



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GIOVANNA MOLLERO FERNANDES

**LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A
APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Londrina
2022

GIOVANNA MOLLERO FERNANDES

**LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A
APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Aparecida BagioFurtoso

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fernandes, Giovanna Mollero.

Letramento em avaliação orientada para a aprendizagem : um estudo de caso
na formação de professores de línguas estrangeiras / Giovanna Mollero
Fernandes. - Londrina, 2022.
162 f.

Orientador: Viviane Aparecida Bagio Furtoso.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Linguagem, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem - Tese. 2. Avaliação - Tese. 3. Línguas Estrangeiras - Tese.
4. Formação de professores - Tese. I. Furtoso, Viviane Aparecida Bagio. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

GIOVANNA MOLLERO FERNANDES

**LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A
APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Ap. Bagio
Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Samantha Gonçalves Mancini
Ramos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 17 de maio de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me capacitar, pois sem Ele nada disso seria possível.

À Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, minha orientadora, pelo exemplo de profissional que admiro desde a graduação, pelas orientações e reflexões e pela confiança ao longo do Mestrado.

Às Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira e Profa. Dra. Samantha Mancini Ramos, por abrirem as portas do Laboratório de Línguas para a realização da pesquisa e por todas as ricas contribuições nas diferentes etapas deste trabalho.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais, pela paciência em meio aos dias difíceis e por todas as oportunidades proporcionadas.

Ao meu namorado, Raul, por acreditar mais em mim do que eu mesma e por não medir esforços para me ajudar.

À minha querida amiga, Isabela, pela amizade desde a graduação e por compartilhar de todos os momentos, bons e ruins, de minha jornada acadêmica até aqui.

À amiga de PPGEL, Leticia, por todos os trabalhos em dupla da pós-graduação e por compartilhar dificuldades e alegrias nesses dois anos.

Aos professores participantes da pesquisa, por terem aceitado participar de todos os momentos de geração de dados.

Aos queridos membros do Grupo de Pesquisa Avaliação e Linguagem, Gabriela, Gledson, Isadora, Leila, Alex e Marluce, por me auxiliarem em todas as dúvidas e compartilharem dos momentos singulares da pós-graduação. E em especial, à Isadora, por ter me auxiliado no planejamento e ter estado comigo durante as oficinas.

*Existem coisas melhores adiante do
que qualquer outra que deixamos
para trás.*

(C. S. Lewis)

FERNANDES, Giovanna Mollero. **Letramento em avaliação orientada para a aprendizagem**: um estudo de caso na formação de professores de línguas estrangeiras. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

A avaliação exerce papel fundamental no processo de aprendizagem, agindo como um elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem. Portanto, a formação de professores se coloca como espaço de investigação para este estudo de modo que o Letramento em Avaliação em contexto de Línguas (LAL) seja promovido entre os participantes da pesquisa. Sob a perspectiva do conceito de avaliação orientada para a aprendizagem, esta pesquisa, um estudo de caso de natureza qualitativa, teve como objetivo geral apontar caminhos para a promoção do letramento em avaliação na formação de professores de línguas estrangeiras de um centro de línguas universitário. Esta foi uma pesquisa de intervenção no contexto investigado e os dados foram gerados e coletados por meio de i) questionário *online*, ii) gravações de oficinas com foco no letramento em avaliação dos participantes, iii) gravações de grupos focais, iv) planos de ensino dos professores participantes, v) gravação de uma entrevista individual semiestruturada com a coordenadora pedagógica do contexto investigado e vi) gravação de uma reunião final voltada à devolutiva da análise dos dados aos participantes. Os dados foram analisados visando a contemplar os seguintes objetivos específicos i) identificar práticas avaliativas dos professores de línguas estrangeiras do contexto investigado (previamente à intervenção realizada) e investigar os reflexos de iniciativas de letramento em avaliação na prática do professor de língua estrangeira. A análise se deu em dois momentos. Primeiramente, por meio de categorias levantadas *a priori* com base na literatura e a partir dos dados gerados e coletados. Em segundo lugar, foram utilizadas como categorias de análise as dimensões do LAL desenvolvidas por Giraldo (2018) com base nos seguintes componentes: conhecimentos, habilidades e princípios. Os resultados deste estudo mostram a necessidade do letramento em avaliação dos participantes e apontam que um levantamento de conhecimentos prévios, oficinas, grupos focais, documentos reguladores das práticas pedagógicas e discussões constantes acerca de avaliação representam alguns dos caminhos possíveis para o seu desenvolvimento em diferentes dimensões (GIRALDO, 2018). No presente estudo, as dimensões que mais tiveram reflexos percebidos por meio das iniciativas propostas foram: conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação, habilidades instrucionais, de planejamento e tecnológicas e conscientização e ações voltadas para questões críticas na avaliação de línguas. Para uma maior abrangência das dimensões, os caminhos apontados por este estudo são pontos de partida para futuras pesquisas que se proponham a acompanhar os professores por um período maior para que as mudanças possam também ser identificadas e justificadas por eles mesmos, agindo como um mecanismo de *feedback* para *feedforward*.

Palavras-chave: aprendizagem; avaliação; línguas estrangeiras; letramento; formação de professores.

FERNANDES, Giovanna Mollero. **Learning-oriented assessment literacy: a case study in the foreign language teacher education.** 2022. 162 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Assessment plays a fundamental role in students' learning process, acting as an integrating element between teaching and learning. Therefore, teacher education is a space of investigation for this study so that Language Assessment Literacy (LAL) is promoted among research participants. From the perspective of the concept of learning-oriented assessment, this research, a case study of qualitative nature, had as main objective to point out ways to promote assessment literacy in the training of foreign language teachers at a university language center. This was an intervention research in the investigated context and data were generated and collected through i) online questionnaire, ii) recordings of workshops focused on the assessment literacy of participants, iii) recordings of focus groups, iv) teaching plans of participating teachers, v) recording of a semi-structured individual interview with the pedagogical coordinator of the investigated context and vi) recording of a final meeting aimed at offering *feedback* to the participants. Data were analyzed aiming at contemplating the following specific objectives: i) to identify assessment practices of foreign language teachers in the investigated context (prior to the intervention carried out), and ii) to investigate the effects of assessment literacy initiatives in the foreign language teacher's practice. The analysis took place in two moments. First, through categories raised *a priori* based on the literature and from the data generated and collected. Second, the LAL dimensions developed by Giraldo (2018) based on the following LAL components: knowledge, skills and principles were used as analysis categories. The results of the study show the participants' need for assessment literacy and point out that a survey of prior knowledge, workshops, focus groups, regulatory documents of pedagogical practices and constant discussions regarding assessment are some of the possible ways for its development in different dimensions (GIRALDO, 2018). In the present study, the dimensions that had the most perceived effects through the proposed initiatives were: awareness of theory and concepts, instructional, design and technological skills, and awareness of and actions towards critical issues in language assessment. For a greater coverage of the dimensions, the ways pointed out by this study are starting points for future research that proposes to accompany the teachers for a longer period so that the changes can also be identified and justified by themselves, acting as a mechanism of feedback to feedforward.

Key-words: learning; assessment; foreign languages; literacy; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Avaliação Orientada para a Aprendizagem	23
Figura 2 – Dimensões do letramento em avaliação: conhecimentos, habilidades e princípios	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo de autores e conceitos utilizados - Avaliação	25
Quadro 2 – Quadro comparativos de autores e conceitos utilizados – LAL.....	30
Quadro 3 – Etapas da pesquisa.....	38
Quadro 4 – Divisão dos professores para os grupos focais.....	42
Quadro 5 – Participação dos professores nos instrumentos de geração e coleta dedados	45
Quadro 6 – Relação categorias e perguntas e/ou trechos das oficinas	46
Quadro 7 – Exemplo de quadro para análise a partir das dimensões de LAL.....	49
Quadro 8 – Exemplo de quadro de agrupamento de atividades de avaliação.....	49
Quadro 9 – Convenções para as transcrições	50
Quadro 10 – Excertos da categoria <i>Avaliação Somativa</i>	53
Quadro 11 – Excertos da categoria <i>Avaliação Formativa</i>	54
Quadro 12 – Excertos da categoria <i>Prática de Avaliação Orientada para aAprendizagem de Línguas</i>	57
Quadro 13 – Excertos da categoria <i>Necessidade de Letramento em Avaliação</i>	59
Quadro 14 – P2 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	63
Quadro 15 – Análise de P2 a partir das dimensões de LAL.....	64
Quadro 16 – Agrupamento de atividades de avaliação de P2	66
Quadro 17 – P4 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	67
Quadro 18 – Análise de P4 a partir das dimensões de LAL.....	68
Quadro 19 – Agrupamento de atividades de avaliação de P4	69
Quadro 20 – P6 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	71
Quadro 21 – Análise de P6 a partir das dimensões de LAL.....	72
Quadro 22 – Agrupamento de atividades de avaliação de P6	73
Quadro 23 – P9 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	74
Quadro 24 – Análise de P9 a partir das dimensões de LAL.....	76
Quadro 25 – Agrupamento de atividades de avaliação de P9	77
Quadro 26 – P10 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	79

Quadro 27	– Análise de P10 a partir das dimensões de LAL.....	80
Quadro 28	– Agrupamento, de atividades de avaliação de P10	82
Quadro 29	– P11 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	84
Quadro 30	– Análise de P11 a partir das dimensões de LAL.....	85
Quadro 31	– Agrupamento de atividades de avaliação de P11	86
Quadro 32	– P17 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	87
Quadro 33	– Análise de P17 a partir das dimensões de LAL.....	88
Quadro 34	– Agrupamento de atividades de avaliação de P17	89
Quadro 35	– P18 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	90
Quadro 36	– Análise de P18 a partir das dimensões de LAL.....	91
Quadro 37	– Agrupamento de atividades de avaliação de P18	94
Quadro 38	– P19 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	94
Quadro 39	– Análise de P19 a partir das dimensões de LAL.....	95
Quadro 40	– Agrupamento de atividades de avaliação de P19	97
Quadro 41	– P23 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	97
Quadro 42	– Análise de P23 a partir das dimensões de LAL.....	98
Quadro 43	– Agrupamento de atividades de avaliação de P23	100
Quadro 44	– P24 nos três instrumentos de geração e coleta de dados.....	101
Quadro 45	– Análise de P24 a partir das dimensões de LAL.....	101
Quadro 46	– Agrupamento de atividades de avaliação de P24	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ApA	Avaliação para a Aprendizagem
AvOA	Avaliação Orientada para a Aprendizagem
AvOAL	Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas
LA	Letramento em Avaliação
LAL	Letramento em Avaliação em Contexto de Línguas
LE	Línguas Estrangeiras
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UM OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO	19
1.1 AVALIAÇÃO	19
1.1.1 Avaliação para a Aprendizagem (ApA)	21
1.1.2 Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AvOA).....	23
1.1.3 Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas (AvOAL)	24
1.2 LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO	26
1.2.1 Letramento em Avaliação em contexto de Línguas (LAL)	27
1.2.2 Formação de Professores.....	31
1.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE).....	33
2 APLICANDO AS INICIATIVAS PROPOSTAS	35
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	35
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	36
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS.....	38
2.4.1 Questionário	40
2.4.2 Gravações das Oficinas	40
2.4.3 Gravações dos Grupos Focais.....	41
2.4.4 Planos de ensino	43
2.4.5 Gravação da entrevista individual semiestruturada	43
2.4.6 Gravação da reunião final.....	44
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	46
2.5.1 Transcrição	49
2.6 QUESTÕES ÉTICAS.....	50
3 IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS	52
3.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	52
3.2 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO	60
4 ANALISANDO OS REFLEXOS DAS INICIATIVAS PROPOSTAS	61

4.1	REFLEXOS DAS INICIATIVAS DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PROPOSTAS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	61
4.1.1	Conclusões das análises individuais.....	103
4.2	REFLEXOS DAS INICIATIVAS DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PROPOSTAS NO CONTEXTO DA PESQUISA (LABORATÓRIO DE LÍNGUAS)	105
4.3	ANÁLISE DA REUNIÃO DE DEVOLUTIVA E CONCLUSÕES DAS ANÁLISES	108
4.4	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O CONTEXTO INVESTIGADO	113
4.5	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICES	126
	APÊNDICE A – Questionário inicial	127
	APÊNDICE B – Roteiro das sessões de grupo focal	129
	APÊNDICE C – Exemplo de transcrição	130
	APÊNDICE D – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante.....	146
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147
	APÊNDICE F – Apresentação de Slides utilizada na Reunião Final.....	150
	APÊNDICE G – Roteiro Vídeo Instrucional para o Preenchimento dos Planos de Ensino.....	154
	APÊNDICE H – Versão Final do Plano de Ensino	157
	ANEXO	159
	ANEXO A – Plano de Ensino Anterior	160

INTRODUÇÃO

Avaliação tem papel fundamental no processo de aprendizado dos alunos; ela pode motivar os alunos e ajudar a construir sua autoconfiança, ou, em contrapartida, ela pode diminuir a autoconfiança dos alunos e expor que eles não conseguem progredir (BOUD; FALCHIKOV, 2007). Corroboro¹ com a visão de Scaramucci (1993; 1998; 2006) e Hadji (2001) de que a avaliação é o elemento integrador entre os processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, pensar em avaliação é fundamental desde o início do processo, levando em consideração desde o ponto de partida até o de chegada (SCARAMUCCI, 2006).

Dessa maneira, pesquisadores da área de avaliação têm buscado modelos de avaliação que estejam preocupados com a aprendizagem dos alunos durante todo o processo e não somente com objetivos de classificação. Assim, é possível ver na modalidade formativa da avaliação a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos (FURTOSO, 2011). Para além da modalidade formativa, o modelo de Avaliação Orientada para a Aprendizagem (de Línguas) (AvOAL) tem o objetivo de colocar o aluno no centro do processo e promover aprendizagem por meio da avaliação (CARLESS, 2007; 2009; HAMP-LYONS; GREEN, 2014).

Visto a grande influência da avaliação no aprendizado dos alunos, corroboro a necessidade da promoção de espaços de letramento em avaliação (LA), mais especificamente em contexto de línguas² (LAL), para professores em formação inicial e continuada, para que sejam capazes de utilizar a avaliação de maneiras diferentes se adaptando a qualquer contexto em que eles possam se encontrar (FURTOSO, 2008; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018).

A concepção de língua que permeia a visão de avaliação corroborada na presente pesquisa é a de língua em uso, com base na perspectiva sociointeracionista (BAKHTIN, 1986). Nela, a língua é vista como uma ação social e é utilizada para interação humana, ou seja, os alunos constroem conhecimento na troca de

¹ Neste estudo, optei pela utilização da primeira pessoa pois tenho como objetivo relatar minhas experiências, interpretações e agência como pesquisadora. Apesar de reconhecer as diferentes vozes que compõem a pesquisa e me auxiliaram em todo o processo de escrita, entre elas, a orientadora, membros da banca, colegas de pesquisa e participantes da presente pesquisa, concluo que a responsabilidade final do presente estudo concerne a mim.

² Esclareço que os termos “línguas estrangeiras” e “línguas” foram utilizados em diferentes momentos referindo-se ao mesmo significado. Apesar de tentar manter uma padronização optando pela utilização do primeiro termo mencionado em todo o trabalho, em alguns momentos isso não foi possível devido a outros termos e conceitos já cunhados por outros autores que não incluem a palavra “estrangeiras”.

experiências e na ação sobre a realidade na e pela língua (BATISTA; REIS, 2020).

As análises apresentadas foram guiadas pela caracterização de LAL desenvolvida por Davies (2008) que aponta três componentes que devem permanecer em constante equilíbrio: habilidades, conhecimentos e princípios. A partir desses componentes, Giraldo (2018) desenvolveu diferentes dimensões para cada um deles. As dimensões do componente *Habilidades* são: i) habilidades instrucionais; ii) habilidades de planejamento; iii) habilidades de medição (que, de acordo com o autor, são avançadas e nem sempre necessárias); e iv) habilidades tecnológicas. Já no componente *Conhecimentos*, as dimensões são: i) conhecimentos da área de Linguística Aplicada; ii) conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação; e iii) conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas. Já o componente *Princípios* apresenta uma única dimensão: conscientização e ações voltadas para questões críticas na avaliação de línguas. Estas dimensões ancoraram as análises apresentadas neste estudo e serão discutidas no primeiro capítulo desta dissertação.

A escolha da temática pesquisada e do contexto investigado surgiu por motivações pessoais e profissionais. Ao longo de minha vida escolar, me deparei com uma imensidão de provas escritas que me causavam medo e desespero; dificilmente, a avaliação na escola ocorria de maneira significativa, através de outros tipos de atividades e instrumentos diferentes da prova. Por isso, durante minha graduação em Letras Inglês pela UEL, quando tive contato com as teorias a respeito da avaliação por meio de uma disciplina optativa, vi ali meu interesse de pesquisa. A princípio, compreender como eu poderia promover experiências diferentes das que eu tive aos meus alunos, me trouxe grande satisfação. Entretanto, ainda senti falta de que essa temática fosse mais explorada, pois apenas uma disciplina no meu último ano de graduação não fez com que eu me sentisse totalmente preparada para utilizar a avaliação visando a aprimorar a aprendizagem dos meus alunos.

