúdos trabalhados nas oficinas ao se expressarem sobre essa questão na etapa final da pesquisa. Max inicia ressaltando firmemente que a prova é um instrumento desnecessário e que essa forma de avaliação é irrelevante para seu planejamento avaliativo. O professor faz isso por meio de um discurso do tipo interativo com muitas modalizações lógicas e responsabilização enunciativa delegada a vozes sociais. Já no final da fase interventiva, o professor opta por modalizações pragmáticas que destacam a voz do próprio enunciador como responsável pela decisão de usar ou não as provas. Nota-se, então, que a preferência do professor pelas avaliações alternativas está ligada a sua dificuldade de elaborar provas alinhadas ao trabalho desenvolvido em sala e a sua concepção de língua e não por considera-lo um instrumento desnecessário. Por outro lado, o professor José Henrique apresenta, desde o início, um posicionamento favorável ao uso de provas como instrumentos de avaliação de rendimento e mostra facilidade na elaboração desse tipo de instrumento. Porém, no início, defende essa ideia afirmando que as provas são importantes porque tornam a avaliação menos subjetiva. Já na fase final, o professor argumenta a favor do uso da prova na escola respaldando-se em seu suposto impacto social positivo. Consideramos que nos dois casos, as mudanças podem estar relacionadas ao trabalho nas oficinas, pois apontam algumas potencialidades e limitações do instrumento *prova* discutidas nas oficinas: enquanto Max passa a reconhecer a prova como mais um instrumento relevante para a avaliação de rendimento no ensino de línguas, José Henrique parece revisar sua opinião quanto à objetividade da prova. Outro avanço que podemos relacionar às oficinas é o reconhecimento de José Henrique, em seu relato reflexivo, de suas dificuldades ao alinhar a avaliação aos objetivos de aprendizagem.

### 5.3 *Concepção de língua*

Quanto à concepção de língua, julgamos possível presumir que o trabalho desenvolvido nas oficinas contribuiu para uma definição mais clara desse construto por parte do professor Max e para o reconhecimento de características estruturais quanto a concepção do aspecto gramatical da língua por parte de José Henrique. Comparando a entrevista com o professor Max na fase inicial e na fase final da pesquisa notamos uma movimentação discursiva clara de um discurso do tipo interativo com responsabilização enunciativa assumida pelo professor em direção a um discurso teórico em que se destacam vozes sociais procedentes da academia, o que nos parece uma influência das leituras e discussões desenvolvidas ao longo das oficinas. O professor José Henrique, por outro lado, não parece apresentar modificações relevantes em sua definição de línguas. Nos dois momentos distintos, mantém-se fiel à metáfora de língua como organismo vivo, destacando seu uso social. No entanto, o professor reconhece que está habituado ao uso de questões estruturais para avaliar o conhecimento gramatical de seus alunos e que precisa melhorar nesse sentido, o que consideramos uma forma de contribuição para o desenvolvimento profissional do professor, pois a percepção dessas incongruências tem o potencial de instigar importantes reflexões.

### 5.4 *Avaliação formativa*

Como sinalizamos a partir da análise documental e do questionário, a função formativa da avaliação foi um dos aspectos que mais receberam atenção nos espaços de coordenação da escola. Ainda assim, detectamos o interesse dos professores e conhecer melhor como se caracteriza essa função na prática de ensino e entender mais claramente esse conceito. A partir da análise feita, julgamos que as oficinas podem ter contribuído no sentido de atender a esses anseios. O professor Max, por exemplo, passa de uma definição extremamente vaga do termo *avaliação formativa* para uma definição que inclui a verificação do processo de ensino e aprendizagem com o intuito de averiguar se o aluno está desenvolvendo as habilidades esperadas. O professor José Henrique, por outro lado, admite desde o início que este é seu tópico de maior interesse, pois sente que não compreende bem este conceito. Ao longo das oficinas, porém, o professor demonstra avanços nessa compreensão, principalmente no que diz respeito ao aspecto processual dessa função. O professor relata, inclusive, que por conta das discussões desenvolvidas nas primeiras oficinas, decidiu revisar

seu planejamento de avaliação e reorganizar atividades pontuais em processuais, porém, sem tomar ações planejadas no sentido de superar as dificuldades detectadas.

Reconhecemos que os indícios de desenvolvimento apontados são sutis. Essa é uma das limitações dessa pesquisa. Devido a restrições de tempo, foram ao todo apenas cinco oficinas: um espaço temporal ínfimo se considerarmos as complexidades dos processos de formação continuada. Outra limitação é o fato de termos focado nosso estudo sobre o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas no discurso dos professores. Dessa forma, ficamos com a análise da interpretação deles sobre suas próprias percepções acerca da avaliação, mas não tivemos a possibilidade de contrastá-las com a prática, o que resultaria em uma análise muito mais robusta. Pesquisas futuras podem tratar de iniciativas de letramento em avaliação de línguas com maior duração e mais dados empíricos.

Um excerto de Scaramucci que me acompanhou durante todo o trajeto dessa pesquisa, como um lembrete da necessidade deste trabalho, resume de forma simples e reveladora o que este estudo aspira em termos de contribuição para a área: “se na avaliação estão os maiores problemas do ensino, é nela também que reside grande parte das soluções” (SCARAMUCCI, 2006, p.52). Para usar a avaliação como elemento integrador e facilitador dos processos de ensino e aprendizagem o professor precisa vê-la como um importante componente de suas práticas de ensino e aprendizagem, reconhecendo suas potencialidades e limitações. Ainda que a formação inicial apresente falhas nesse sentido, os professores que já terminaram essa etapa da formação não podem deixar de desenvolver seus conhecimentos em avaliação. O trabalho no formato de oficinas se mostrou uma possibilidade promissora no sentido de viabilizar a formação continuada em avaliação de línguas de professores, pois se encaixa na rotina escolar sem grandes transtornos. Assim, esperamos que esta pesquisa contribua na busca de formatos viáveis para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas, de forma que o professor possa seguir sua jornada de aprimoramento contínuo sem se esquecer da avaliação.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language Testing in Practice**. Oxford-UK: Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLACK, P; WILIAM, D. **Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment**. 2010. 2010, kappanmagazine.org, pp. 81-90.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. 1998. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. EDUC - PUC – SP, Paris, 1999
- BRONCKART, J. P. **Conferência: restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania**. São Paulo: [s. n.], 2005.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 1, 2007.
- CELANI, M. A. A. Questões éticas na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 1, 2005.
- CHAIKLIN, S. The institutionalisation of cultural-historical psychology as a multinational practice. *In*: CHAIKLIN, S. (ed.). **The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2001.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-33.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

DEPRESBÍTERIS, L.; TAURINO, M. S. O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 14, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação escolar: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Secretaria de Educação do Distrito Federal. 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**. Secretaria de Educação do Distrito Federal. 2014a.

DUFF, P. A. Research approaches in Applied Linguistics. *In*: KAPLAN, R. B. **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. New York: [s. n.], 2002.

EBEL, E. L.; FRISBIE, D. A. **Essentials of educational measurement**. Englewood Cliffs: [s. n.], 1991.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. *In*: Hornberger, N. H.; Corson, D. **Research methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Springer, 1997.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. Londres: Sage, 2003.

FULCHER, G. **Practical Language Testing**. London, UK: Hodder Education, 2010.

FULCHER, G. Assessment Literacy for the Language Classroom. **Language Assessment Quarterly**, p. 113-132, 2012.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INBAR-LOURIE, O. **Guest editorial to the special issue on language assessment literacy**. *Language Testing*, 2013, pp. 301 – 307.

JEONG, H. Defining assessment literacy: is it different for language testers and non-language testers? **Language Testing**, v. 30, 2013.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KATZ, A. Linking assessments with instructional aims and learning. *In*: COOMBE et. al. **Second Language Assessment**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KIRSCH, W. e SARMENTO, S. **Workshops as na avenue of teacher development in a Language Without Borders community in Southern Brazil**. Brazilian English Teaching Forum. Dezembro, 218, pp. 325 – 408.

LARSEN-FREEMAN, D. **From Grammar to Gramming**. Boston, MA: Thompson Heinle, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Arned, 1999.

LEUNG, C; MOHAN, B. Teacher formative assessment and talk in classroom context: assessment as discourse and assessment of discourse. **Language Testing**, Londres, v. 21, n. 3, p. 335-359, 2004.

LOUSADA, E. G. **A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos**. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, 2010.

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

MALONE, Margaret E. Training in Language Assessment. In: SHOHAMY, Elana; HORNBERGER, N.H. (Eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment. Boston: Springer, 2008, p. 225–239.

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

MEAD, G. H. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

POPHAM, W.J. **Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental?** In: Theory Into Practice, 48: 4-11. The Ohio State University: Routledge, 2009.

PUPPIN, L. A paradigm shift: from paper-and-pencil tests to performance-based assessment. **English Teaching Forum**, v. 4, 2007.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. **Por uma gramática pedagógica e uma avaliação condizente a sala de aula de línguas estrangeiras**. *No prelo*.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: J. P. & TONELLI, R. A. GAGURI. **Perspectivas educacionais para o ensino de línguas**. Londrina: EDUEL, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevâncias para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, 16 ago. 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Letramento em avaliação de professor de línguas: componentes e lacunas**. Relatório final de Estágio Pós-Doutoral, Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2018.

REA-DICKENS, P. Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment, **Language Testing**, p. 429-462, 2001.

ROGIER, D. Assessment Literacy: building a base for better teaching and learning. **English Teaching Forum**, 3, 2014.

ROLIM, A. C. O. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. *In*: ROTTAWA, L.; LIMA, M. S. (orgs.) **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, pp 139 – 163, 2004.

SANT'ANNA, J. **O cisne e o patinho: esperança e retrocesso na história de um centro público de línguas**. História do Ensino de Línguas no Brasil. Ano 4, n. 4, 1/2010.

SCARAMUCCI, M.V. R. **O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira**. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S.R. (orgs.) Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira. Coleção Linguagens, Ijuí –RS, UNIJUI, pp 49–64, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto**. Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 30-48, jan/abr 2009.

Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4853/2111> . Acesso em: 14 ago.2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas**. Lingarvm Arena. Vol. 2, pp. 103-120, 2011.

Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, educação e sociedade. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 141-165.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo no ofício do professor: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (orgs.). Brasília: UnB, 2005.

SCHWANDT, T. A. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SHIBAYAMA, A. N. **A perspectiva acional no ensino de português como língua estrangeira**. Salento: [s. n.], 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.

STIGGINS, R. **Assessment Literacy**. Phi Delta Kaphan, 1991, v. 72, pp. 534-539.