Mediante estas reflexões, interessei-me em realizar minhas pesquisas na área de Letramento em Avaliação (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019; HERRERA; MACÍAS, 2015), mais especificamente em contextos de LE (INBAR-LOURIE, 2012; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), para promover, mesmo que em uma escala pequena, oportunidades para que os professores se sintam mais capacitados nessa área.

O contexto escolhido, o Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi o primeiro em que pensei ao projetar esta pesquisa. Durante a

graduação, fui professora estagiária de Língua Inglesa no referido contexto e tive experiências muito ricas atuando lá. Além disso, por já conhecer o contexto de perto, tinha conhecimento de sua preocupação em oferecer formação inicial e continuada aos estagiários e profissionais ali presentes. Contudo, apesar de tal preocupação, o Laboratório de Línguas não possuía, até o momento da realização do estudo, um documento orientador para as práticas avaliativas dos professores. Dessa maneira, os instrutores têm autonomia para escolher e definir o que melhor se adapta a cada contexto de ensino, idioma e perfil de alunos que encontrem. Entretanto, também faz com que não haja um alinhamento nas concepções de avaliação naquele contexto de ensino, já que os professores praticam a avaliação de formas bem diferentes.

O presente estudo ocorreu por meio de intervenções no contexto investigado. Primeiramente, visando a compreender as práticas avaliativas e as concepções prévias dos professores do contexto, os participantes responderam à um questionário inicial e realizei reuniões com a coordenação. Depois, a partir das respostas do questionário, planejei e executei quatro oficinas sobre avaliação. A terceira etapa da pesquisa consistiu em quatro grupos focais para compreender se e como as oficinas tiveram reflexos nas práticas avaliativas dos participantes. Em seguida, coletei os Planos de Ensino dos participantes referentes aos dois semestres de 2021; esse documento foi apresentado e implementado pela coordenação para preenchimento a respeito das aulas e atividades de avaliação propostas a cada turma. Na penúltima etapa, realizei uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica do contexto para analisar os reflexos das intervenções de acordo com seu ponto de vista. Por fim, realizei uma reunião final com os professores do contexto investigado destinada à devolutiva da análise dos dados e discussão final no que se refere às percepções da pesquisadora e dos participantes. Cabe aqui destacar que todos os dados foram gerados e coletados em contexto de pandemia e ensino remoto, que exigiu dos professores contato com novas ferramentas tecnológicas e impactou a pesquisa em termos do foco das interações com os professores e realização das etapas da pesquisa.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa foi apontar caminhos para a promoção do letramento em avaliação na formação de professores de línguas estrangeiras de um centro de línguas universitário. A partir do objetivo geral, elenco dois objetivos específicos, que são:

1. Identificar práticas avaliativas de professores de línguas

estrangeiras de um centro de línguas universitário (previamente à intervenção realizada no contexto);

2. Investigar os reflexos de iniciativas de letramento em avaliação na prática do professor de língua estrangeira.

Dos objetivos – geral e específicos – mencionados derivaram as seguintes perguntas de pesquisa, que este estudo procurou responder:

1. Como se caracterizam as práticas avaliativas – prévias à intervenção – de professores de línguas estrangeiras em um centro de línguas universitário?

2. Quais reflexos de iniciativas de letramento em avaliação podem ser percebidos na prática do professor de língua estrangeira?

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa mencionadas acima, este texto da dissertação foi dividido em quatro capítulos.

No capítulo 1, busco traçar uma revisão da literatura no que diz respeito à área de avaliação e de alguns conceitos fundamentais a este estudo, ou seja, os modelos de Avaliação para a Aprendizagem (ApA), Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AvOA), Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas (AvOAL), e a área de letramento em avaliação (em contexto de línguas estrangeiras) evidenciando a falta e ressaltando a relevância de iniciativas que promovam oportunidades de desenvolvimento desse letramento em professores de línguas estrangeiras em formação inicial e continuada.

No capítulo 2, retrato a metodologia adotada para a realização da pesquisa, incluindo: a natureza da pesquisa, a descrição do contexto e dos participantes, os instrumentos para a geração e coleta de dados e, ainda, os procedimentos de geração, coleta e análise de dados e as questões éticas da pesquisa.

Os capítulos 3 e 4 foram dedicados à discussão da análise dos dados coletados. A análise ocorreu em dois momentos. Primeiramente, visando a responder a primeira pergunta de pesquisa, os dados foram agrupados em categorias de análise previamente estabelecidas e provenientes das falas dos participantes nos diferentes momentos de geração de dados. Em seguida, a fim de responder a segunda pergunta de pesquisa, as dimensões de LAL foram divididas em categorias de análise e a participação de cada professor participante da pesquisa foi interpretada e discutida com base nas categorias. Ainda, as percepções da coordenadora pedagógica do contexto investigado sobre os reflexos das propostas de LAL da presente pesquisa

foram analisadas e discutidas. E, por fim, as conclusões das análises foram trazidas a partir da reunião final reservada à devolutiva da análise dos dados aos participantes, bem como, as implicações do estudo foram descritas.

Conseqüentemente, nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as implicações da pesquisa, a partir dos conceitos discutidos nos capítulos anteriores.

1 UM OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, discuto a concepção de avaliação defendida neste estudo, o modelo de Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AvOA) e sua expansão no conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas (AvOAL), que foram o foco das intervenções realizadas. Em seguida, discuto sobre letramento em avaliação, mais especificamente em contexto de línguas estrangeiras, e apresento o que os autores têm afirmado quanto à necessidade de iniciativas que promovam o letramento em avaliação em contexto de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras. Por fim, trago uma breve descrição da concepção de Língua Estrangeira (LE) adotada neste estudo.

1.1 AVALIAÇÃO

Por muitos anos, a avaliação tem sido usada por professores apenas para medir e certificar o conhecimento dos alunos (GIELEN; DOCHY; DIERICK, 2003), informando professores sobre os sucessos ou falhas no processo de aprendizagem de seus alunos através das notas (HERRERA; MACÍAS, 2015); sendo utilizada como uma ferramenta punitiva e meramente classificatória (SILVA; FURTOSO, 2017). Isto é, ela é utilizada para testar o conhecimento dos alunos sem que seus resultados tragam mudanças para aprimorar a aprendizagem (BATISTA; MORAES; 2020).

Dessa maneira, a função básica da avaliação de elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; HADJI, 2001) é deixada de lado. Ao utilizar o termo elemento integrador, concordo com a literatura que defende que os diferentes instrumentos de avaliação têm a função de fornecer dados ao professor e alunos para reorganizar a ação pedagógica em relação a quais conteúdos ou temas apresentam a necessidade de revisão e quais podem ser seguidos em frente.

Desde o entendimento de que avaliação poderia ser um instrumento de aprendizagem (DOCHY; MC DOWELL, 1997), discute-se a necessidade de os alunos terem uma participação mais ativa no processo de avaliação, em que o professor “deverá ser capaz de compartilhar com o aluno o ‘poder’ de avaliar. Isto envolve colaboração, reciprocidade, responsabilidade, autonomia, dentre outras

características do trabalho coletivo” (FURTOSO, 2008, p. 148)³. Nessa visão da avaliação, ela se constitui como “distribuída, colaborativa, situada e negociada” (DUBOC, 2007, p. 274). Esse compartilhamento com os alunos pode ocorrer através da negociação de diversos aspectos da avaliação, desde a escolha de instrumentos, como a definição de critérios até o desenvolvimento de tarefas (GIELEN; DOCHY; DIERICK, 2003), assim como os objetivos e resultados da aprendizagem (LEE, 2011) ou na seleção do conteúdo (PACHECO, 2004).

A literatura sobre avaliação a divide em três modalidades de acordo com suas funções. A primeira modalidade de avaliação é a diagnóstica, ela é utilizada quando o propósito é conhecer os alunos e verificar os conhecimentos prévios, no início de um período letivo, de uma unidade didática ou outro início de ciclo. Já a segunda se refere à avaliação formativa, que é utilizada quando o propósito é determinar se os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos foram atingidos, além de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, para que o professor, ao longo do período letivo, possa tomar medidas para ajudá-lo a superá-las; aperfeiçoando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, a terceira modalidade é a avaliação somativa, que é utilizada com a função de classificar e promover os alunos ao próximo nível ou série e ela acontece ao final de um período letivo (FURTOSO, 2011; HAYDT, 2004; dentre outros).

Faz-se possível notar nessa classificação que a avaliação na modalidade formativa é “a que mais se aproxima do conceito de avaliação como elo entre o ensino e a aprendizagem” (BATISTA; MORAES, 2020, p. 2). Todavia, não defendo a exclusão das outras modalidades – diagnóstica e somativa – antes, acredito que elas se complementam em suas funções e podem ser utilizadas para atingir diferentes objetivos de aprendizagem.

Ademais, concordo com a necessidade de utilizarmos avaliação para a aprendizagem (ApA) e não da aprendizagem, ou seja, uma avaliação de caráter processual e formativo que (re)orienta a aprendizagem defendida por Leung et al. (2018) e expandida por Carless (2007; 2009) no modelo de Avaliação orientada para a aprendizagem (AvOA) e por Hamp-Lyons e Green (2014) ao desenvolver um modelo de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas (AvOAL).

³ Diferentemente de uma concepção mais tradicional, em que o aluno tem papel passivo. Ou seja, apenas realiza as atividades propostas pelo professor e aceita os resultados das avaliações.

1.1.1 Avaliação para a Aprendizagem (ApA)

O conceito de Avaliação para a Aprendizagem (ApA) diz respeito a uma avaliação inclusiva preocupada em (re)orientar o processo de aprendizagem através da implementação de estratégias avaliativas que promovam a aprendizagem (LEUNG et al., 2018). Algumas das características da ApA são “(a) um compromisso de melhorar a aprendizagem dos alunos por meio de atividades de avaliação, (b) uso do conhecimento e capacidade atuais dos alunos como ponto de partida para a avaliação, e (c) uma crença na intervenção do professor por meio de *feedback* interativo” (LEUNG, 2007, p. 267, tradução nossa⁴).

Broadfoot *et al.* (2002), membros do *Assessment Reform Group* (ARG)⁵, desenvolveram dez princípios da ApA para guiar os professores em sua prática pedagógica. De acordo com o grupo, a Avaliação para a Aprendizagem

...i) é parte de um planejamento eficaz, ii) concentra-se em como os alunos aprendem, iii) é fundamental para a prática de sala de aula, iv) é uma habilidade profissional fundamental, v) é sensível e construtiva, vi) promove a motivação, vii) promove a compreensão de objetivos e critérios, viii) ajuda os alunos a compreenderem como melhorar, ix) desenvolve a capacidade de autoavaliação, x) reconhece todas as conquistas educacionais (BROADFOOT *et al.*, 2002, p. 2, tradução nossa⁶).

Assim, a ApA concentra-se em dar mais agência ao professor para realizar as atividades de avaliação que sejam coerentes com os objetivos de aprendizagem propostos. Além disso, tem a intenção de desenvolver maior autonomia nos alunos quanto ao seu processo de aprendizagem através do uso de critérios compartilhados e negociados e o *feedback* interativo que seja capaz de mostrar ao aluno como melhorar sua produção em determinada atividade, a fim de atingir os objetivos previamente estabelecidos (LEUNG et al., 2018).

⁴ Do original: “(a) a commitment to improving student learning through assessment activities, (b) use of students’ current knowledge and ability as the starting point for assessment, and (c) a belief in teacher intervention through interactive feedback” (LEUNG, 2007, p. 267).

⁵ O *Assessment Reform Group* (ARG) é um grupo de autores que desenvolve pesquisas na área de avaliação para a aprendizagem. Tradução nossa: “Grupo de reformadores da avaliação”.

⁶ Do original: “i) is part of effective planning, ii) focuses on how students learn, iii) is central to classroom practice, iv) is a key professional skill, v) is sensitive and constructive, vi) fosters motivation, vii) promotes understanding of goals and criteria, viii) helps learners know how to improve, ix) develops the capacity for self-assessment, x) recognises all educational achievement” (BROADFOOT *et al.*, 2002, p. 2).

Leung et al. (2018) defendem a ApA a partir da exposição de projetos desenvolvidos em diferentes lugares do mundo que compartilham o comprometimento de fazer com que a avaliação seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e seja usada com a finalidade de promover a aprendizagem.

Um dos projetos aconteceu na Nova Zelândia e foi denominado *Interact*⁷ e tinha como foco transformar as avaliações orais que ocorriam no contexto, as tradicionais entrevistas guiadas pelos professores, por gravações de conversas autênticas e não-ensaiadas em momentos de comunicação em sala de aula. Um dos objetivos principais dessa iniciativa era melhorar a aprendizagem e a competência interacional dos alunos por meio de *feedback*. Contudo, dois grandes desafios surgiram apesar dos benefícios percebidos: as gravações das interações eram vistas pelos alunos e professores como provas e ensaiadas, para se obter um melhor resultado, e houve um aumento substancial na carga de trabalho dos professores envolvidos.

Outro projeto apresentado pelos autores foi chamado de *Tools to Enhance Assessment Literacy for Teachers of English as an Additional Language*⁸ (TEAL) e ocorreu na Austrália. Seu objetivo era promover o letramento em avaliação para a aprendizagem a professores de inglês como língua adicional através de uma plataforma online visando a aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de alguns desafios, a implementação do projeto demonstrou que os professores e pesquisadores foram capazes de projetar atividades de avaliação que colocam o aluno no centro do processo.

Ademais, os autores apresentam um projeto que foi realizado no Reino Unido, denominado *Learning-oriented Language Assessment* (LOLA), ou Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas (AvOAL). Esse modelo de avaliação foi desenvolvido por Hamp-Lyons e Green (2014) a partir dos princípios desenvolvidos por Carless (2007; 2009), e foi escolhido para fundamentar as intervenções realizadas neste estudo. Por isso, nas subseções seguintes, discorro sobre o conceito e os princípios desta teoria.

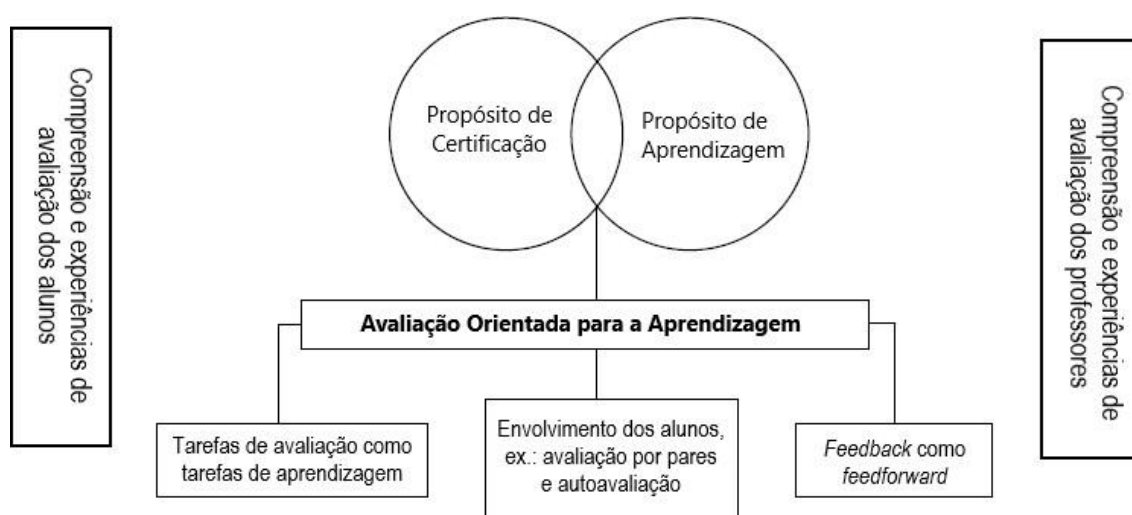
⁷ Tradução nossa: "Interaja"

⁸ Tradução nossa: "Ferramentas para aprimorar o letramento em avaliação para professores de inglês como língua adicional".

1.1.2 Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AvOA)

Para desenvolver o modelo de avaliação defendido neste estudo, Hamp-Lyons (2017) utilizou os princípios do modelo desenvolvido por Carless (2007;2009) como base. Dessa maneira, explorarei brevemente o modelo de avaliação elaborado por Carless (2007;2009), visando a aprimorar os elementos de aprendizagem da avaliação (Figura 1).