TARAS, M. **Back to basics: definitions and processes of assessments**. Ponta Grossa: [s. n.], 2010. v. 5.

TAYLOR, Lynda. Developing Assessment Literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, p. 21-36, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 2005.

WEIGLE, S. C. **Assessing Writing**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.

WEIR, C. J. **Language Testing and Validation. An evidence-based approach**. Hampshire, Inglaterra: Macmillan, 2005.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1996.

## APÊNDICE A

### Questionário

<b>Seção 1 – Um pouco sobre você</b>
1. Quantos anos você tem?
2. <b>Quando</b> e <b>onde</b> você se formou em Letras?
3. No seu curso de Letras, como a avaliação foi tratada? a. Não foi tratada b. Superficialmente c. Adequadamente d. Aprofundadamente
4. Há quanto anos você é professor (a) de língua estrangeira?
5. Há quantos anos você é professor (a) nesta escola?
<b>Seção 2 – Contexto de trabalho</b>
6. Você conhece o conteúdo das Diretrizes de Avaliação que acompanham o Currículo em Movimento da SEDF? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE
7. Você está satisfeito com as mudanças propostas pelo Currículo em Movimento em relação à avaliação? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> MAIS OU MENOS
8. Justifique sua resposta à questão anterior.
9. Se você fosse participar de oficinas de formação em avaliação, quais seriam os tópicos mais relevantes para você?

<p><b>10.</b> Imagine que você está planejando um curso e decide usar um ou mais dos instrumentos a seguir para avaliar os alunos. Marque quais instrumentos você usaria:</p> <p>a. ( ) Testes, quizzes, ditados, listening/escuta, provas)</p> <p>b. ( ) Observações (inferências a partir da participação em sala).</p> <p>c. ( ) Apresentações (apresentações orais, role play de diálogos).</p> <p>d. ( ) Projetos e tarefas (sequências pedagógicas para a resolução de problemas)</p> <p>e. ( ) Produção de textos (parágrafos, redações, cartazes, panfletos, convites, etc.)</p> <p>f. ( ) Outros.</p>			
<p><b>11.</b> Quais instrumentos mencionados na questão anterior você usaria para avaliar seus alunos em um curso? Escolha os instrumentos de sua preferência e atribua pesos a cada um (escala de 10 a 100) de forma que a somatória dos pesos dos instrumentos escolhido seja 100.</p>			
Instrumento		Pontuação	
100		TOTAL:	
<b>Seção 3 – Língua, ensino e avaliação</b>			
<p><b>12.</b> Marque seu posicionamento quanto às afirmações abaixo.</p> <p><b>1. Concordo                      2. Concordo                      3. Discordo</b></p>			
<b>13.</b> A língua é um conjunto de regras que devem ser ensinadas separadamente.	1	2	3
<b>14.</b> A língua é um sistema integrado com dimensão cognitiva e social.	1	2	3
<b>15.</b> A língua deve ser ensinada a partir de tópicos gramaticais seguidos de uso das estruturas gramaticais em um contexto.	1	2	3
<b>16.</b> A língua deve ser ensinada a partir da interação com foco na comunicação.	1	2	3
<b>17.</b> É possível ensinar uma língua estrangeira sem seguir uma ordem gramatical pré-estabelecida.	1	2	3
<b>18.</b> A avaliação tem grande impacto sobre o trabalho do professor.	1	2	3
<b>19.</b> A avaliação deve ser planejada após uma sequência de ensino.	1	2	3
<b>20.</b> É difícil mudar o ensino sem mudar a avaliação.	1	2	3
<b>21.</b> A avaliação no final do semestre é a mais importante.	1	2	3

22. As avaliações seguidas de feedback e/ou intervenções ao longo do semestre são as mais importantes.	1	2	3
23. O teste é uma forma justa de avaliar porque pune quem não estudou e recompensa quem estudou.	1	2	3
24. A avaliação sem testes é subjetiva.	1	2	3
25. A prova é desnecessária a um bom sistema de avaliação.	1	2	3
26. Deveríamos usar questões de testes de proficiência e de vestibular nas provas bimestrais.	1	2	3
27. É papel do professor refletir sobre o impacto da avaliação na vida do aluno.	1	2	3
28. A equipe escolar deve refletir coletivamente sobre avaliação	1	2	3
29. A direção da escola deve estabelecer um procedimento padrão de avaliação a ser seguido.	1	2	3
30. É importante que o professor tenha liberdade para escolher como e quando avaliar;	1	2	3
<p>31. Na sua opinião, para seu trabalho em sala de aula, qual é a função mais importante da avaliação? (Marque apenas uma)</p> <p>a. ( ) Classificar os alunos em níveis adequados de aprendizagem.</p> <p>b. ( ) Ajudar o professor a manter a disciplina em sala.</p> <p>c. ( ) Regular a ação pedagógica para melhorar a aprendizagem.</p> <p>d. ( ) Constatar se o aluno aprendeu.</p> <p>e. ( ) Determinar a promoção ou retenção dos alunos ao término do semestre.</p>			
<p>32. Espaço para esclarecimentos e/ou observações sobre suas respostas às perguntas de múltipla escolha:</p>			
<p><b>Seção 4 – Formação continuada</b></p>			
<p>33. Com que frequência você faz cursos de formação para professores?</p> <p>a. ( ) nunca</p> <p>b. ( ) raramente</p> <p>c. ( ) às vezes</p> <p>d. ( ) quase todo ano</p> <p>e. ( ) todo ano</p>			



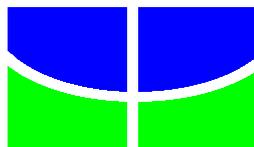
**APÊNDICE B**

**A primeira entrevista com os professores participantes foi constituída das perguntas do primeiro questionário e as perguntas a seguir:**

<b>Entrevista I</b>	
1.	Para você, o que é ser professor de LE?
2.	O que o aluno deve fazer para aprender uma língua estrangeira?
3.	O que o professor pode fazer para ajudar os alunos a aprenderem uma LE?
4.	No seu entender, o que é língua?
5.	No seu entender, o que é avaliar?
6.	Como você definiria o que é avaliação formativa?
7.	Você vê pontos positivos nesse tipo de avaliação? Quais?
8.	Você vê pontos negativos nesse tipo de avaliação? Quais?

**APÊNDICE C**

<b>Entrevista II</b>
1. Você poderia descrever o planejamento de avaliação de alguma turma desse semestre?
2. Como você faz para alinhar ensino e avaliação?
3. Como você tem feito a avaliação formativa?
4. Na sua opinião, qual é o papel da prova na avaliação escolar?
5. Como você decide ao final do semestre se o aluno deve ser aprovado ou reprovado?
6. Para você, qual é o papel da coordenação e da direção quanto à avaliação na escola?
7. Qual é o papel do professor na avaliação do ensino e da aprendizagem?
8. Para você, qual é a função mais importante da avaliação?
9. No seu entendimento, o que é língua?
10. Para você, o que é avaliar?
11. Ao seu ver, o trabalho desenvolvido nas oficinas influenciou o seu pensar ou agir como professor? De que forma?
12. Observei que a falta de tempo para a leitura dos textos foi um problema. Você acha que um curso de formação em avaliação com duração mais longa seria viável aqui na escola? O que você sugeriria para um curso assim?

**APÊNDICE D**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE LETRAS DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E  
TRADUÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Pesquisadora: Daniela da Silva Duarte Ismail

Orientador: Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Prezado Professor,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que estou realizando para o programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Declaro que a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. O objetivo deste estudo é promover a reflexão para que possamos encontrar meios de melhorar nosso trabalho. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você será protegido por um pseudônimo. A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em congressos, seminários, artigos, livros em impressa/virtual em qualquer evento de natureza acadêmica ou científica. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora.

---

Daniela da Silva Duarte Ismail

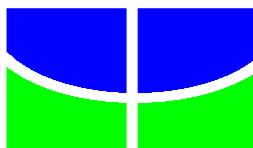
Tel.: 992037484

Secretaria do PGLA: 3107 7615

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Participante da pesquisa

**APÊNDICE E**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE LETRAS DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E  
TRADUÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Pesquisadora: Daniela da Silva Duarte Ismail  
Orientador: Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_  
diretora do Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia, autorizo a aplicação da pesquisa “Cultura de avaliar, letramento em avaliação e seus reflexos na prática de professores de LE (inglês)”, realizada pela professora e pesquisadora Daniela da Silva Duarte Ismail – aluna do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA/UnB, sob a orientação da professora Gladys Quevedo-Camargo. Tenho ciência de que a pesquisa envolve a participação de professores em oficinas no horário de coordenação, a aplicação de questionário e entrevistas, bem como a análise documental de provas e diários. A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em congressos, seminários, artigos, livros em impressa/virtual em qualquer evento de natureza acadêmica ou científica.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE F

### TEXTO INTRODUTÓRIO AO QUESTIONÁRIO

Pesquisadora: Daniela da Silva Duarte Ismail

Orientador: Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo

Caro colega,

Sabemos que avaliar é parte inerente do nosso trabalho como professor. Esta área de estudo tem crescido bastante nos últimos anos devido a sua influência em diversos contextos sociais. O aumento do uso de testes externos para avaliação de políticas de ensino e o uso de testes de proficiência como parte de políticas de imigração são alguns exemplos. Além disso, a avaliação formativa como componente essencial da prática de sala de aula também tem ganhado cada vez mais destaque, enfatizando a importância de conhecimentos sobre avaliação por parte dos professores de LE. Em consonância, muitos documentos oficiais em nosso país apresentam conceitos e orientações alinhados ao uso formativo da avaliação, como é o caso das Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Tendo este contexto em mente, elaborei este questionário, que é parte da pesquisa que estou realizando para o programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, com o título provisório *Letramento em avaliação e seus reflexos na prática de professores de LE (inglês)* sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Quevedo-Camargo. Um dos objetivos deste trabalho é investigar a opinião de professores sobre diversos aspectos da avaliação no ensino de línguas.