Figura 1 - Modelo de Avaliação Orientada para a Aprendizagem



Fonte: Carless (2007; 2009, tradução nossa)

Esse modelo, de acordo com o autor, tem como ponto de partida os dois principais propósitos da avaliação: o de certificação e o de aprendizado. É possível ver também a sobreposição desses dois círculos que indica que, quando a avaliação é realizada eficientemente, essas duas finalidades se complementam. De acordo com Batista (2019, p. 9), esse modelo tem “a aprendizagem como força gravitacional, que traz todos os elementos do processo aprendizagem-avaliação-ensino para si”. Além disso, é possível perceber nas duas laterais do modelo que esse processo informa tanto os alunos quanto os professores, o que reforça a visão de avaliação como elemento integrador e mediador do ensino e da aprendizagem (DEMO, 2012; HOFFMANN, 2000; SCARAMUCCI, 2006). Para Carless (2007;2009), tanto a avaliação somativa, quanto a formativa, podem ser utilizadas nesse modelo desde que o propósito central seja a aprendizagem.

A partir dos propósitos principais, o autor elenca três princípios

interdependentes. O primeiro deles é o de tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem, ou seja, tarefas que tenham como propósito encorajar a aprendizagem. Para o autor, quando as tarefas de avaliação são utilizadas para orientar a aprendizagem, os alunos passam por experiências de aprendizado profundas e se preparam para utilizar o que foi aprendido fora da sala de aula. Dessa maneira, Carless (2009) ressalta a importância dessas tarefas serem cooperativas, ao invés de competitivas, e terem um potencial de autenticidade, que está ligado à promoção de “atividades do mundo real” (CARLESS, 2009, p. 3, tradução nossa⁹), ou seja, que se assemelhem a situações em que a língua é utilizada para propósitos de comunicação fora do contexto de sala de aula¹⁰.

O segundo componente do modelo está relacionado ao envolvimento dos alunos na avaliação em relação aos critérios de avaliação e através de avaliação por pares e autoavaliação. O autor defende que os “processos avaliativos devem envolver os alunos o máximo possível” (CARLESS, 2009, p. 4, tradução nossa¹¹) e que dialogar a respeito das avaliações pode aumentar a transparência e a confiança. Logo, práticas como avaliação por pares e autoavaliação fomentam e auxiliam o desenvolvimento da autonomia e da transparência do processo.

O terceiro e último princípio é o de *feedback* como *feedforward*. O autor afirma que o *feedback* deve ocorrer em momentos oportunos em que haja tempo hábil para a realização de intervenções e reorganizações na ação pedagógica, para que o aluno melhore a sua performance, não apenas para aquela tarefa, mas também em tarefas futuras, ou seja, *feedforward*, que o autor também chama de “fechamento do ciclo de *feedback*” (CARLESS, 2009, p. 4, tradução nossa¹²).

1.1.3 Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas (AvOAL)

Devido ao modelo de avaliação desenvolvido por Carless (2007; 2009) ter sido planejado para os processos avaliativos do contexto de ensino superior no geral, Hamp-Lyons e Green (2014) colocaram seu foco em desenvolver um modelo denominado Learning Oriented Language Assessment (LOLA), em português

⁹ Do original: “real-world tasks” (CARLESS, 2009, p. 3).

¹⁰ Essas afirmações revelam uma concepção de língua em uso; em contrapartida a uma concepção de língua como estrutura.

¹¹ Do original: “Assessment processes should involve students as much as possible” (CARLESS, 2009, p. 4).

¹² Do original: “The closing of feedback loops” (CARLESS, 2009, p. 4).

Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas (AvOAL) (MORAES; BATISTA, 2020). Para tanto, os autores adicionaram mais dois princípios ao modelo apresentado anteriormente: a prática de questionamento e o *scaffolding*¹³ de performances.

De acordo com Hamp-Lyons (2017) a prática de questionamento está relacionada à maneira como as atividades são apresentadas e negociadas com os alunos. Ela se refere a tanto professores quanto alunos realizando perguntas dentro do processo avaliativo e afirma que, quando encorajados, os alunos conseguem utilizar esses questionamentos para diversos fins, tais como solicitar esclarecimentos, planejar estratégias de aprendizagem, autoavaliar-se, obter *feedback* externo, entre outros.

O segundo princípio adicionado pela autora está diretamente relacionado ao anterior. Para a autora (2017), *scaffolding* se refere ao processo educacional em que os materiais e as habilidades para se atingir determinado objetivo e se comunicar na língua-alvo são apresentados gradualmente aos alunos. A autora afirma que a prática efetiva de *scaffolding* depende da observação dos professores sobre a aprendizagem e da habilidade de trabalhar em tempo real com os alunos. Ou seja, “as tarefas avaliativas são desenvolvidas gradativamente, etapa por etapa, para possibilitar e facilitar a aprendizagem” (BATISTA, 2019, p. 15).

Para melhor visualização e compreensão do leitor no tocante aos termos e conceitos discutidos nesta subseção, reúno, no Quadro 1 abaixo, os autores, seus conceitos e breve descrição, de acordo com a ordem em que são abordados no texto.

Quadro 1 - Quadro comparativo de autores e conceitos utilizados - Avaliação

Autor(es)	Conceitos	Breve descrição
Scaramucci (1993; 1998; 2006); e Hadji (2001)	Avaliação como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem	Os diferentes instrumentos de avaliação devem fornecer dados ao professor e alunos para reorganizar a ação pedagógica acerca de quais conteúdos ou temas devem ser revisados e quais podem ser seguidos em frente.
Furtoso (2008); Dochy e Mc Dowell (1997); Duboc (2007); Gielen, Dochy e Dierick (2003); Lee (2011); e Pacheco (2004)	Avaliação compartilhada	Professor e alunos compartilham o “poder” de avaliar, ou seja, colaboram um com o outro e negociam diferentes aspectos da avaliação.

¹³ Optamos por manter o termo em inglês por não encontrarmos uma tradução adequada. O termo e seu conceito serão desenvolvidos adiante.

Leung et al. (2018)	Avaliação para a Aprendizagem (ApA)	Uma avaliação de caráter processual e formativo que (re)orienta a aprendizagem através da implementação de estratégias avaliativas que promovam a aprendizagem
Broadfoot et al. (2002)	Dez princípios da ApA	i) é parte de um planejamento eficaz, ii) concentra-se em como os alunos aprendem, iii) é fundamental para a prática de sala de aula, iv) é uma habilidade profissional fundamental, v) é sensível e construtiva, vi) promove a motivação, vii) promove a compreensão de objetivos e critérios, viii) ajuda os alunos a compreenderem como melhorar, ix) desenvolve a capacidade de autoavaliação, x) reconhece todas as conquistas educacionais (BROADFOOT et al., 2002, p. 2, tradução nossa ¹⁴).
Carless (2007;2009)	Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AvOA)	A avaliação tem dois propósitos complementares: de certificação e de aprendizagem, num processo que informa tanto os alunos quanto os professores. Apresenta três princípios interdependentes: tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem; envolvimento dos alunos na avaliação em relação aos critérios de avaliação e através de avaliação por pares e autoavaliação; e <i>feedback</i> como <i>feedforward</i> .
Hamp-Lyons e Green (2014); e Hamp-Lyons (2017)	Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas (AvOAL)	Dois princípios foram adicionados ao modelo anterior: prática de questionamento e <i>scaffolding</i> de performances.

Fonte: A própria autora.

Após a revisão dos termos e conceitos utilizados ao tratar do tópico avaliação, passo à próxima subseção do presente capítulo, que tem o objetivo de discutir o tema letramento em avaliação, mais especificamente em contextos de línguas estrangeiras.

1.2 LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO

Quando falo sobre letramento em avaliação, me refiro ao conhecimento necessário aos professores para avaliar seus alunos (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019); desde o conhecimento teórico ao conhecimento prático, bem como o desenvolvimento de uma competência nos aspectos básicos da avaliação; tais como: “o projeto, a administração, a atribuição de notas, a avaliação e o impacto de todos os tipos de alternativas para avaliações em sala de aula e avaliações em larga escala” (HERRERA; MACÍAS, 2015, p. 304). A literatura na área tem discutido a respeito da necessidade do desenvolvimento de LA tanto em contextos de formação inicial quanto de formação continuada (Herrera; Macías, 2015; Brookhart, 2011; Popham, 2009;

¹⁴ Do original: “i) is part of effective planning, ii) focuses on how students learn, iii) is central to classroom practice, iv) is a key professional skill, v) is sensitive and constructive, vi) fosters motivation, vii) promotes understanding of goals and criteria, viii) helps learners know how to improve, ix) develops the capacity for self-assessment, x) recognises all educational achievement” (BROADFOOT et al., 2002, p. 2).

Schafer, 1993). Nesta seção, discutirei o letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL), que é o foco deste trabalho.

1.2.1 Letramento em Avaliação em contexto de Línguas (LAL)

O termo letramento em avaliação em contexto de línguas se refere ao conhecimento necessário a respeito da avaliação nos contextos de ensino de línguas, e inclui “projetar, administrar, interpretar, utilizar e emitir pareceres/relatórios acerca dos dados coletados por meio da avaliação de língua para diferentes fins” (INBAR-LOURIE, 2012, p. 1, tradução nossa¹⁵).

Taylor (2009) afirma que o LAL deve ser expandido para além dos professores, chegando a todas as partes interessadas e afetadas pela avaliação, como, alunos, pais, políticos e a população em geral. Contudo, faz-se necessário esclarecer que os diferentes grupos de interessados na avaliação e em seus resultados vão precisar de diferentes níveis de LAL (PILL; HARDING, 2013), estando o professor ainda no centro (SCARINO, 2013).

Devido ao fato de os professores serem o grupo central do LAL e da presente pesquisa ter como foco a promoção do LAL aos professores de LE de um centro de línguas, o foco desta seção recai sobre eles. De acordo com Herrera e Macías (2015), se os professores de línguas estrangeiras tiverem um alto nível de LAL, eles serão capazes de

projetar avaliações apropriadas, selecionar alternativas de avaliação de um repertório mais amplo, examinar criticamente o impacto dos testes padronizados (por exemplo, TOEFL, IELTS, etc.) e estabelecer uma sólida conexão entre suas abordagens de ensino de línguas e práticas avaliativas (HERRERA; MACÍAS, 2015, p. 305, tradução nossa).¹⁶

Dessa maneira, corroboro com os autores o entendimento de que professores de línguas estrangeiras precisam ser letrados em avaliação, mais especificamente, em contexto de ensino de línguas, para que sejam capazes de desenvolver e utilizar bons instrumentos de avaliação que levem ao desenvolvimento das habilidades

¹⁵ Do original: “to design, administer, interpret, utilize, and report language assessment data for different purposes” (INBAR-LOURIE, 2012, p. 1).

¹⁶ Do original: “design appropriate assessments, select from a wider repertoire of assessment alternatives, critically examine the impact of standardized tests (e.g. TOEFL, IELTS, etc.), and establish a solid connection between their language teaching approaches and assessment practices” (HERRERA; MACÍAS, 2015, p. 305).

linguísticas dos alunos (GIRALDO, 2018).

A caracterização de LAL que tem sido mais utilizada e aceita na área de avaliação é a de Davies (2008). O autor aponta três componentes de LAL que precisam estar em constante equilíbrio, que são habilidades, conhecimentos e princípios. Nas palavras do autor:

As habilidades fornecem o treinamento necessário e apropriado na metodologia, incluindo a escrita de itens, estatísticas, análise de testes e programas de software para entrega de testes, análise e divulgação de testes. Os conhecimentos oferecem uma base relevante em medição e descrição da linguagem, assim como na configuração de contexto. Princípios se preocupam com o uso adequado de testes de língua, sua equidade e impacto, incluindo questões de ética e profissionalismo (DAVIES, 2008, p. 335, tradução nossa¹⁷).

Em outras palavras, Inbar-Lourie (2008) elucida que o componente *habilidades* ocupa-se com o processo de avaliação, tratando das técnicas necessárias para avaliar os alunos, o conhecimento de diferentes instrumentos de avaliação, o uso de rubricas e o oferecimento de *feedback* efetivo que auxilie o processo de aprendizagem dos alunos. Já o componente *conhecimentos* refere-se ao conhecimento das teorias de aprendizagem de LE e ao conhecimento da habilidade linguística, ou seja, o que será avaliado. Por fim, o autor explica que o terceiro componente, *princípios*, remete ao porquê das avaliações, ou seja, as razões para avaliar, lidando com questões de ética e transparência, por exemplo (INBAR-LOURIE, 2008).

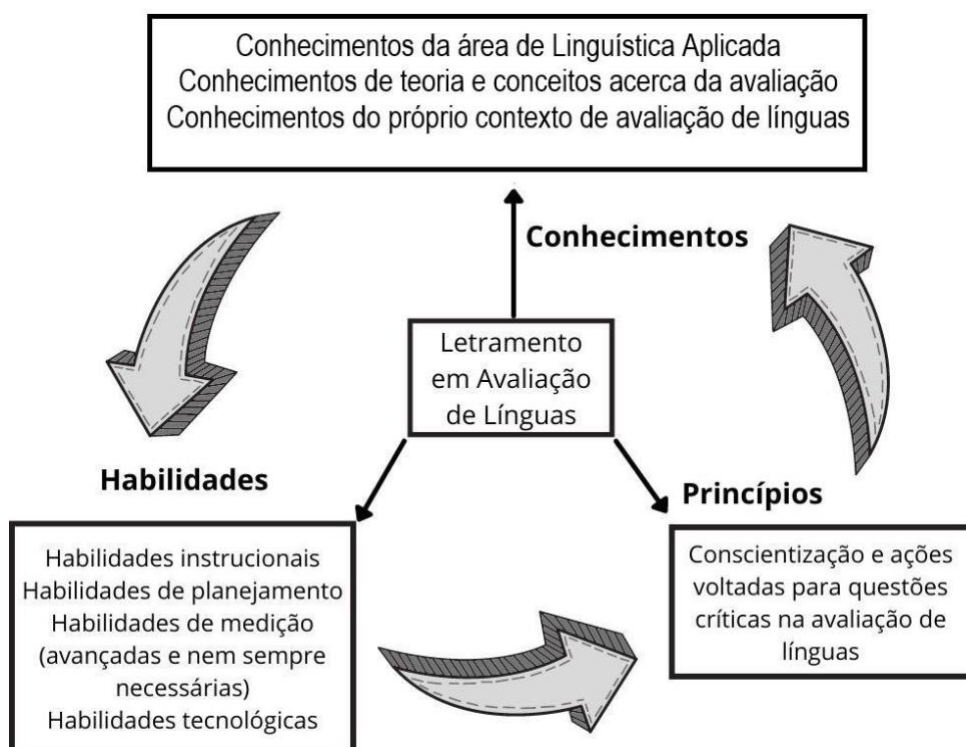
Scarino (2013, p. 322) ainda adiciona a necessidade de levar em consideração as “estruturas interpretativas”¹⁸ dos professores de línguas, ou seja, as crenças, as experiências, os contextos específicos, as atitudes e os conhecimentos que formam cada professor.

Ademais, ancorado nos componentes centrais levantados por Davies (2008), Giraldo (2018) desenvolveu algumas dimensões para cada um dos componentes mencionados (Figura 2). Nesta pesquisa, utilizarei essas dimensões como categorias de análise dos dados coletados para averiguar se e de que maneira pode proporcionar LAL aos professores participantes.

¹⁷ Do original: “Skills provide the training in necessary and appropriate methodology, including item writing, statistics, test analysis and increasingly software programmes for test delivery, analysis and reportage. Knowledge offers relevant background in measurement and language description as well as in context setting. Principles concern the proper use of language tests, their fairness and impact, including questions of ethics and professionalism” (DAVIES, 2008, p. 335).

¹⁸ Do original: “*Interpretive Frameworks*”.

Figura 2 - Dimensões do letramento em avaliação: conhecimentos, habilidades e princípios



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

Para o autor, o componente *Conhecimentos*, se refere a questões teóricas, como os conceitos de validade e confiabilidade, por exemplo, e apresenta três dimensões, nomeadamente i) conhecimentos da área de Linguística Aplicada: refere-se ao conhecimento de teorias de aprendizagem e abordagens de ensino de línguas; ii) conhecimentos de teoria e de conceitos acerca da avaliação: diz respeito ao conhecimento de teorias e conceitos mais específicos da área de avaliação e suas implicações; e iii) conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas: concerne o conhecimento do contexto em que atua em relação às práticas avaliativas, bem como a suas próprias crenças e atitudes acerca da avaliação.