Esclareço que as respostas enviadas serão recebidas de forma anônima e que nesta fase da pesquisa servirão para um mapeamento geral da opinião do grupo de professores como um todo. Asseguramos aos participantes que as informações terão caráter confidencial e nenhum nome será mencionado em quaisquer publicações baseadas nos dados coletados. **Ao enviar suas respostas, você automaticamente nos concede, como doação, o direito de uso de respostas dos questionários.** Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, em todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos

Agradeço imensamente sua colaboração e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Daniela da Silva Duarte Ismail

Contato: xxxxxx

## APÊNDICE G

### Autoavaliação

Refleta sobre seus conhecimentos em avaliação e marque a melhor opção em cada questão:

Sou capaz de...	Sim	Não	Mais ou menos
<b>1.</b> explicar o que é avaliar/avaliação.			
<b>2.</b> identificar essas qualidades em uma atividade de avaliação:			
a. praticabilidade			
b. autenticidade			
c. confiabilidade			
d. validade			
e. impacto			
<b>3.</b> explicar o propósito das atividades avaliativas que elaborei neste semestre.			
<b>4.</b> elaborar atividades de avaliação alinhadas a objetivos de aprendizagem.			
<b>5.</b> explicar o que é língua para mim.			
<b>6.</b> reconhecer minha concepção de língua nas atividades que faço em sala.			
<b>7.</b> explicar a concepção de língua presente nos documentos orientadores do trabalho pedagógico no CIL (Currículo em Movimento e PPP).			
<b>8.</b> explicar o que é avaliação formativa.			
<b>9.</b> usar os resultados de uma avaliação para fazer mudanças no ensino.			
<b>10.</b> dar feedback efetivo aos alunos.			

Observações/anotações

---



---



---



---



---



---

**APÊNDICE H****Professor Max****Planejamento de avaliação – Primeiro bimestre****2º/2018 - Nível E6**

<b>Conteúdo temático</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Conteúdo linguístico</b>
<p>1. Discutir sobre invenções que tiveram grande impacto na sociedade e recentes tecnologias, redes sociais como Facebook, Twitter, YouTube, Instagram e como a Internet mudou a vida cotidiana das pessoas, bem como sua influência nos avanços científicos.</p> <p>2. Debater sobre acontecimentos da vida cotidiana relacionados ao mal uso da tecnologia que irritam as pessoas de modo geral, como por exemplo: uso do celular em público e ligações de telemarketing.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em sala.</li> <li>- Role play – pet peeves.</li> <li>- Apresentação oral– tecnologia.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ESCRITA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de extensão.</li> <li>- Redação sobre tema abordado.</li> <li>- Prova escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz passiva em todos os tempos verbais.</li> <li>- Vocabulário referente aos temas.</li> </ul>

## APÊNDICE I

Professor José Henrique

Planejamento de avaliação – Primeiro bimestre

2º/2018 Nível 3D

Conteúdo temático	Avaliação	Conteúdo linguístico
3. Discutir sobre biografias de pessoas inspiradoras e as experiências dos alunos relacionados a estas pessoas. 4. Discutir sobre experiências pessoais (medos e paixões). 5. Discutir sobre situações hipotéticas relacionadas a bullying, preconceitos (discriminação contra a mulher), medos, fobias e como respeitar o próximo, empatia e compaixão. 6. Expressar arrependimentos.	<b>ORAL</b> - Apresentação oral: posicionar-se em relação a um dos temas. - Entrevista professor/aluno sobre os temas trabalhados. - Teste de escuta envolvendo habilidade de tomar nota da ideia principal. <b>ESCRITA</b> - Prova escrita. - Responder por escrito (em ambiente virtual) a um vídeo relacionado a um dos temas trabalhados. - Redação: carta ao editor.	- perfect tenses - revisão da voz passiva - segunda e terceira condicionais - verb patterns (gerúndio e infinitivo) - verbos modais no passado

### Sugestões de sites:

<https://www.youtube.com/watch?v=qv8VZVP5csA> (Inspiring the future – redraw the balance)

<https://www.youtube.com/watch?v=JnHraVRBfL8> (Freaks and Geeks – Bulling)

<https://www.youtube.com/watch?v=1QtjRPHFMMQ&t=46s> (Fried Green Tomatoes – parking lot scene)

**ANEXO I**  
**B3 FIRST WRITTEN TEST**

**1-Read Julian's e-mail to his new e-pal, Hans, and complete it with the sentences from the box.**

My mom's an architect and my dad's a dentist.  
I get up at 7:15 every day.  
Oh, and I make my bed every day.  
My bedroom is OK. I have a PC and a TV.  
I don't have any pets.

To: [hans.11@junkbox.com](mailto:hans.11@junkbox.com)

From: jmblack@mailbox.com

Hey Hans!

It's nice to be your new e-pal! I am 15 too and I live in Columbia, in the USA. It's a big city! I live in a house with my parents and my sister.

I \_\_\_\_\_ love \_\_\_\_\_ animals, \_\_\_\_\_ but \_\_\_\_\_ (1).

\_\_\_\_\_ (2). At the moment my aunt Sue is living with us. She's sleeping in my sister's bedroom. She's so cool! \_\_\_\_\_ (2) .

Do you have a TV in your bedroom? I go to school in the morning \_\_\_\_\_ (3).

I always walk to school because it's only five minutes from my house. My mom and dad go to work by car. They work downtown. \_\_\_\_\_ (4) .

I love sports! I can play baseball and soccer and I'm on the school baseball team. I can't play basketball very well, but I like watching basketball on TV. On weekends, I sometimes help my mom with the housework: I vacuum the house and do the dishes.

\_\_\_\_\_ (5) I have to go now. Write soon!

Do you have MSN?

See ya!

Julian.

**2- Now read the e-mail again and write T (true) or F (false).**

1 ( ) Sue is Julian's sister.

4 ( ) Julian watches basketball on TV.

2 ( ) Julian's school is downtown.

5 ( ) Julian always makes his bed.

3 ( ) Julian studies in the morning.