O próximo componente, *Habilidades*, apresenta quatro dimensões, incluindo i) habilidades instrucionais: envolvem todas as fases da avaliação (planejamento, implementação, monitoramento, registro e devolutiva aos alunos) através de diferentes instrumentos e de maneira que motive e encoraje os alunos; ii) habilidades de planejamento: compreendem as habilidades para planejar avaliação autêntica, justa e ética, assim como rubricas para diferentes instrumentos avaliativos; iii) habilidades de medição (que, de acordo com o autor, são avançadas e nem sempre

necessárias): dizem respeito à interpretação de dados provenientes de testes de larga escala e de uma e visão crítica de tais testes; e, por último, iv) habilidades tecnológicas: que abrangem o uso de diferentes ferramentas e recursos tecnológicos e sua adaptação para determinado contexto de ensino de línguas estrangeiras.

O último componente se refere aos *Princípios* da avaliação de línguas e possui apenas uma dimensão que diz respeito à conscientização e às ações voltadas para questões críticas na avaliação de línguas, afirmando que as práticas avaliativas devem ser justas e éticas: preocupando-se em tratar todos os alunos com respeito e ética, informando-os de todas as decisões e dando-os oportunidades de compartilhar suas ideias, utilizando o resultados da avaliação visando à aprendizagem, e implementando atividades de avaliação justas, não-discriminatórias e transparentes.

Giraldo (2018) ainda ressalta que as dimensões propostas fazem parte de algo maior e devem ser compreendidas como complementares, elas foram divididas pelo autor por motivos de organização. No presente estudo, compreendo e reafirmo a interdependência das dimensões, mas saliento que elas serão utilizadas separadamente como categorias de análise mais adiante de maneira que seja possível identificar detalhadamente os aspectos em que ocorreu o desenvolvimento de LAL.

A fim de sintetizar, agrupar e comparar os conceitos até aqui apresentados, exponho, no Quadro 2, os autores, conceitos e breve descrição das principais concepções que foram abordadas na presente subseção, seguindo a ordem em que aparecem no texto.

Quadro 2 - Quadro comparativos de autores e conceitos utilizados – LAL

Autor(es)	Conceito	Breve descrição
Berry, Sheehan e Munro (2019); e Herrera e Macías (2015)	Letramento em Avaliação (LA)	Conhecimento (teórico e prático) necessário aos professores para avaliar seus alunos.
Inbar-Lourie (2012)	Letramento em Avaliação em contexto de Línguas (LAL)	Conhecimento necessário acerca da avaliação nos contextos de ensino de línguas, para projetar, interpretar, e utilizar avaliação de línguas estrangeiras para diferentes propósitos.
Davies (2008)	Três componentes de LAL	<i>Conhecimentos</i> : conhecimento de teorias de aprendizagem de LE e conhecimento da habilidade linguística. <i>Habilidades</i> : processo de avaliação, ou seja, técnicas, instrumentos de avaliação, rubricas e <i>feedback</i> efetivo <i>Princípios</i> : razões para avaliar, envolve questões de ética e transparência.
Giraldo (2018)	Dimensões do LAL para cada	No componente <i>Conhecimentos</i> , as dimensões são: i) conhecimentos da área de Linguística Aplicada; ii)

	componente mencionado acima	conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação; e iii) conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas. No componente <i>Habilidades</i> , as dimensões são: i) habilidades instrucionais; ii) habilidades de planejamento; iii) habilidades de medição (que, de acordo com o autor, são avançadas e nem sempre necessárias); e iv) habilidades tecnológicas. No componente <i>Princípios</i> , há uma única dimensão que diz respeito à conscientização e às ações voltadas para questões críticas na avaliação de línguas
--	-----------------------------	--

Fonte: A própria autora.

Após a retomada de termos e conceitos abordados até o momento por meio do quadro acima, passo para o último tópico da atual subseção: a formação de professores para utilizar a avaliação em contextos de ensino de LE.

1.2.2 Formação de Professores

Diante da relevância e da necessidade da promoção do letramento em avaliação (em contexto de línguas) na formação de professores, alguns pesquisadores investigaram como essa formação acontece na prática.

Furtoso (2008), a partir de uma revisão de literatura, conclui que é possível identificar uma falta de articulação entre o que se faz nos cursos de formação inicial de professores e o que se espera deste futuro professor avaliador em sala de aula., A autora retoma o conceito de simetria invertida (BRASIL, 2002a) para justificar a importância de se revisitar também a prática de formadores de professores.

A falta de formação para avaliar pode fazer com que os professores apenas reproduzam medidas avaliativas utilizadas por seus professores (VILLAS BOAS, 2006). Além disso, a concepção de avaliação apenas como instrumento de medição, relatada no capítulo anterior deste estudo, pode ser uma das consequências da falta de formação dos professores, tanto em contextos de formação inicial quanto em contextos de formação continuada (HERRERA; MACÍAS, 2015).

Desse modo, Pereira e Mendes (2005) apontam a falta do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre avaliação na formação inicial e o risco dessa concepção de avaliação que vem sendo reproduzida pelos futuros professores:

Durante a formação inicial, por não realizarem reflexões consistentes sobre os pressupostos teóricos e ideológicos da avaliação educacional, os profissionais da educação não desenvolvem uma consciência crítica e acabam desempenhando uma prática

reducionista de avaliação que se restringe à mera reprodução do sistema educacional vigente. O trabalho do professor estreita-se perigosamente quando ele concebe o processo avaliativo como uma ação meramente objetiva e imparcial, como uma simples constatação do desempenho do aluno. (p. 40)

Ademais, quando a tentativa de LA está presente, ela é insuficiente para promover as discussões necessárias no que diz respeito à avaliação, pois geralmente se configura como algo pequeno, como apenas uma aula ou unidade (VIANNA, 2002). A literatura internacional mostra avanços na aproximação entre teoria e prática; entretanto, a literatura brasileira não conta com muitas iniciativas para o desenvolvimento de programas voltados para este propósito (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018).

Tratando de propostas de formação para o LA, corroboro com a afirmação de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 239) de que temos como objetivo fazer do professor “um consumidor e produtor crítico de avaliações”, ou seja, alguém que saiba “por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos” e saiba interpretar os resultados obtidos e agir pedagogicamente a partir deles.

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de iniciativas de letramento em avaliação na formação inicial e continuada de professores. Furtoso (2008) sugere uma mudança nas práticas avaliativas dos professores formadores e um investimento na preparação dos professores em formação inicial e continuada de modo que ela seja mais fundamentada, ou seja, que discussões teórico-práticas sobre questões fundamentais acerca da avaliação sejam incluídas nos currículos “tais como: conceitos de avaliação, funções da avaliação, técnicas e instrumentos de avaliação, coerência entre foco de ensino e avaliação, dentre outras” (FURTOSO, 2008, 153). Mais especificamente, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, que é o foco desta dissertação, Furtoso (2008) recomenda:

... promover espaços para que as diferentes visões de linguagem/língua/língua estrangeira, de ensino/aprendizagem/avaliação de LE sejam explicitadas, tanto por meio das crenças de alunos e professores quanto por meio da literatura especializada, bem como para que essas visões sejam revistas e uma coerência seja estabelecida nas práticas avaliativas, nas escolhas de materiais, por exemplo. (p. 153)

Além disso, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) também sugerem intervenções visando à promoção do LA de professores. Assim, as autoras afirmam

que em contexto de formação inicial, “as iniciativas podem contemplar minicursos, **oficinas**, palestras, cursos de extensão, ou quaisquer outras ações que façam com que o assunto seja levado aos estudantes de letras para reflexão e discussão” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 239, grifo nosso).

Por outro lado, quanto a de contextos de formação continuada, as autoras afirmam que apenas palestras ou eventos, embora interessantes, não são suficientes; antes “são necessárias ações coordenadas junto às secretarias de educação locais para que programas sistematizados sejam implementados” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 239).

Ancorados na necessidade de formação de professores em avaliação exposta por Vianna (2002), Pereira e Mendes (2005), Villas Boas (2006) e Furtoso (2008); e nas sugestões de Furtoso (2008) e Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), esta pesquisa teve a intenção de proporcionar um espaço de LA aos seus participantes através de oficinas que trataram de questões específicas a respeito da avaliação.

1.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

De modo a finalizar o presente referencial teórico, cabe aqui destacar brevemente a concepção de língua e Língua Estrangeira que serve de base para este estudo. Como pesquisadora e professora de Língua Inglesa, corroboro a concepção de língua em uso adotada por Batista e Reis (2020), entendendo que ela permeia a concepção de avaliação defendida neste estudo e se encontra alinhada a uma perspectiva de ensino e aprendizagem sociointeracionista.

A concepção de língua em uso diz respeito à construção de conhecimento realizada pelos alunos, em que eles atuam, trocam experiências e agem sobre a sua realidade na e pela língua. Ancorada na concepção de língua em uso, defendo a visão de LE utilizada por Batista (2016) como um meio para a interação humana. Em outras palavras, a partir da perspectiva sociointeracionista, os indivíduos utilizam a língua para agir no contexto social em que estão inseridos, pois ela representa uma ação social que possibilita a prática social em diferentes situações (BAKHTIN, 1986). Essa concepção torna possível uma aprendizagem de LE contextualizada, ou seja, por meio de situações reais de uso da LE (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012).

Dessa maneira, compreendo a avaliação no contexto de LE como elemento integrador entre ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; HADJI,

2001). Essa visão de avaliação compreende o uso de diferentes instrumentos de avaliação, que estimulem situações comunicativas por meio da LE, sendo elas oportunidades para os alunos agirem através da LE e construírem seu conhecimento.

Após a discussão de perspectivas teóricas que embasam o presente estudo, passo a descrição dos percursos metodológicos seguidos a fim de gerar e coletar os dados para a pesquisa.

2 APLICANDO AS INICIATIVAS PROPOSTAS

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa. Em primeiro lugar, caracterizo a natureza da pesquisa. Em seguida, apresento o contexto investigado, os participantes, os instrumentos de geração de dados, os procedimentos utilizados para sua análise e as questões éticas da pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa de base interpretativista. A pesquisa qualitativa foi escolhida porque me preocupei em interpretar o mundo social através de dados sensíveis e flexíveis levando em consideração o contexto social acerca dos seus dados (RODRIGUES, 2018). Ademais, a escolha do paradigma interpretativista se deu devido ao seu caráter subjetivo, interacionista e socialmente construído que reconhece as múltiplas realidades que envolvem a pesquisa, bem como a relevância de buscar o entendimento de uma determinada situação através do ponto de vista dos participantes da pesquisa (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Nesse paradigma, o pesquisador tem o papel de coletar todos os dados possíveis “com a intenção de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno”¹⁹ (MERRIAM, 2001, p. 38, tradução nossa).

É um estudo de caso porque objetiva apontar caminhos para a promoção do LAL na formação de um grupo de professores de línguas estrangeiras do Laboratório de Línguas de uma universidade pública atuando no primeiro e segundo semestres de 2021, mais precisamente, as suas práticas quanto à avaliação. Dessa maneira, o estudo de caso foi escolhido para a realização dessa pesquisa por ser um método de estudo abrangente (YIN, 2001) e por contar com uma extensa diversidade de evidências, entre elas documentos, artefatos, observações e entrevistas (YIN, 2001). Os exemplos mais corriqueiros de estudo de caso envolvem uma unidade: “um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 640).

Compreendo que as próximas seções e subseções deste capítulo justificam a

¹⁹ Do original: “(...) with the intent of analyzing, interpreting, or theorizing about the phenomenon” (MERRIAM, 2001, p. 38).

natureza desta pesquisa aqui discutida. Passo agora à apresentação do contexto e dos participantes do estudo.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa de mestrado, o locus escolhido foi o Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, localizada no norte do estado do Paraná, Brasil. Conforme mencionado na introdução desta dissertação, tive a oportunidade de atuar no contexto escolhido como professora estagiária durante a graduação. E essa oportunidade me trouxe muitas experiências e reflexões. Ainda, devido a já ter atuado no contexto, sabia de sua dedicação à formação inicial e continuada de seus instrutores.

De acordo com a página do Laboratório de Línguas²⁰, ele foi fundado em 1974 e tinha como foco complementar a formação dos alunos de Letras da universidade, ofertando apenas inglês e francês inicialmente. Ao longo dos anos, a instituição expandiu os idiomas ofertados e hoje conta com aulas de alemão, espanhol, italiano, francês, grego clássico e koiné, inglês, latim, mandarim, português para falantes de outras línguas, inglês para crianças e espanhol para crianças, para diferentes níveis de proficiência. Além dos cursos mencionados, no primeiro semestre de 2021, foram incluídos cursos voltados para o aprimoramento da Língua Inglesa em contexto acadêmico, visando a contribuir com a internacionalização da universidade. É importante ressaltar que a oferta de cursos dessas línguas pode variar nos semestres devido a alguns fatores, tais como número de estagiários e/ou instrutores ou número de matrículas²¹.

Esses cursos são oferecidos tanto para a comunidade interna da universidade quanto externa. As aulas nesse contexto seguem os conteúdos de livros didáticos, adquiridos pelos alunos; entretanto, os professores podem utilizar material didático complementar ao livro. Os professores também têm liberdade para dinamizar as aulas de acordo com os conteúdos a serem ministrados e perfis dos alunos. Ademais, o grande diferencial do Laboratório de Línguas é que ele se configura como um contexto

²⁰ Página do Laboratório de Línguas disponível em: <<https://lablinguasuel.com.br/>>

²¹ Ainda, cabe aqui informar ao leitor que no ano de 2021 houve um número menor de turmas que o normal, devido à pandemia da COVID-19. De acordo com a coordenação do Laboratório, houve uma diminuição no número de alunos matriculados nos cursos de LE e no de professores estagiários devido a evasão dos cursos de Letras por motivos pessoais relacionados ao contexto pandêmico.

de pesquisa, permitindo uma articulação entre teoria e prática. Portanto, pesquisadores de diferentes níveis de formação têm a possibilidade de investigar este contexto de ensino de LE e formação inicial e continuada de professores, fazendo com que o laboratório se efetive como espaço de construção de conhecimento. Além de contar com uma equipe de instrutores já licenciados, os alunos de graduação dos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Inglês da UEL podem atuar como professores-estagiários, desenvolvendo seus estágios curriculares obrigatórios e não-obrigatórios.

A escolha desse contexto se deu por motivações pessoais, já mencionadas na introdução desta dissertação, e por ser um contexto preocupado em oferecer formação inicial aos alunos dos cursos de Letras da UEL, atuando como professores-estagiários, e formação continuada aos professores contratados. Ainda, previamente, a coordenação do Laboratório de Línguas relatou a necessidade de intervenções no que se refere às práticas avaliativas realizadas pelos professores do contexto e a intenção de estimular discussões sobre a temática.

Depois de apresentado o contexto de vínculo dos participantes desta pesquisa, passo a descrição dos participantes, na seção a seguir.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram os professores de idiomas do Laboratório de Línguas que ministraram cursos ofertados no ano de 2021. Nos primeiros momentos de geração e coleta de dados, tive a participação de 26 professores (participação detalhada em cada etapa da pesquisa encontra-se no Quadro 5 – subseção 2.4.4 deste capítulo). Entretanto, nos últimos momentos de interação com os professores do contexto investigado, contei com a participação de mais quatro professores que se engajaram nas discussões ali levantadas e atuaram no Laboratório de Línguas em apenas um dos semestres ou em ambos os semestres do ano de 2021.

Quanto ao vínculo com o Laboratório, a maioria dos participantes (41,7%) desenvolve estágio curricular tanto obrigatório quanto não-obrigatório, enquanto os outros participantes são instrutores de idiomas efetivos da instituição (29,4%) ou atuam através de contrato de prestação de serviços (23,5%). Quanto ao idioma que leciona, a maioria dos participantes leciona Língua Inglesa, mas também tive como participantes da pesquisa professores de Espanhol, Alemão, Português para Falantes

de Outras Línguas, Mandarim, Latim e Italiano²².

Embora já seja parte da análise de informações coletadas para este estudo, faz-se importante destacar como perfil dos participantes o que eles apontaram sobre o próprio letramento em avaliação-para atuar como professor de Língua Estrangeira. A maioria dos participantes (52,9%) classificou sua formação como muito boa, afirmando conhecer várias perspectivas de avaliação e ter segurança para atuar em sala de aula. Por outro lado, 41,2% dos participantes classificaram sua formação como razoável, afirmando ter dúvidas e não sentir segurança completa para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos; e 5,9% dos participantes classificou como insuficiente, afirmando ter muitas dúvidas e não ter segurança em vários momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos.

No presente estudo, os participantes exercem papel fundamental uma vez que os dados analisados provêm de seus relatos sobre suas práticas em sala de aula. As aulas não foram observadas devido ao grande número de turmas existentes no contexto escolhido; portanto, optei por utilizar as interações com os participantes nos contextos de geração de dados e analisar o que foi dito por eles.