6 ( ) Julian sometimes does the dishes.

**3- Choose the correct alternative.**

A- Listen to me, Bob: **No use / Don't use** your real name when you chat on the Internet.

B- Helen **rarely visits / visits rarely** her uncle Jim.

C- When **do / are** you study English?

D- **Can you / Do you can** play a musical instrument?

E- **First, / Finally**, insert the batteries in the camera. Next, switch it on.

F- Paula is **on / in** the kitchen now.

G- My bedroom is **in upstairs / upstairs**.

H- Caroline **never is / is never** late for class.

I- How often **does / is** she go to the club?

J- I live **in / on** an apartment

**4- Answer the questions about YOU.**

A- What languages can you speak?

---

B-How often do you go to the mall?

---

C-What do you do in your bedroom?

---

D- When do you have English classes?

---

E-What are your chores at home?

---

**5- Fill in the blanks with the verbs in parentheses in the Present simple.**

A- My friends \_\_\_\_\_ (not / like) sports.

B- Karen \_\_\_\_\_ (have) English classes on Mondays.

C- \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ (have) a pet?

D-Mike \_\_\_\_\_ (not/ have) P.E. on Fridays.

E-We \_\_\_\_\_ (do) our first test today.

**6-Fill in the blanks with the verbs in parentheses in the Present Continuous.**

A- Run, Danny! The bus \_\_\_\_\_ (come)!

B- I can't talk now. I \_\_\_\_\_ (do) my homework.

C-He \_\_\_\_\_ (not / sleep) now.

D-The boys \_\_\_\_\_ (play) in the park at the moment.

E- \_\_\_\_\_ Jackie and her friends \_\_\_\_\_ (do) the History Project now?

**7-Match.**

- |           |                          |
|-----------|--------------------------|
| A-set     | ( ) good grades          |
| B- ride   | ( ) the table            |
| C-sweep   | ( ) files                |
| D-do      | ( ) dinner               |
| E-cook    | ( ) the floor            |
| F- delete | ( ) a bike               |
| G- play   | ( ) a musical instrument |
| H-get     | ( ) the laundry          |

**8-Listen to the conversation and write T (true) or F(false). CD Log In 2- Track 12**

- A-( ) Monica`s bedroom is her favorite room.  
 B-( ) Monica has a DVD in her bedroom.  
 C-( ) Monica`s family never eat in the kitchen.  
 D-( ) Monica`s father works at home.  
 E-( ) There are four people at Monica`s house.  
 F-( ) There is one computer at Monica`s house

Good luck!

## ANEXO II

### Prova bimestral elaborada pelo professor Max

#### PART A READING-GRAMMAR-VOCABULARY

I have accepted my share of technology in my daily life. What concerns me is how rapidly technology seems to be taking complete control of our lives. Once our servant, I think technology is now our master.

For example, the distribution of information, once carefully researched, is now completely uncontrolled on the internet. Anyone can say anything and nobody has the time to weed out truth from fiction. There is a vast ocean of just words and opinions online. When I go to the local library, at least I know I can trust the librarian to direct me to the best information available on any topic. The internet is full of “authorities” whose credentials are questionable.

The cell phone, I must admit, can be of great use. But too often, it is used at the expense of others, even their safety. I don’t want to be forced to hear about someone’s musical response to a phone call. I don’t want to be worried about other drivers while they make an appointment for a manicure. A cell phone does not give people the right to ignore the rights and safety of others.

Voice mail has also changed a lot in recent years. How I wish I could call the gas company or electric company and immediately connect with the person to whom I need to speak. Now I have to press a series of numbers and listen to all kinds of electronic voices before I can even get close to my destination.

When television first came out, it was a novelty. For a while, it didn’t affect my daily life very much, but as time went by, I became aware of how people were addicted to it. Today, my TV gets thousands of channels – most with almost as much advertising as programming – and I have to pay for it all! In fact, I have to pay in order to buy things I either can’t afford or don’t want.

So, as our world becomes more and more controlled by our inventions, are we simplifying our lives, or complicating them?

Weed out: eliminate/remove unwanted elements - Source: Passages 2 (workbook) Unit: 3

#### I. According to the text (blog comment), answer T (true) or F (false).

- 1) (    ) The internet provides responsible information when we search for something.
- 2) (    ) The internet has directed people to the best information available on any topic.
- 3) (    ) Technology has been our servant.
- 4) (    ) Technology adds to life’s stresses.
- 5) (    ) Cell phones can be of great use. They annoy people though.
- 6) (    ) In the past voice mail wasn’t faster and easier to use than nowadays.
- 7) (    ) Our inventions haven’t simplified people’s lives.
- 8) (    ) Several channels we can get on TV are quite good because we enjoy and pay for them.

#### II. Do you agree or disagree with the person who posted on the blog? Why?

---



---



---



---

**III. Back to the text!**

A) Copy the sentence in the third paragraph that is in the passive voice.

1) \_\_\_\_\_

B) Change the passive voice you identified into the active voice.

2) \_\_\_\_\_

**IV. Choose three verbs from the same paragraph (the third one), and create three passive voice sentences.**

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

**V. Choose the sentence which has the best meaning from Passive to Active or Active to Passive voice.**

1) They will paint the doors. a) ( ) The doors will be painted. b) ( ) The doors would be painted.	5) He put the magazine back. a) ( ) The magazine was put back. b) ( ) The magazine is put back.
2) I wasn't offered a drink. a) ( ) They didn't offer me a drink. b) ( ) They offered me a drink.	6) We had taught grammar before. a) ( ) Grammar has been taught. b) ( ) Grammar had been taught.
3) The teacher corrects the exams. a) ( ) The teacher is correcting the exams now. b) ( ) The exams are corrected by the teacher.	7) Did he type the memos? a) ( ) Were the memos typed? b) ( ) Have the memos typed?
4) The plants haven't been watered. a) ( ) Somebody has watered the plants. b) ( ) Nobody has watered the plants.	8) Do people speak Portuguese in Brazil? a) ( ) Is Portuguese being spoken in Brazil? b) ( ) Is Portuguese spoken In Brazil?

**VI. Check and correct the sentences that have mistakes. Write correct (C) or incorrect (I).**

1) It was invented from Alexander Graham in 1876. ( )

\_\_\_\_\_

2) Hundreds of Roman coins were been found in a backyard in London. ( )

\_\_\_\_\_

3) A new system of high-resolution television has been developed in Japan. ( )

\_\_\_\_\_

4) Rice has eaten throughout Asia by people. ( )

\_\_\_\_\_

---

5) The students are going to finish the course in July. ( )

---

**VII. Decide if the following sentences are active (A) or passive (P).**

- 1) \_\_\_\_ The diary is translated into many languages.
- 2) \_\_\_\_ In July 1942, Anne's sister, Margot, was ordered to report for relocation to a work camp.
- 3) \_\_\_\_ On July 6, 1942, The Franks moved into their hiding place.
- 4) \_\_\_\_ On August 4, 1944, someone denounced the Franks to the Gestapo.
- 5) \_\_\_\_ The informer has never been identified.
- 6) \_\_\_\_ A few weeks later, the British troops liberated the camp.

**VIII. According to Pet peeves, complete the following sentences.**

- 1) It really makes me angry when teachers \_\_\_\_\_
- 2) It drives me crazy when my neighbors \_\_\_\_\_
- 3) It bugs me when my friends \_\_\_\_\_
- 4) One thing I hate is when \_\_\_\_\_
- 5) The thing that really irritates me when I go to a restaurant is \_\_\_\_\_

**IX. Which noun doesn't go with the verb? Choose just one that is not related to the verb.**

- 1) DISCOVER
 

a) a cure	b) paper	c) gold
-----------	----------	---------
- 2) MISS
 

a) the family	b) the bus	c) your way
---------------	------------	-------------
- 3) TELL
 

a) hello	b) a lie	c) a story
----------	----------	------------
- 4) BORROW
 

a) pens	b) a crime	c) money
---------	------------	----------
- 5) BROADCAST
 

a) a message	b) TV shows	c) a student
--------------	-------------	--------------
- 6) WEIGH
 

a) sea	b) a phone	c) a person
--------	------------	-------------

**PART B – LISTENING**

X. Gary Boyd has a problem with his cell phone bill. He's calling Faster Phone, the "caring phone company," to ask about it. Read the sentences below. Each one has false information. Listen to the conversation. Circle the mistake(s) and write the correction.

A phone call to a phone company - American Headway Workbook CD- track 45

- 1) Gary received a phone bill for \$ 255.
- 2) During the conversation Gary speaks to two different people.
- 3) He was told that for \$ 50 he could talk for 500 minutes and send 500 texts.
- 4) Gary finally speaks to nobody.
- 5) Gary's reference number is R738995
- 6) The new phone company's prices are the same.

HAVE A GREAT WRITTEN TEST!  
*Your progress depends on you!*

## ANEXO III

## Prova bimestral elaborada pelo professor José Henrique

**3A FIRST WRITTEN TEST**Student's name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_  
Teacher's name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Read text A

**Brazil vs Germany match report World Cup 2014: Utter humiliation for hosts as Thomas Muller and Toni Kroos help Germany hit seven past "Seleção"**

1 They spent the previous four days weeping for Neymar. They will spend the rest of  
2 their lives grieving about Tuesday, 8 July, and the day that Brazilian football was  
3 demolished in one of its own great cities.

4 In the list of great sporting collapses it is hard to think of an occasion as raw, as  
5 painful and as humiliating as this, when Germany scored five **goals** in 29 minutes  
6 against a Brazil **team** that had taken leave of any semblance of a game-plan.  
7 Extraordinary and excruciating to watch it was a World Cup match like no other. Even  
8 the Germans sensed that they should mute their celebrations, as if they were also  
9 bystanders at a solemn state funeral.

10 Something was lost to Brazilian football yesterday that will never be recovered, not  
11 in this generation or perhaps many more to come. It was their misfortune that the  
12 second World Cup finals in their country coincided with one of the most mediocre  
13 Brazil teams in memory but even then no-one expected a defeat that Luiz Felipe  
14 Scolari himself described as "catastrophic, terrible". This was football history being  
15 made. It was a realignment of how we think about the world game and where the  
16 power lies.

17 Was this worse than Brazil's **defeat** to Uruguay in the 1950 **World Cup decider** at  
18 the Maracana? How could it not be? The final say on that will have to be decided in  
19 the endless days, weeks, months of debate that will follow in Brazilian society but  
20 the irony will not be lost on them. This was the tournament that was supposed to  
21 exorcise the ghosts of the "Maracanazo" and instead it has lumbered a whole new  
22 generation of Brazilians with a complex they may never shift.