Depois de descrevermos o perfil dos participantes desta pesquisa e seu papel em sua realização, passo a descrição dos instrumentos de geração e coleta de dados.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

As atividades desenvolvidas juntamente à coordenação do Laboratório de Línguas para intervir no contexto escolhido e gerar os dados a serem analisados foram: i) o desenvolvimento de um questionário *online* inicial visando a coletar as práticas avaliativas e concepções prévias dos participantes da pesquisa e reuniões com as coordenadoras pedagógica e administrativa do Laboratório, ambos com o intuito de compreender as necessidades dos professores e da própria coordenação e de planejar a forma como as oficinas ocorreriam; ii) o planejamento, execução e gravação de quatro oficinas²³ durante a semana pedagógica do Laboratório; iii) a gravação de discussões com os participantes em quatro grupos focais²⁴ denominados

²² Além dos professores das LE mencionadas, houve o interesse de participação dos professores de Francês. Entretanto, por questões pessoais relatadas à coordenação, esses professores não puderam estar presentes.

²³ O número das oficinas se deu devido a carga horária necessária para abranger todos os tópicos tratados.

²⁴ O número dos grupos focais se deu devido a divisão dos professores do contexto por idioma e sua

diálogos pedagógicos para compreender se e como as oficinas tiveram reflexos nas práticas avaliativas dos professores; iv) a gravação de uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica do contexto para analisar os reflexos das intervenções de acordo com sua perspectiva; v) e a gravação de uma reunião final reservada à devolutiva da análise dos dados deste estudo e discussão final sobre as percepções da pesquisadora e dos participantes.

Além disso, a coordenação do Laboratório apresentou um documento que seria implementado denominado “Plano de Ensino/Cronograma” em que os professores preencheriam com as aulas e atividades de avaliação propostas a cada turma (visto que não há um documento norteador para os professores no tocante à avaliação, como já mencionado na introdução desta dissertação). Esses documentos também serviram de dados para as análises do presente estudo. Durante as oficinas, auxiliiei os professores a fazerem o preenchimento das seções do Plano de Ensino voltadas as suas práticas avaliativas; e na reunião final, discuti algumas seções do documento com os professores do contexto. É necessário salientar que todos os instrumentos de geração de dados utilizados neste estudo foram aplicados de maneira remota devido à necessidade de distanciamento físico decorrente da pandemia da Covid-19. Para a melhor visualização do leitor, os instrumentos utilizados nas diferentes etapas da presente pesquisa e suas respectivas datas encontram-se no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Etapas da pesquisa

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6
Questionário inicial (dez./2020 a mar./2021)	Oficinas (23 a 26/03/2021)	Grupos focais (29/04/2021 30/04/2021 04/05/2021 05/05/2021)	Coleta dos Planos de Ensino (conforme o envio dos participantes) ²⁵	Entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica (18/09/2021)	Reunião final (08/10/2021)

Fonte: A própria autora.

Dessa maneira, as respostas dadas pelos participantes às perguntas do questionário e as transcrições das gravações das oficinas, dos grupos focais, da entrevista e da reunião final serão analisadas e discutidas no capítulo 3 desta dissertação. Passo a caracterizar e detalhar os instrumentos de geração de dados.

disponibilidade, como menciono mais detalhadamente adiante.

²⁵ Como a coleta dos Planos de Ensino não foi uma etapa síncrona da pesquisa, a realizei conforme os professores participantes da pesquisa fizeram *upload* de seus documentos na respectiva pasta do *Google Drive* do Laboratório de Línguas que me foi cedido o acesso pela coordenação. Portanto, não há apenas uma data para isso, mas diferentes momentos do segundo semestre de 2021.

2.4.1 Questionário

O questionário inicial (Apêndice A) foi enviado aos professores de línguas estrangeiras através da plataforma online *Google Forms* em dezembro de 2020 e foi respondido por 17 professores de línguas estrangeiras. O instrumento contou com 18 perguntas quanto à relação dos participantes com a avaliação.

Em primeiro lugar, destinei algumas perguntas do questionário inicial para traçar o perfil dos participantes. Em seguida, indaguei a respeito de seu vínculo atual com a instituição, o idioma que leciona e sua formação em avaliação para atuar como professor de língua estrangeira. Depois, questionei os participantes a respeito de suas práticas avaliativas, seu conhecimento prévio sobre os termos “avaliação formativa” e “avaliação orientada para a aprendizagem de línguas”, e suas experiências com avaliação em contexto remoto.

Este método de geração de dados foi escolhido devido a possibilidade de reunir as opiniões e percepções iniciais dos participantes de forma confiável, válida, rápida e simples (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Além dos benefícios já mencionados, também justifico a escolha destacando a sua aplicação assíncrona e *online*.

2.4.2 Gravações das Oficinas

Durante a semana pedagógica dos professores do Laboratório de Línguas, em fevereiro de 2021, ofereci quatro oficinas de 1 hora e 20 minutos de duração denominadas “Os desafios da avaliação”. As oficinas ocorreram remotamente através de videoconferências pela plataforma *Google Meet* e foram gravadas em áudio e vídeo.

As oficinas tiveram como foco principal proporcionar espaço de LAL aos professores de idiomas do Laboratório de Línguas. Ao longo dos encontros, apresentei alguns temas e conceitos mencionados abaixo e levantei discussões sobre como eles poderiam ser trabalhados na prática da sala de aula, sempre convidando os participantes a exporem suas opiniões e dúvidas. Além disso, recorri a excertos das respostas dos participantes ao questionário inicial, sempre que necessário, para introduzir ou esclarecer algum ponto.

Os temas e conceitos tratados nas oficinas surgiram a partir das reuniões com

as coordenadoras do Laboratório e das respostas dos participantes ao questionário inicial. A seguir, apresento os tópicos discutidos ao longo dos quatro dias de oficina:

1º dia: tratei das funções da avaliação, do papel do aluno na avaliação e dos objetivos de aprendizagem gerais e de línguas, mais especificamente com o auxílio do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR);

2º dia: tratei das modalidades de avaliação e focalizei a avaliação formativa; explorei os conceitos de avaliação orientada para a aprendizagem e avaliação orientada para a aprendizagem de línguas;

3º dia: discuti a respeito dos instrumentos e critérios de avaliação, com foco no uso de rubricas e de oferecimento de *feedback*;

4º dia: o foco recaiu sobre a avaliação no contexto remoto, ocorreram trocas de experiências sobre como os professores vinham praticando a avaliação nesse contexto e houve o compartilhamento de plataformas que podem ser utilizadas para auxiliar o processo avaliativo.

Além dos encontros síncronos através da plataforma, ao final de cada oficina, preparei atividades assíncronas para que os professores participantes pudessem refletir sobre as discussões e revisitar os conceitos discutidos, dentre as atividades, destaco o preenchimento de algumas seções do plano de ensino do Laboratório de Línguas e a participação em fóruns.

2.4.3 Gravações dos Grupos Focais

Os grupos focais ocorreram em abril e maio de 2021, cerca de um mês após as oficinas, através da plataforma de videoconferência *Google Meet* e também foram gravados em áudio e vídeo. Juntamente com a coordenação do Laboratório de Línguas, nomeamos esses encontros com os professores de “40 minutos de diálogos pedagógicos”, tendo como principal foco compreender o que vinha sendo feito pelos professores, com respeito à avaliação da aprendizagem de seus alunos até ali e o que eles planejavam fazer na sequência. Além disso, visei a coletar as impressões dos participantes sobre o(s) reflexo(s) das oficinas em suas práticas avaliativas e promover um espaço de trocas de experiências entre os professores. O roteiro das

sessões do grupo focal encontra-se no Apêndice B.

Ao todo foram quatro grupos focais com pequenos grupos de professores do Laboratório, que foram agrupados pela coordenadora pedagógica de acordo com o idioma lecionado por cada professor, com exceção dos professores de Língua Inglesa que, devido ao maior número de turmas e professores, foram agrupados pelo nível lecionado. Infelizmente, não tive a participação de todos os professores, contando com poucos participantes em cada grupo focal (Quadro 4). Dessa maneira, tive 15 participantes durante os grupos focais; entretanto, vale ressaltar que dois desses professores relataram ter iniciado sua atuação no contexto após a semana pedagógica em que aconteceram as oficinas, e outros dois participantes não puderam participar das oficinas por motivos pessoais, impossibilitando que eles relatassem as implicações das oficinas em suas práticas avaliativas.

Quadro 4 - Divisão dos professores para os grupos focais

Encontro (Data)	Idiomas	Nº de participantes presentes
1º encontro (29/04/2021)	Alemão Mandarim Português para Falantes de Outras Línguas	3 participantes
2º encontro (30/04/2021)	Espanhol Italiano Inglês para Internacionalização	5 participantes
3º encontro (04/05/2021)	Inglês (níveis 3, 4 e 5) Italiano	5 participantes
4º encontro (05/05/2021)	Inglês (níveis 6, 7 e 8) Inglês para Internacionalização	2 participantes

Fonte: A própria autora.

O grupo focal foi escolhido por ser um método de geração de dados em grupos em que o foco principal é a interação entre os participantes, em que “a opinião do grupo é pelo menos tão importante quanto o indivíduo”²⁶ (GIBBS, 2012, p. 186, tradução nossa). Dessa maneira, através deste procedimento metodológico, pude coletar tanto as opiniões e percepções individuais dos participantes, bem como verificar em que medida suas opiniões e percepções convergem ou divergem das do grupo.

Nas subseções seguintes, trago os últimos instrumentos de coleta de dados utilizados com os professores participantes da pesquisa e, por fim, um quadro (Quadro

²⁶ Do original: “the group opinion is at least as important as the individual opinion” (GIBBS, 2012, p. 186).

5), que agrupa os instrumentos de geração de dados e a frequências de participação de cada professor nos referidos instrumentos.

2.4.4 Planos de ensino

Como já mencionado anteriormente, após as oficinas ocorreu a implementação de um novo documento no Laboratório de Línguas. Esse documento foi chamado de Plano de Ensino (Anexo A) e os professores tinham como objetivo preenchê-lo com seu planejamento de curso, inclusive contemplando a avaliação, incluindo os instrumentos a serem utilizados ao longo do semestre, os objetivos de cada instrumento e como iriam acompanhar o desempenho dos alunos durante as aulas, ou seja, como avaliariam a aprendizagem dos alunos aula a aula.

A coordenação do Laboratório compartilhou os documentos enviados pelos professores, tanto do semestre em que as oficinas ocorreram, quanto do semestre seguinte, para que eu pudesse analisar esses documentos com vistas a considerar a os reflexos da participação deles nas oficinas. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que há uma rotatividade de professores estagiários no Laboratório de Línguas, impossibilitando a análise dos planos de ensino no semestre seguinte de todos os participantes que estiveram presente nos outros momentos de geração de dados.

2.4.5 Gravação da entrevista individual semiestruturada

Após a geração e análise inicial dos dados coletados com os professores participantes da pesquisa por meio dos instrumentos mencionados, realizei uma entrevista individual semiestruturada com a coordenadora pedagógica do Laboratório de Línguas para investigar os reflexos das iniciativas de promoção de LAL nos Planos de Ensino e no contexto geral de acordo com as suas percepções. A entrevista ocorreu de maneira remota através da plataforma *Google Meet* e foi gravada em áudio e vídeo e transcrita para análise.

Esse método de geração de dados foi escolhido por permitir que uma lista de questões de resposta aberta fosse previamente planejada e, mesmo assim, desse liberdade para que os conteúdos e tópicos da entrevista fossem reordenados, e expandidos no momento da entrevista (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). A entrevista contou com apenas duas perguntas voltadas a contribuir com as análises

da pesquisa: “Houve mudanças nos Planos de Ensino após as oficinas? Se sim, quais e por quê?” e “Você percebeu que faltou algo nas oficinas e/ou ainda precisa ser desenvolvido e discutido?”. Além disso, utilizei esse momento para agendar uma reunião com os professores do Laboratório de Línguas para oferecer uma devolutiva a eles a respeito dos resultados do presente estudo.

2.4.6 Gravação da reunião final

A partir das análises iniciais dos dados gerados e coletados, propus uma reunião final com os participantes da pesquisa visando a apresentar-lhes uma devolutiva em relação às percepções e interpretações da pesquisadora e para que eles pudessem se posicionar em relação a elas. Ainda, tive a intenção de propor, nesse encontro, um curto repertório de possibilidades para o preenchimento do documento utilizado pelos professores do contexto – Plano de Ensino – visando a auxiliá-los no preenchimento e, também, deixar esse repertório para os próximos professores que atuarão no contexto nos próximos semestres, visto o grande fluxo de professores, principalmente estagiários, como já mencionado anteriormente. Para isso, apresentei recortes de documentos dos próprios professores já preenchidos e discutimos juntos se esses trechos eram apropriados ou não. Ainda, levei exemplos de como preencher os excertos que foram detectados como não apropriados.

A reunião ocorreu através de um encontro *online* por meio da plataforma *Google Meet*, que foi gravado em áudio e vídeo e foi transcrito²⁷ utilizando as normas para transcrição apresentadas adiante na subseção 2.5.1. Nesse encontro, estiveram presentes cerca de 18 professores, sendo que alguns precisaram sair mais cedo ou entrar na reunião alguns minutos após o início devido a questões pessoais. Desses professores que participaram, alguns haviam estado nos outros momentos de geração e coleta de dados, enquanto outros haviam iniciado sua atuação no contexto no semestre atual.

Para uma melhor visualização do leitor, apresento o Quadro 5, a seguir, que tem como objetivo compilar a participação dos professores em cada etapa da pesquisa

²⁷ Dessa vez, optei por analisar o áudio e vídeo da reunião e transcrever apenas os momentos de discussão com os participantes e não todas as explicações levadas por mim. Isso se deu por haver uma quantidade grande de dados e pelas informações dadas as eles serem clarificações de assuntos já falados nas oficinas, que foram transcritas na íntegra. O foco desse instrumento de geração de dados foram as interações; portanto, essas foram as partes transcritas para análise.

marcada pela aplicação dos instrumentos de geração e coleta de dados, sendo eles: o questionário inicial, as oficinas, os grupos focais, os Planos de Ensino 1 e 2 (referentes aos dois semestres letivos de 2021) e a reunião de devolutiva.

Quadro 5 - Participação dos professores nas etapas da pesquisa

Participante	Questionário	Oficinas	Grupo Focal	Plano de Ensino 1	Plano de Ensino 2	Devolutiva
P1	X	X	-	X	-	
P2	X	X	X	X	X	X
P3	X	X	-	X	-	
P4	X	X	X	X	X	X
P5	X	X	-	X	X	X
P6	X	X	X	X	-	
P7	-	X	-	-	-	
P8	X	X	-	-	-	
P9	X	X	X	X	X	X
P10	X	X	X	X	-	
P11	-	X	X	X	-	X
P12	-	X	-	-	X	X
P13	X	X	-	-	-	
P14	-	X	-	-	-	X
P15	X	X	-	X	-	X
P16	X	X	-	X	-	X
P17	X	X	X	X	-	
P18	X	X	X	X	X	X
P19	X	X	X	X	X	X
P20	X	X	-	-	-	
P21	X	-	X	X	X	
P22	-	-	X	X	X	
P23	-	X	X	X	-	X
P24	-	X	X	X	X	X
P25	-	-	X	-	-	X
P26	-	-	X	-	X	X
P27	-	-	-	-	-	X
P28	-	-	-	-	-	X
P29	-	-	-	-	-	X
P30 ²⁸	-	-	-	-	-	X

Fonte: A própria autora.

No quadro 5, é possível verificar a participação de cada professor do Laboratório de Línguas nas diferentes etapas da pesquisa, ressaltando que a falta de determinado Plano de Ensino pode ser devido ao professor não estar mais atuando no contexto ou devido à falta de preenchimento do documento.

A seguir, apresento os procedimentos utilizados para a análise dos dados gerados e coletados por meio dos instrumentos mencionados acima.

²⁸ Destaco aqui que os participantes P27, P28, P29 e P30 participaram apenas da reunião de devolutiva, como mencionado na seção 2.3 deste capítulo.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O procedimento de análise de dados utilizado nesta pesquisa ocorreu em dois momentos. Ele teve início com a análise indutiva das respostas com base na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Primeiramente, para responder à primeira pergunta de pesquisa: “*Como se caracterizam as práticas avaliativas – prévias à intervenção – de professores de línguas estrangeiras em um centro de línguas universitário?*”, as categorias surgiram de duas maneiras: a partir do agrupamento das temáticas presentes nas perguntas do questionário inicial e nas repetições de temáticas nas falas dos participantes durante as discussões. Dessa maneira, as perguntas e respostas dos participantes ao questionário inicial e os trechos das transcrições das falas dos professores durante as oficinas foram elencados e organizados nas categorias levantadas. Para uma melhor visualização e compreensão do leitor, apresento o Quadro 6 adiante, com a relação entre as categorias e perguntas e/ou trechos das oficinas.