23 This was a World Cup semi-final lost in an avalanche of Germans goals midway  
 24 through the first half that turned the rest of the match into an absurdity for the home  
 25 fans. They went through anger, to disbelief on to irony, cheering Germany's seventh  
 26 goal and greeting every successful pass with an "Ole" and a sneer in the direction of  
 27 their own hapless players.

28 If there was any consolation after the sixth and seventh goals were slotted away by  
 29 the substitute Andre Schurrle in the second half, it was that the Brazil players did not  
 30 lose the plot or disgrace themselves with a sending off. It remains to be seen how  
 31 this country, with so much social unrest kept repressed by the loyalty to the national  
 32 team, reacts. They have paid \$11bn to stage this World Cup finals and it has turned  
 33 into the most expensive ritualistic moment of humiliation of which a nation state  
 34 could conceive. Source: independent.co.uk (adapted)

#### TEXT COMPREHENSION (2,0 pts)

1- Judge the following items in T (true) or F (false).

1. July, 8<sup>th</sup>, 2014 went down in history as the day when the Brazilian soccer team had to face a jaw-dropping humiliation.
2. The German team scored five goals in less than half an hour.
3. Brazilian people will not take much time to forget about the 7-1 match.
4. According to the text, Brazilian people should worry about other problems rather than weeping for the defeat in 2014's world cup.
5. In 2014, the World Cup was held in Brazil for the very first time.
6. In 1950, Brazil ranked second in the World Cup, after losing the finals to Uruguay.
7. The pronoun their (l.11) refers to the Brazilian soccer team.

8-The pronoun "they" (l.32) refers to Germany.

9-Luis Felipe Scolari was the referee of the match.

10- Brazilian fans experienced one of the worst mix of feelings, ranging from anger to disbelief.

#### VOCABULARY BUILDER (1,0 point)

2- Go over text A again match the **words in bold** to their correct definitions.

- a) \_\_\_\_\_ failure to win or to be successful.
- b) \_\_\_\_\_ a group of people who play a particular game or sport against another group of people.
- c) \_\_\_\_\_ the last of a series of games or competitions in which the winner is decided.



- d) \_\_\_\_\_ a point scored in some sports, such as football and hockey when a player gets the ball into an area on a playing field, that usually has two posts with a net fixed behind them.

### WRITTEN EXPRESSION.

- 1- In your opinion, what Brazilian soccer team should do to win 2018's World Cup? (1,0)

---



---

- 2- Over the last couple of classes, we had a debate about sports corruption. What can we possibly do to put an end to cheating in the soccer world? (1,0)

---



---

- 3- Are you a huge fan of sports? What do you usually do during your free time? Talk about your hobbies .(1,0)

---



---



---



---

### COLLOCATION (1,0)

- 1- Fill in the blanks with the following words:  
WORKING OUT- PLAYING-COLLECTING-BAKING

- a) Ronaldinho Gaucho spends most of his time \_\_\_\_\_ soccer.  
b) My mother enjoys \_\_\_\_\_ cookies.  
c) Bruce can't stop \_\_\_\_\_ action figures.

- d) I'm afraid I've gained some weight. I'd better start \_\_\_\_\_ at the gym or I will not be in shape for the summer.

### GRAMMAR PRACTICE (1,0)

- 1- Rewrite the sentences using the present perfect continuous.

- a) John began doing karate when he was five years old. He's still doing it now.

\_\_\_\_\_ since he was five years old.

- b) The snow started last night. It's still snowing now.

\_\_\_\_\_ since last night.

- c) May and Leslie started playing tennis two hours ago. They're still playing.

\_\_\_\_\_ for two hours.

- d) Jessica started kayaking at 3 o'clock. She hasn't stopped yet.

\_\_\_\_\_ since 3 o'clock.

### ORAL COMPREHENSION: Listen to a radio program about sports scandal. Judge the following items. (2,0)-

(American English File- 2<sup>nd</sup> edition. WB: Track 5A)

- The scandal happened during the tennis tournament of the 2012 Olympics
- South Korea and India were involved in the scandal
- It happened during the first stage
- One way they cheated was by hitting the shuttlecock into the net.
- The same thing happened in another match.
- The teams cheated because they had been offered money.
- The crowd did not enjoy the matches
- South Korea won the silver medal.



## ANEXO IV

**V - Complete the sentence. Choose the correct alternative using the words given in the box. Many of them won't be used.**

suitcase    briefcase    room    up    lounge    out    headache    really  
 mailman    bookcase    actually    obviously    generally    of  
 hopefully    about    apparently    chairman    headlight  
 it out    out    presumably    personally    for

- a. We need a new \_\_\_\_\_ for our vacation, don't we?
  - b. They have a \_\_\_\_\_ full of novels in the living room.
  - c. The \_\_\_\_\_ started the meeting with a review of last month's meeting.
  - d. "I've got a \_\_\_\_\_." "You should take an aspirin."
  - e. We sat in the waiting \_\_\_\_\_ until it was time to get on the plane.
  - f. Did you break \_\_\_\_\_ with your girlfriend yet again?
  - g. "I'm moving to Arizona next month." " \_\_\_\_\_?"
  - h. "What do you think of the new Sherlock Holmes movie?"  
 " \_\_\_\_\_, I like the old ones better."
- a. I often work \_\_\_\_\_ at the gym after school.
  - b. Look, he's crying. He's \_\_\_\_\_ upset.