As perguntas 5 e 11 do questionário tinham como foco identificar a função da avaliação e o papel do aluno, respectivamente, de acordo com os professores; as respostas a essas perguntas recaíram dentro de duas categorias: a avaliação somativa e a avaliação formativa. Ainda na segunda categoria, aloquei a pergunta 6 e as falas de P2 e P4 na primeira oficina ofertada, de P2 na segunda e de P4 na terceira. Essas falas foram selecionadas por se tratar de momentos em que as temáticas das categorias foram abordadas pelos participantes nos momentos de discussão das oficinas.

A partir das falas dos professores nas oficinas, exemplificadas aqui pela fala de P4 na quarta oficina, e da pergunta 8 do questionário, desenvolvi a categoria prática de Avaliação Orientada para a Aprendizagem. Por fim, o agrupamento das temáticas presentes nas perguntas 4, 8 e 12 do questionário, evidenciou a categoria necessidade de LA.

Cabe aqui ressaltar, que no capítulo seguinte, em que utilizei esse quadro com os excertos do questionário e das falas dos participantes, optei por grifar alguns trechos de modo a facilitar a visualização do leitor e marcar o ponto central do comentário selecionado para análise.

Quadro 6 - Relação categorias e perguntas e/ou trechos das oficinas

Categorias	Perguntas e/ou trechos das oficinas			
Avaliação Somativa	Q5 ²⁹ . Com base em sua prática pedagógica e orientações do Laboratório de Línguas, para que serve a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?	Q11. Em sua opinião, qual o papel do aluno quando o foco é avaliação?		
Avaliação Formativa	Q5. Com base em sua prática pedagógica e orientações do Laboratório de Línguas, para que serve a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?	Q6. Em que momento(s) você considera a avaliação importante? Você pode assinalar mais de uma opção.	Q11. Em sua opinião, qual o papel do aluno quando o foco é avaliação?	P12/P4 ³⁰ – primeira oficina P2 – segunda oficina P4 – terceira oficina
Prática de Avaliação Orientada para a Aprendizagem	Q8. Você conhece o termo “avaliação de línguas orientada para a aprendizagem” (Learning Oriented Language Assessment – LOLA)? Tente, em poucas palavras, explicar o que você entende por ele e se você estabelece alguma relação com a avaliação formativa.	P4 – quarta oficina		
Necessidade de Letramento em Avaliação	Q4. Como você classifica sua formação em avaliação para atuar como professor de língua estrangeira?	Q8. Você conhece o termo “avaliação de línguas orientada para a aprendizagem” (Learning Oriented Language Assessment – LOLA)? Tente, em poucas palavras,	Q12. Quais os critérios adotados por você para a avaliação do desempenho dos alunos?	

²⁹ Visando a evitar confusões ao leitor, no primeiro momento da análise, utilizo a abreviação Q+número para indicar o número da questão do questionário que foi utilizada para fundamentar as análises. Portanto, para citar um exemplo, Q5 refere-se a questão de número 5 do questionário inicial respondido pelos participantes da pesquisa.

³⁰ Ainda, de modo a evitar confusões ao leitor, utilizo a abreviação P+número para indicar o codinome do participante do qual o excerto de fala foi utilizado para fundamentar as análises. Para exemplificar, P12 refere-se ao participante que recebeu o codinome de P12 e é trazido aqui pois sua fala foi utilizada nesse momento da análise.

		explicar o que você entende por ele e se você estabelece alguma relação com a avaliação formativa.		
--	--	--	--	--

Fonte: A própria autora.

Assim, visando a responder a primeira pergunta de pesquisa, realizei uma análise indutiva dos dados coletados no questionário inicial e nas gravações das interações durante as oficinas com base na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016, p. 44) que “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, ou seja, se interessa pela mensagem que está sendo transmitida, seja ela falada, escrita ou sensorial. Neste momento, as categorias de análise foram criadas à priori por meio do agrupamento das perguntas do questionário, assim como surgiram do conteúdo da fala dos participantes da pesquisa.

Posteriormente, para responder à segunda pergunta de pesquisa: “*Quais reflexos de iniciativas de letramento em avaliação podem ser percebidos na prática do professor de língua estrangeira?*”, as gravações dos grupos focais foram analisadas. Após a análise, os trechos que evidenciavam alguma implicação das iniciativas de letramento propostas foram selecionados levando em consideração a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) a fim de produzir inferências sobre os efeitos da comunicação (FRANCO, 2012).

Desse modo, as implicações das iniciativas de letramento propostas foram identificadas e descritas com base nos três polos cronológicos de organização de análise apresentados por Bardin (2016), sendo eles: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados obtidos através de inferência e interpretação do analista.

De acordo com a autora, o primeiro passo para a análise configura a escolha dos documentos, que, nesta pesquisa, foram os trechos das gravações que tratavam das implicações das oficinas em diferentes dimensões da prática pedagógica dos participantes. O segundo passo se refere a exploração detalhada dos documentos selecionados; neste estudo, se refere a identificação e categorização de cada implicação. As categorias surgiram a partir das dimensões fundamentais de LAL de línguas desenvolvidas por Giraldo (2018) a partir dos três componentes do LAL listados por Davies (2008), especificamente conhecimentos, habilidades e princípios.

Por fim, o terceiro passo corresponde à inferência e interpretação dos dados com base na fundamentação teórica deste estudo. Portanto, desenvolvi um quadro com as dimensões para cada um dos participantes da pesquisa, como exemplificado no Quadro 7.

Quadro 7 - Exemplo de quadro para análise a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise PX
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	
Habilidades	Habilidades instrucionais	
	Habilidades de planejamento	
	Habilidades de medição	
	Habilidades tecnológicas	
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	

Fonte: A própria autora.

Após as análises dos reflexos relatados pelos participantes, analisei os Planos de Ensino preenchidos pelos participantes da pesquisa em dois semestres para, então, verificar em que medida as oficinas haviam resultado em mudanças em seus planejamentos de atividades de avaliação programadas. Para agrupar as atividades de avaliação de cada participante, utilizei o modelo de quadro abaixo (Quadro 8).

Quadro 8 - Exemplo de quadro de agrupamento de atividades de avaliação

Plano de Ensino PX		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas –	
	Objetivos	Instrumentos
	Feedback das avaliações –	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas –	
	Objetivos	Instrumentos
	Feedback das avaliações –	

Fonte: A própria autora.

Cabe esclarecer novamente que, devido à rotatividade de professores

estagiários no Laboratório de Línguas e/ou a falta de preenchimento do documento por alguns participantes, não pude analisar os Planos de Ensino dos dois semestres do ano de 2021 de todos os participantes, apenas daqueles que continuaram a atuar no contexto da pesquisa e preencheram os Planos referentes aos dois semestres em que atuaram.

2.5.1 Transcrição

A transcrição conversacional do texto falado deste estudo tem como base as normas para transcrição de textos orais adotadas pelo Projeto NURC/RS, com algumas adaptações, conforme segue no Quadro 9.

Quadro 9 - Convenções para as transcrições

Sinais	Ocorrência
()	Incompreensão do que foi dito
(hipótese)	Hipótese do que foi dito
MAIÚSCULAS	Entonação
::	Alongamento de vogal e consoante (como s, r)
?	Interrogação
...	Pausa de qualquer duração
(())	Comentário do transcritor
[Sobreposição de vozes
“ ”	Citações literais ou leitura de textos durante a gravação
‘ ’	Referência ao que outra pessoa disse ou a exemplo do que poderia ser dito
<i>itálico</i>	Palavras em inglês
vamo, tá, tô...	Ortografia
(...)	Interrupções espontâneas na fala
PP	Pesquisadora principal da pesquisa
O	Orientadora da pesquisa
PA	Pesquisadora Auxiliar
P1, P2, P3...	Participantes da pesquisa
C	Coordenadora do laboratório

Fonte: Normas para transcrições orais adaptadas do Projeto NURC (1999).

Devido a uma questão de espaço, optei por não incluir as transcrições das oficinas e dos grupos focais na íntegra como apêndice desta pesquisa. Entretanto, como exemplo de como os excertos utilizados na análise deste estudo foram transcritos, apresento a transcrição da segunda oficina realizada com os professores do contexto investigado (Apêndice D).

2.6 QUESTÕES ÉTICAS

Em termos de validade acadêmica da pesquisa, o projeto “Letramento em

avaliação formativa: um estudo de caso na formação inicial de professores de língua inglesa” foi cadastrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL³¹. A realização da pesquisa no contexto escolhido foi autorizada através da Declaração de Concordância da Instituição Co-Participante, assinada pela coordenação do Laboratório de Línguas e pela Coordenação do Colegiado dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, uma vez que alguns dos participantes são estudantes dos cursos de Letras realizando estágio no Laboratório (Apêndice E). O anonimato dos participantes foi garantido e autorizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F). Visando a manter o anonimato dos participantes da pesquisa, nomeei-os utilizando a letra P maiúscula e um número aleatório selecionado pela pesquisadora, sendo assim, os codinomes dos participantes podem ser exemplificados como P1, P2, P3 e assim por diante.

Para além da ética burocrática, este estudo valorizou a ética emancipatória (CHIMENTÃO; REIS, 2019) se preocupando em retornar os dados aos participantes através de um encontro *online* por meio da plataforma *Google Meet* para que pudesse mostrar as análises e interpretações da pesquisadora e para que eles pudessem se posicionar em relação a elas, como já mencionado anteriormente. Essa prática se alinha à concepção de avaliação defendida neste estudo, implementando o princípio de *feedback* como *feedforward*, pois os dados retornados e as discussões que surgiram a partir deles possivelmente trarão reflexos para a prática pedagógica dos professores presentes nesta etapa.

³¹ Aprovação pelo Comitê de Ética através do parecer de número: 4.263.425.

3 IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Neste capítulo, apresento a análise das respostas dos participantes ao questionário e das interações durante as oficinas buscando responder à primeira pergunta de pesquisa: “*Como se caracterizam as práticas avaliativas – prévias a intervenção – de professores de línguas estrangeiras em um centro de línguas universitário?*”. Para isso, utilizei as categorias apresentadas no capítulo de metodologia deste estudo (Quadro 6), que, como já mencionado, foram criadas à priori por meio do agrupamento das perguntas do questionário e também surgiram a partir do conteúdo da fala dos participantes da pesquisa.

3.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A primeira categoria de análise que surgiu a partir dos dados gerados e coletados foi a de Avaliação Somativa. Reúno nessa categoria (Quadro 10) as respostas às perguntas sobre a função da avaliação e o papel do aluno, sendo elas as questões 5 (“Com base em sua prática pedagógica e orientações do Laboratório de Línguas, para que serve a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?”) e 11 (“Em sua opinião, qual o papel do aluno quando o foco é avaliação?”).

É possível notar que, de acordo com os participantes P1, P6, P16, P20 e P21, a avaliação tem a função de medir a aprendizagem, o progresso e o conhecimento a fim de documentar e oficializar o rendimento do aluno. Os excertos selecionados refletem uma visão mais tradicional de avaliação utilizada apenas para medir e classificar o conhecimento dos alunos através de notas, ou seja, uma avaliação classificatória (GIELEN; DOCHY; DIERICK, 2003; HERRERA; MACÍAS, 2015; SILVA; FURTOSO, 2017).

Ademais, de acordo com os participantes de codinome P6, P8, P13, P17, P18, P19 e P20 o aluno assume um papel passivo na avaliação. Portanto, o aluno se submete a instrumentos de avaliação com a finalidade de demonstrar o conhecimento adquirido ao professor, que por sua vez, mede e apresenta ao aluno o seu rendimento. As questões e os excertos mencionados se encontram agrupados no Quadro 10, abaixo.

Quadro 10 - Excertos da categoria Avaliação Somativa

AVALIAÇÃO SOMATIVA	
Excertos do questionário	
Q5. Com base em sua prática pedagógica e orientações do Laboratório de Línguas, para que serve a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?	P6: A avaliação serve como uma forma de medir o desenvolvimento ³² do aluno durante o curso. Saber se ele está apto a continuar o próximo nível, caso não esteja, é preciso buscar uma forma de sanar suas dúvidas (com atividades extras, por exemplo).
	P21: No meu ponto de vista, a avaliação de progresso serve para medir a aprendizagem de um conteúdo específico e identificar áreas que precisam de melhoramento.
	P16: Para medir o conhecimento aprendido pelo aluno; ter noção da eficácia das aulas e do nível da turma; modificar elementos nas aulas que possam contribuir para o melhor aprendizado dos alunos.
	P1: A avaliação serve para acompanhar o processo de aprendizado dos alunos, verificando quais objetivos foram alcançados, quais habilidades foram aprendidas, quais dificuldades os alunos ainda apresentam etc. Trata-se de uma ferramenta para medir o progresso dos alunos e o trabalho do professor.
Q11. Em sua opinião, qual o papel do aluno quando o foco é avaliação?	P20: Documentar o desempenho dos alunos
	P17: O papel dele é ter compreendido o conteúdo e realizar as atividades, é também perguntar as dúvidas, o que não entendeu e sempre estar buscando conhecer mais a língua além da sala de aula
	P19: A pessoa que aceita os resultados da aprendizagem
	P6: O aluno precisa fazer sua parte, entregando tarefas, exercícios extras, fazendo as provas , para que assim o professor possa avaliá-lo de forma eficaz, verificando suas necessidades e fazendo as modificações necessárias ao longo do curso.
	P8: Tem um grande peso, pois o aluno vai demonstrar no instrumento avaliativo escolhido as habilidades e conhecimentos adquiridos e aprimorados durante as aulas e com isso o professor pode revisar tudo, desde a metodologia, avaliações e todo o processo empregado nas aulas.
	P13: Espera-se que o aluno realmente mostre o conhecimento alcançado até então.
	P18: ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem, de modo que, a partir dos instrumentos de avaliação, o professor possa tomar decisões que visem ao aprimoramento da aprendizagem.
P20: É demonstrar que absorveu algo do conteúdo ministrado	

Fonte: A própria autora.

Em contrapartida, a segunda categoria de análise foi criada à priori – por representar a visão de avaliação defendida neste estudo – e identificada nos dados coletados. Para a análise dessa categoria, denominada Avaliação Formativa, agrupei as respostas às perguntas do questionário sobre a função da avaliação, os momentos

³² Em alguns quadros deste capítulo, optei por grifar alguns trechos dos excertos do questionário ou da fala dos participantes. Isso se deu com a intenção de marcar o ponto central do comentário selecionado para análise, ou seja, o momento em que o assunto sendo tratado se destaca e para facilitar a visualização desses momentos para o leitor.

em que a avaliação deve ser realizada e o papel do aluno, assim como, algumas falas dos participantes durante as discussões nas oficinas (Quadro 11).

As respostas de P2, P4, P5, P10, P13, P17 e P18 à pergunta 5 do questionário refletem a concepção de que a avaliação deve ser utilizada de modo a fornecer dados ao professor e alunos para reorganizar a ação pedagógica, tendo como objetivo aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de línguas, corroborando com Scaramucci (1993; 1998; 2006) e Hadji (2001). Além disso, os excertos de P12 e P4 também tratam da avaliação como uma diversidade de instrumentos que contribuam para a aprendizagem dos alunos.

Quando questionados a respeito do momento em que a avaliação deve ocorrer, a grande maioria dos professores concordou que ela deva ocorrer em diferentes momentos: no início, durante e ao fim de um curso ou período letivo. Essa concepção também expõe a crença desses professores de que a avaliação não deve ocorrer em um momento isolado para classificar a aprendizagem ao fim do período letivo, antes, eles mostram que acreditam que ela tem papel crucial na aprendizagem dos alunos em diferentes momentos.

Ademais, as respostas de P2, P4, P5, P9, P10, P16 e P21 sobre o papel do aluno e o excerto de P4, exprimem sua convicção no papel ativo do aluno durante a avaliação, que dá a ela um caráter compartilhado e colaborativo, podendo negociar aspectos das práticas avaliativas com os professores (DUBOC, 2007; FURTOSO, 2008; GIELEN; DOCHY; DIERICK, 2003; LEE, 2011; PACHECO, 2004).

Quadro 11 - Excertos da categoria *Avaliação Formativa*

AVALIAÇÃO FORMATIVA	
Excertos do questionário	
Q5. Com base em sua prática pedagógica e orientações do Laboratório de Línguas, para que serve a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?	P17: Para o aluno estar em constante evolução e para saber onde atuar para que ele chegue ao nível desejado
	P8: É fundamental tanto para professor e aluno, é uma maneira de reavaliar todo o conteúdo aplicado em sala de aula (de maneira remota ou presencial). Serve para aperfeiçoar e aprender novas metodologias e aplicar posteriormente, além do ganho de conhecimento.
	P13: A avaliação de desempenho é importante neste contexto. A mesma corresponde à análise do desempenho do aluno, das metas estabelecidas, dos resultados alcançados e do seu potencial de desenvolvimento.
	P2: A Avaliação serve para que professor e aluno saiba como anda o processo de ensino aprendizagem. Não deve se pensar somente no valor em si , como se fosse algo somente quantitativo, mas sim se ao chegar ao final da aula o aluno conseguiu atingir o objetivo proposto , ou seja, o professor deve incluir a avaliação no planejamento diário de aula.

	<p>P5: Na minha concepção, a avaliação serve para mapearmos e analisarmos o desenvolvimento do aluno, conferir se o mesmo compreendeu o conteúdo trabalhado durante o bimestre ou semestre. A avaliação também serve para refletirmos, como professores, a respeito de nossas próprias práticas e metodologias utilizadas em sala. Acredito fortemente que a avaliação é necessária para conhecer melhor o aluno e a se conhecer como profissional, com o objetivo de estabelecer um ponto de partida, estabelecer o caminho de ensino-aprendizagem e saber onde quero chegar nesse processo.</p> <p>P18: A avaliação deve ser encarada como parte do processo de aprendizagem e não apenas como um instrumento que mede a aprendizagem. Nesse sentido, deve-se adotar a avaliação de modo a contribuir com a aprendizagem.</p> <p>P10: A avaliação é uma forma do professor observar diretamente o desenvolvimento do aluno em sala, além de ser uma ferramenta para que o professor possa entender as formas de aprendizagem de cada aluno, e assim, avaliá-lo individualmente.</p> <p>P4: A avaliação serve para unir o ensino à aprendizagem, para se entender o que foi ainda precisa ser aprendido pelo aluno e conseqüentemente reforçado e/ou reformulado pelo professor.</p>
<p>Q6. Em que momento(s) você considera a avaliação importante? Você pode assinalar mais de uma opção.</p>	<p>A maioria dos professores participantes assinalou todas as alternativas, afirmando, assim, que a avaliação deve ocorrer no início, durante e ao fim de um curso e/ou período letivo.</p>
<p>Q11. Em sua opinião, qual o papel do aluno quando o foco é avaliação?</p>	<p>P21: Conhecer o próprio processo de aprendizagem para se empenhar na superação das necessidades.</p> <p>P2: ele deve ser um co-autor do processo.</p> <p>P16: revisar conteúdos, ter uma postura ativa e buscar novas formas de aprender.</p> <p>P5: No momento da avaliação visitar os conteúdos aprendidos a fim de se avaliar no processo e refletir sobre seus estudos com base nos resultados após a sua realização.</p> <p>P9: Construindo o modo como as aulas serão ministradas e como o tema será abordado demonstrando seu conhecimento sobre o tema e si mesmo (conhecimento das suas habilidades). Sendo assim, o aluno participa ativamente da construção de conhecimento.</p> <p>P10: O aluno, em conjunto com o professor, é autor da sua aprendizagem, sendo assim, quando se trata da avaliação, o aluno é o mais importante, já que se trata de sua apreensão de conhecimento e para que os professores possam avaliar de justa, o aluno precisa participar, tirar dúvidas e etc, ou seja, dar um <i>feedback</i> sobre o andamento da sua aprendizagem.</p> <p>P4: agentes participantes dos critérios que serao avaliados</p>
<p>Excertos das falas dos participantes</p>	
<p>P12: ah::...eu vejo como um instrumento pra...pra ajudar o aluno né...na...no progresso do ensi...da::...da aprendizagem dele...e::...e::...pro professor também né, saber o que...se ele tá indo...se tá indo bem né, se tem que resolver algumas outras questões dentro de sala de aula, acho que tem a...avaliação tem a ver com isso, eh::...um instrumento.</p>	
<p>P4: eh:: (alunos) como agentes participantes dos critérios que serão avaliados...do:: até mesmo do próprio::...do próprio instrumento de avaliação ele pode participar...né...eh:: ele ter bem claro:: e até:: negociar – por que não? – né, com o seu professor eh:: o que...vai ser avaliado, seria isso mais ou menos o que eu acho, eh:: (...)</p>	

P2: (...) ah:: a gente planeja aula, né, e aí, o que a gente planejou a gente quer ver ao final da aula se a gente conseguiu atingir o objetivo, né...**se o aluno atingiu, né, seria uma avaliação,** né, se a gente conseguiu e se o aluno conseguiu chegar naquilo, né, ah:: mas aí também ao longo do semestre, a gente precisa dar nota em si, né, então a gente acaba fazendo as provas comuns, né.

P4: (...) eu não dou mais prova valendo nota no final, **eu dou uma série de atividades escritas, orais e vou pontuando aquilo** e eles não sabem que eu estou pontuando, quer dizer, porque a gente precisa ter esse número, digamos, final, né, mas eu vou dando **feedback** oral pra eles no *WhatsApp*, pra eles, né, porque eu gosto muito de fazer essas avaliações pelo *WhatsApp*, por incrível que pareça, né, porque eles vão gravar, eles têm tempo pra pensar, pra fazer BEM e ainda mesmo assim tem algumas particularidades que eu vou lá e eu corrijo, porque eu pontuo pra cada um individualmente, é trabalhoso? é trabalhoso, mas olha, dá um resultado...isso nos níveis iniciantes, quando tão mais pra frente, eu já faço uma entrevista em dupla, falo que vou gravar e é assim...e a escrita, eles entregam e eu corrijo através...eu uso simbologias, pra que eles se autocorrijam depois, e é assim, e eu vejo que eles levam muito mais, lógico, tem sempre aqueles que falam 'mas professor não tem prova?', 'por que que precisa de prova? você não precisa aprender a falar e...né? se você terminar e aqui no final tiver falando ou quais são os objetivos, né, que a gente estabeleceu, as habilidades que você tem que desenvolver, tá bom, não tá?, e ainda no final eu pergunto 'que nota você daria pra você agora no final do semestre?', ainda faço isso ((risos)) né, não sei, eu acho que é porque eu trabalho com um pessoal, principalmente quando eu tenho um pessoal muito assim de idade, né, eles...a gente tem, no italiano a gente tem bastante, eles não se sentem confortáveis quando você fala 'vamos fazer uma prova', né, então são instrumentos que eu uso durante a semana, né, e a gente vai pontuando ali, vai (...)

Fonte: A própria autora.

Em conclusão, a partir das duas primeiras categorias de análise, é possível perceber que o grupo de professores tem concepções diferentes de avaliação, algumas que se aproximam mais com a sua função somativa e outras que se aproximam de sua função formativa (FURTOSO, 2011; HAYDT, 2004). Ademais, os participantes que afirmaram usar uma maior diversidade de instrumentos de avaliação, colocar o foco de suas avaliações sobre a aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento ao longo do curso (e não sobre a nota apenas); oferecer *feedback* individual e/ou coletivo; utilizar dos resultados das atividades de avaliação para reorganizar a sua prática; e serem capazes de negociar e incluir os alunos no processo avaliativo foram os professores que dão aula de língua estrangeira há mais tempo, ou seja, participaram da oficina como professores em formação continuada (P2, P4, P13, P18 e P21).

A próxima categoria de análise, Prática de Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas, surgiu à priori por ser um dos principais temas das propostas implementadas. Na análise desta categoria, é possível notar que apesar de quase todos os professores afirmarem não ter conhecimento do termo AvOAL, as práticas avaliativas de alguns professores participantes das oficinas em contexto de

formação continuada (exemplificadas na fala de P4, no Quadro 12) se dão devido aos benefícios que eles experienciaram ao longo de sua trajetória docente. Portanto, é possível afirmar que as práticas avaliativas desses professores se aproximam da concepção de avaliação orientada para a aprendizagem, de acordo com a literatura revisada para esta pesquisa (CARLESS, 2007; 2009, dentre outros), sendo eles: as tarefas avaliativas como tarefas de aprendizagem, o envolvimento dos alunos e a prática de *feedback* efetivo.

Quadro 12 - Excertos da categoria *Prática de Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas*

PRÁTICA DE AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Excertos do questionário	
Q8. Você conhece o termo “avaliação de línguas orientada para a aprendizagem” (Learning Oriented Language Assessment – LOLA)? Tente, em poucas palavras, explicar o que você entende por ele e se você estabelece alguma relação com a avaliação formativa.	Apenas um participante afirmou conhecer pouco o termo. Nenhum dos outros participantes tinha conhecimento do termo. Alguns tentaram descrever em poucas palavras após uma pesquisa rápida enquanto respondiam ao questionário.
Excertos das falas dos participantes	
P4: e sabe uma coisa que eu gosto de fazer bastante? posso compartilhar? o italiano, ele é dividido assim eh:: dados pessoais, depois no café, no bar, né, depois no hotel, depois no restaurante...então, o que que eu faço, no final de cada...então vamo lá, ó, ou no início, as vezes, a gente entra num determinado site de um restaurante italiano, de um café e vamo lá, vamo no ((site de viagens)) e vamo olhar, então, que tipo de acomodação tem, como é que é e assim vai, a gente vai () o livro, o material didático, ele é mais utilizado em casa e depois no final a gente volta lá, ‘então agora vamo lá, agora vocês vão escolher e porque que vocês vão escolher’, então tem alguns critérios, alguns requisitos que eles tem tanto pra gastar, sabe? então, isso é muito legal, né, que daí chega lá, ele pode ser básico mas ele consegue criar, né, no final de cada unidade didática, então isso é bem legal, não sei, eu gosto de fazer bastante isso e daí eles apresentam, né, porque que escolheram isso, porque que não escolheram aquilo, então...é isso.	

Fonte: A própria autora.

Já os professores estagiários, que participaram da oficina como professores em formação inicial e apresentam pouca ou nenhuma experiência docente prévia, tinham conhecimento dos conceitos da área de avaliação por já terem lido artigos ou outros textos, mas se mostraram um pouco confusos sobre como colocar os conceitos em prática.

Além disso, quando perguntados se suas experiências como alunos influenciavam suas práticas docentes em relação à avaliação, os professores

estagiários afirmaram que sim, o que nos remete ao conceito de simetria invertida³³ já discutido na revisão de literatura para este estudo (BRASIL, 2002a; FURTOSO, 2008; GRAHAM, 2005). Ainda, relataram não terem tido boas experiências com avaliação enquanto alunos e, por vezes, se viram reproduzindo a concepção de avaliação praticada por ex-professores.

Entretanto, se mostram interessados em aprimorar as práticas avaliativas para alcançar as particularidades do maior número de alunos possível, agora que compreendem um pouco melhor como usar a avaliação em benefício dos alunos. O que pode ser exemplificado nas respostas de P5 e P8 à pergunta 15 do questionário: “Sua experiência com a avaliação enquanto aluno/a influencia a sua forma de avaliar enquanto professor/a? Comente sua resposta.”, elencadas abaixo:

P5: Sim. Posso dizer que não tive boas experiências em relação a avaliações como aluno. Meus professores nunca encaravam a avaliação como algo formativo. Além disso, avaliação era sinônimo de prova para muitos deles, então tudo era visto como prova, tudo valia nota, tudo ia para o boletim. Então, muitos alunos da minha sala ficavam excluídos com suas notas e baixo desempenho. Agora, como professor, no começo da minha carreira eu me vi reproduzindo as mesmas coisas que meus antigos professores de ensino médio faziam. Foi então que quando entrei no curso de Letras Inglês na UEL meus olhos abriram para a avaliação. Não estou encarando isso como algo somativo mais; e sim formativo. Considero que estou em um processo de resignificação.

P8: Sim, meus professores são a minha base quando vou elaborar alguma avaliação.

A última categoria desenvolvida visando a responder a primeira pergunta de pesquisa foi a Necessidade de Letramento em Avaliação. As perguntas do questionário agrupadas para compreender essa categoria foram Q4, Q8 e Q12 (Quadro 13).

Uma vez que a proposta deste estudo foi promover um espaço de LAL, é possível notar que a despeito de apenas oito participantes considerarem sua formação em avaliação razoável ou insuficiente no questionário, apenas um participante declarou ter pouco conhecimento do conceito e nenhum dos outros participantes da pesquisa conhecia o conceito de AvOAL, e quando busquei investigar quais os critérios de avaliação eram utilizados pelos professores, a pergunta causou certa confusão, sucedendo que alguns participantes não conseguiram responder ao que foi

³³ Esses termos podem ser usados para se referir à reprodução de práticas avaliativas que o atual professor vivenciou anteriormente enquanto aluno (BRASIL, 2002a; FURTOSO, 2008; GRAHAM, 2005).

perguntado. Nisto, faz-se possível perceber que apesar de os professores participantes desta pesquisa praticarem a avaliação em seu contexto de trabalho, há uma necessidade de LAL quanto aos conceitos e diferentes perspectivas da área.

Quadro 13 – Excertos da categoria *Necessidade de Letramento em Avaliação*

NECESSIDADE DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO	
Excertos do questionário	
Q4. Como você classifica sua formação em avaliação para atuar como professor de língua estrangeira?	Insuficiente: 1 participante Razoável: 7 participantes Muito boa: 9
Q8. Você conhece o termo “avaliação de línguas orientada para a aprendizagem” (<i>Learning Oriented Language Assessment – LOLA</i>)? Tente, em poucas palavras, explicar o que você entende por ele e se você estabelece alguma relação com a avaliação formativa.	Apenas um participante afirmou conhecer pouco o termo. Nenhum dos outros participantes tinha conhecimento do termo. Alguns tentaram descrever em poucas palavras após uma pesquisa rápida enquanto respondiam ao questionário.
Q12. Quais os critérios adotados por você para a avaliação do desempenho dos alunos?	P17 – Se entenderam o conteúdo, se sabem como utilizar, como está a produção oral e escrita a cerca deste conteúdo
	P6 – Procuo avaliá-los aula a aula, levando em consideração as quatro habilidades (fala, audição, leitura e escrita). Avalio sua participação oral durante as aulas, as tarefas feitas em casa, os exercícios ao final de cada unidade e as provas bimestrais. Dessa forma, consigo perceber suas dificuldades e tomar providencias, caso necessário. Os critérios são variados, levo em conta a experiência do aluno com a língua, seus esforços, se ele entrega as atividades etc.
	P21 – Eu pensei em utilizar diferentes ferramentas avaliativas para poder atingir diferentes objetivos. O critério da autoavaliação foi fazer os alunos refletirem sobre o tempo que eles estavam se dedicando para praticar inglês fora da sala de aula, essa avaliação aconteceu em 3 momentos do curso (no começo, meio e final). Já os 6 mini testes (avaliação somativa) eram realizados a cada fim de unidade, no qual os alunos eram avaliados em 4 áreas diferentes: interpretação de texto, interpretação auditiva, conhecimento gramatical e vocabulário (todas questões objetivas). Com esse sistema eu estava mais preocupado com a retenção de conteúdo durante cada unidade em questão. Por fim, as provas de produção oral (vídeo gravado individual) e escrita (texto escrito individual) no primeiro momento no começo do curso teve como objetivo identificar os pontos fracos dos alunos. Já a segunda prova oral(vídeo gravado em duplas) e escrita (texto escrito individual) teve como propósito medir o quanto os alunos tinham melhorado durante o semestre.
	P2 – Apresentações orais, escritas, assistir a séries, filmes, e também os testes comuns.
	P18 – força de vontade, cumprir os critérios estabelecidos no enunciado
	P20 - capacidade de autocorreção quando advertidos do

Fonte: A própria autora.

Após ter discutido os resultados de cada categoria individualmente, trago as conclusões do presente capítulo na seção abaixo.

3.2 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Em suma, por meio dos dados analisados no presente capítulo, é possível notar que não há uma confluência entre as práticas avaliativas dos professores do Laboratório de Línguas. Como relatado, alguns deles acreditam e utilizam uma avaliação com uma função mais somativa, enquanto outros, preferem utilizar a avaliação em seu caráter mais processual, formativo. Além disso, no geral, os professores não tinham conhecimento do conceito de AvOAL, mas alguns deles utilizavam alguns princípios do modelo em suas aulas, mostrando como o modelo traz benefícios para as práticas avaliativas. Por fim, é possível constatar também a necessidade do desenvolvimento de LAL dos participantes da pesquisa.

Devido a essa necessidade encontrada, implementei as oficinas visando a promover um espaço de LAL aos professores do contexto investigado. No próximo capítulo, exponho a análise buscando responder à segunda pergunta de pesquisa que guiou o presente estudo: “*Quais reflexos de iniciativas de letramento em avaliação podem ser percebidos na prática do professor de língua estrangeira?*”, através dos componentes e dimensões desenvolvidos pela literatura na área.

4 ANALISANDO OS REFLEXOS DAS INICIATIVAS PROPOSTAS

De modo a responder à segunda pergunta de pesquisa: “*Quais reflexos de iniciativas de letramento em avaliação podem ser percebidos na prática do professor de língua estrangeira?*”, apresento, neste capítulo, a análise das interações com os participantes durante os grupos focais sobre as implicações das iniciativas de letramento propostas (oficinas) em suas práticas avaliativas, e a análise dos Planos de Ensino dos dois semestres do ano de 2021. Para tanto, utilizei as dimensões fundamentais de LAL desenvolvidas por Giraldo (2018) com base nos três componentes do LAL listados por Davies (2008), a saber: conhecimentos, habilidades e princípios, também apresentados no capítulo de metodologia deste estudo (Quadro 7).

Neste capítulo, trago recortes das respostas dos participantes ao questionário, das interações que ocorreram nas oficinas e nos grupos focais e do preenchimento dos Planos de Ensino dos dois semestres de 2021. Destaco que o recorte das respostas do questionário apresentadas e discutidas se deu através da análise dos dados na íntegra e da seleção das respostas que não fugissem do tema da pergunta apresentada aos participantes. Além disso, optei por deixar em negrito os trechos dos excertos utilizados que refletem as categorias de análise para deixar a análise mais clara ao leitor.

Ainda, apresento a análise de uma breve entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica do contexto investigado, o Laboratório de Línguas, a fim de esclarecer e corroborar com os resultados das análises anteriores. Por se tratar de uma entrevista curta – composta por apenas duas perguntas – incluo a análise de sua transcrição na íntegra.

Por fim, discuto a análise a partir da reunião final destinada a dar uma devolutiva aos participantes da pesquisa. Nessa reunião final, optei por mostrar-lhes os pontos que percebi dúvidas deles acerca da temática avaliação e do documento preenchido por eles, que foram os pontos centrais das oficinas. Portanto, inclui nesse capítulo, os momentos da discussão em que abordamos esses pontos e que eles me auxiliaram a esclarecer o motivo das dúvidas, para, então, ser capaz de ajudá-los trazendo implicações que eles poderão levar para práticas avaliativas futuras.

4.1 REFLEXOS DAS INICIATIVAS DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PROPOSTAS NAS PRÁTICAS

DOS PROFESSORES

Para entender as dimensões em que as oficinas propostas como iniciativas de LAL trouxeram reflexos às práticas avaliativas dos professores de línguas do Laboratório de Línguas da UEL, analisei a participação de cada um deles em três momentos de geração de dados, nomeadamente o questionário inicial, as oficinas e os grupos focais. Além disso, também analisei o preenchimento de seus Planos de Ensino. Para esta análise, utilizei como categorias as dimensões de LAL de línguas desenvolvidas por Giraldo (2018), a partir dos componentes do LAL listados por Davies (2008). Portanto, agrupei os excertos selecionados em quadros e, a seguir, discuto as principais constatações das dimensões em que pude notar reflexos provenientes das oficinas realizadas. Faz-se necessário ressaltar que nem todos os participantes estiveram presentes nos três momentos de geração de dados; impossibilitando, portanto, a análise individual de todos eles, conforme participações já compiladas no quadro 5. Desse modo, para esta fase da análise, recorri aos dados gerados pela participação de onze professores – sendo eles: P2, P4, P6, P9, P10, P11, P17, P18, P19, P23, P24 – considerando que esses participantes estiveram presentes em todas as etapas da pesquisa já evidenciadas ou, pelo menos, nas oficinas e nos grupos focais. Ademais, trago as atividades de avaliação propostas pelos participantes em seus Planos de Ensino dos dois semestres letivos de 2021 para justificar os reflexos das intervenções nas práticas avaliativas dos participantes. Ressalto a impossibilidade da análise dos Planos de Ensino de todos os participantes, mencionada anteriormente, devido à rotatividade dos professores do Laboratório de Línguas.

Vale destacar que analiso individualmente cada um dos onze participantes que estiveram presentes nas etapas mencionadas. Optei por analisar cada participante individualmente para conseguir compreender as nuances em que os reflexos das oficinas ocorreram. Ao fim da análise, é possível perceber que alguns reflexos ocorreram com mais frequência que outros; entretanto, as iniciativas de LAL propostas foram capazes de atingir algumas dimensões diferentes em cada um deles, ainda que com menor frequência. Por isso, julguei importante deixar claro ao leitor quais as dimensões tiveram reflexos em cada professor participante da pesquisa.

Dou início à análise com o participante P2. Sua participação nos momentos de geração de dados está agrupada no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - P2 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P2
Questionário	<p>Função da avaliação: “A Avaliação serve para que professor e aluno saiba como anda o processo de ensino aprendizagem. Não deve se pensar somente no valor em si, como se fosse algo somente quantitativo, mas sim se ao chegar ao final da aula o aluno conseguiu atingir o objetivo proposto, ou seja, o professor deve incluir a avaliação no planejamento diário de aula”;</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: início e durante um curso;</p> <p>Papel do aluno: “ele deve ser um co-autor do processo”;</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas: afirmou não conhecer o termo.</p>
Oficina	<p>Sobre as avaliações, relatou: “a gente planeja aula, né, e aí, o que a gente planejou a gente quer ver ao final da aula se a gente conseguiu atingir o objetivo, né...se o aluno atingiu, né, seria uma avaliação, né, se a gente conseguiu e se o aluno conseguiu chegar naquilo, né, ah:: mas aí também ao longo do semestre, a gente precisa dar nota em si, né, então a gente acaba fazendo as provas comuns, né”</p>
Grupo Focal	<p>Instrumentos avaliativos utilizados: prova escrita (exercícios de compreensão auditiva e produção escrita) e prova oral em duplas; desenvolveu atividades durante as aulas, mas não atribuiu nota a elas, apenas as provas; afirmou não conseguir não aplicar o instrumento prova e avaliar o progresso ao longo do semestre porque os alunos faltam muito ou não fazem as atividades assíncronas, então, sem as provas, não consegue acompanhar o desempenho dos alunos (“eu tenho que fazer essa pra eu conseguir ver o que ele aprendeu...o que ele não sabe...pra poder melhorar também né o meu lado”);</p> <p>Após a oficina: relatou que passou a atribuir valores iguais para todas as habilidades e foi muito positivo para sua prática, viu muita diferença na aprendizagem dos alunos; ofereceu <i>feedback</i> por <i>email</i> (através do <i>Google Forms</i>), teve problemas com a primeira devolutiva, mas aprendeu e não aconteceu novamente;</p> <p>Dúvida sobre <i>feedback</i> de prova oral.</p>

Fonte: A própria autora.

Após agrupados os dados de sua participação, compilei as principais constatações das análises de P2, no Quadro 15. Como é possível notar no quadro, no primeiro componente *Conhecimentos*, pude notar que as iniciativas propostas tiveram reflexos nas dimensões i) *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P2 foi introduzido ao conceito de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas, que declarou não conhecer anteriormente e foi capaz de discutir com os outros participantes sobre as modalidades avaliativas, além de refletir e contrastar diferentes instrumentos de avaliação; e ii) *conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas*: P2 pôde refletir e avaliar seu próprio contexto de ensino, com foco nas atividades planejadas e a aceitação dessas atividades pelos alunos.

Quadro 15 - Análise de P2 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P2
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido. ³⁴
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Introdução ao conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem; Reflexão sobre diferentes instrumentos de avaliação.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexão e avaliação de seu próprio contexto de ensino, com relação às atividades planejadas e à aceitação dessas atividades pelos alunos.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Oferecimento de <i>feedback</i> a todos os alunos; Preparação de atividades de avaliação visando a analisar a aprendizagem dos alunos nas quatro habilidades; Planejamento, implementação e monitoramento do desenvolvimento dos alunos; Não utilização de diferentes instrumentos de avaliação devido à falta de motivação de seus alunos.
	Habilidades de planejamento	Desenvolvimento de testes utilizando diferentes tipos de exercícios; Dúvida sobre <i>feedback</i> de avaliações orais; Atribuição de notas iguais a todas as atividades de avaliação propostas.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Desenvolvimento de testes e exercícios utilizando diferentes recursos tecnológicos (teve problemas na primeira implementação, mas conseguiu solucionar e não teve mais problemas); Percepção de aprimoramento contínuo das habilidades tecnológicas.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Preocupação com que todos os alunos sejam capazes de realizar a avaliação e recebam <i>feedback</i> adequado de acordo com suas atividades de avaliação.

Fonte: A própria autora.

No que concerne ao segundo componente *Habilidades*, os reflexos das oficinas ocorreram nas dimensões i) *habilidades instrucionais*: P2 relatou oferecer *feedback* a todos os alunos, preparar atividades de avaliação visando a analisar a aprendizagem dos alunos nas quatro habilidades, foi capaz de planejar, implementar e monitorar o

³⁴ Uma vez que as análises aqui apresentadas provêm dos relatos dos professores participantes, não foi possível perceber reflexos em algumas dimensões. Contudo, é necessário ressaltar que esses reflexos podem ter ocorrido. Dessa maneira, não podemos afirmar nos quadros de análise da dissertação que essas dimensões não foram impactadas de alguma maneira. Sendo assim, optei por preencher as células dos quadros em que os reflexos não foram percebidos com a afirmação “Não percebido”.

desenvolvimento dos alunos, porém relatou não ter sido capaz de utilizar diferentes instrumentos de avaliação devido à falta de motivação de seus alunos; ii) *habilidades de planejamento*: P2 relatou ter desenvolvido testes utilizando diferentes tipos de exercícios e expressou uma dúvida sobre *feedback* de avaliações orais que poderia ser solucionada com o uso de rubricas, o que implica que o participante não estava fazendo o uso das rubricas de avaliação a fim de oferecer *feedback* aos alunos; ademais, relatou que, após a oficina, passou a atribuir notas iguais a todas as atividades de avaliação propostas e notou impactos positivos na aprendizagem dos alunos; e iii) *habilidades tecnológicas*: P2 foi capaz de desenvolver testes e exercícios utilizando diferentes recursos tecnológicos, relatou ter tido problemas na primeira implementação, mas conseguiu solucionar e não teve mais problemas; além disso, P2 alegou estar aprimorando suas habilidades tecnológicas a cada dia.

A respeito do último componente *Princípios*, existe uma única dimensão *conscientização e ações voltadas para questões críticas na avaliação de línguas*, e constatei que P2 se mostra preocupado com que todos os alunos sejam capazes de realizar a avaliação e recebam *feedback* adequado de acordo com suas atividades de avaliação.

Nos Planos de Ensino dos dois semestres, P2 manteve as mesmas atividades de avaliação para todos os níveis que leciona, como é demonstrado no Quadro 16.

De acordo com P2, durante as aulas dos semestres, seus alunos foram avaliados por meio de diferentes atividades, tais como, atividades de complete, de assinalar, auditivas, escritas, orais e de leitura. Já nas avaliações em que foram atribuídas notas, P2 utilizou os mesmos instrumentos em todas as turmas nos dois semestres: para avaliação oral utilizou a gravação de áudios no idioma; para avaliação escrita desenvolveu testes pela plataforma *Google Forms*; e para avaliação de compreensão oral utilizou exercícios de compreensão a partir de vídeos e áudios. Dessa maneira, P2 não diversificou os instrumentos de avaliação e não promoveu avaliações mais significativas a seus alunos, mostrando uma compreensão de avaliação escrita apenas como teste ou prova. Ademais, é possível notar que no espaço do documento reservado aos objetivos de aprendizagem para os instrumentos de avaliação, P2 preencheu com as capacidades linguísticas que seriam praticadas e não com os objetivos que esperava alcançar. Portanto, P2 ainda precisa desenvolver esse aspecto da dimensão *habilidade de planejamento* de identificação e formulação dos objetivos de aprendizagem (GIRALDO, 2018), que as oficinas, ainda tendo tratado

de objetivos de aprendizagem, não foram suficientes.

Quadro 16 - Agrupamento de atividades de avaliação de P2

Plano de Ensino P2	
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – atividades de complete, de assinalar, auditivas, escritas, orais, leitura de diálogos
	Objetivos
	Instrumentos
	Avaliação oral
	Gravações de áudios
Avaliação escrita	Testes pela plataforma <i>Google Forms</i>
Avaliação auditiva	Exercícios de compreensão oral a partir de vídeos e áudios
Feedback das avaliações – última aula	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas – atividades de complete, de assinalar, auditivas, escritas, orais, leitura de diálogos
	Objetivos
	Instrumentos
	Avaliação oral
	Gravações de áudios
Avaliação escrita	Testes pela plataforma <i>Google Forms</i>
Avaliação auditiva	Exercícios de compreensão oral a partir de vídeos e áudios
Feedback das avaliações – última aula	

Fonte: A própria autora.

Ademais, a despeito de expressar sua preocupação com que os alunos recebessem *feedback* adequado e que este auxiliasse a aprendizagem dos alunos, em seu Plano de Ensino, P2 reservou apenas a última aula do semestre para apresentar e discutir com os alunos os resultados da avaliação, impossibilitando, dessa maneira, que seu *feedback* agisse como *feedforward*, ou seja, reorientasse sua prática pedagógica e oportunizasse aos alunos momentos de aprendizagem até então não observados em determinada atividade.

Portanto, ainda que tenha sido conscientizado e tenha refletido quanto à necessidade de diferentes instrumentos de avaliação e dos princípios do modelo de AvOAL como, por exemplo, as tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem e *feedback* como *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009), P2 não conseguiu colocá-los em prática em seu contexto. Contudo, retomo as afirmações de P2 durante a sessão de grupo focal de que seus alunos não tinham aceitado bem e não se sentiam motivados a realizar outras atividades em que ela pudesse avaliar sua aprendizagem, além da prova. Essa falta de aceitação dos alunos, de acordo com P2, fez com que utilizasse apenas o instrumento prova. Isso pode decorrer de uma tradição existente nos contextos de ensino da valorização exclusiva do instrumento de avaliação prova.

Dessa maneira, a implementação e a aceitação de diferentes instrumentos de avaliação têm sido mais árduas aos professores. Por esse motivo, propus discussões e momentos de trocas de experiências entre os professores nas oficinas e grupos focais, de modo a promover o LAL para que eles sejam capazes de, pouco a pouco, mudar essa tradição e obter sucesso ao diversificar seus instrumentos de avaliação.

Em seguida, analiso o participante sob o codinome P4. Agrupo sua participação nos instrumentos no Quadro 17, abaixo.

Quadro 17 - P4 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P4
Questionário	<p>Formação em avaliação: muito boa, conhece várias perspectivas e tem segurança para avaliar.</p> <p>Função da avaliação: “A avaliação serve para unir o ensino à aprendizagem, para se entender o que foi ainda precisa ser aprendido pelo aluno e conseqüentemente reforçado e/ou reformulado pelo professor.”</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: ao início e durante o curso.</p> <p>Papel do aluno: “agentes participantes dos criterios que serao avaliados”</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem: não conhece o conceito</p>
Oficina	<p>Sobre o papel dos alunos: “como agentes participantes dos critérios que serão avaliados...do: até mesmo do próprio:...do próprio instrumento de avaliação ele pode participar...né...eh:: ele ter bem claro:: e até:: negociar (...)”</p> <p>Sobre instrumentos de avaliação: “ eu não dou mais prova valendo nota no final, eu dou uma série de atividades escritas, orais e vou pontuando aquilo (...)”</p> <p>Sobre critérios de avaliação: “(...) pra mim os critérios, eles vão variando, de acordo com o instrumento e com a competência, não é isso?”</p> <p>Sobre avaliações realizadas: “eu sou aquela formativa, né, vai fazendo aos poucos, vai pedindo uma coisa aqui, outra ali e dali você vai avaliando, né...então, mais do que de produto, né (...) por processo, você vai entendendo o aluno, você vai captando algumas coisas daí você vai vendo as disparidades, o que que precisa melhorar, o que precisa, né.”</p>
Grupo Focal	<p>Avaliações que tem realizado: “eu faço bem informal, tá?...eu faço...eh::...aula a aula...eu tenho uma planilha ali minha, né, no <i>Excell</i> com todos os alunos e eu vou ali lançando”.</p> <p>Relatou que antes colocava diversas instruções para os alunos e percebeu que não atingiam o objetivo. Hoje, faz muitas atividades pelo <i>WhatsApp</i> e pelo <i>Google Drive</i>. Utiliza instrumentos que possa avaliar as 4 habilidades.</p> <p><i>Feedback</i>: de atividades orais, <i>feedback</i> individual por áudio e pede a refacção. Atividades escritas, corrige utilizando simbologias e pede refacções (percebe que dessa maneira os alunos são levados a buscar as respostas e se esforçar mais para refazer a atividade). De dificuldades recorrentes, corrige em sala e traz mais atividades para os alunos.</p>

Fonte: A própria autora.

No Quadro 18 a seguir, encontram-se as principais constatações advindas dos dados coletados do participante P4 e, em seguida, encontra-se sua discussão.

Quadro 18 - Análise de P4 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P4
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Introdução ao conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexo não percebido.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Reflexo não percebido.
	Habilidades de planejamento	Compreensão da necessidade de instruções e/ou enunciados claros(os);
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Reflexo não percebido.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Reflexo não percebido.

Fonte: A própria autora.

O participante P4 relata ter uma longa experiência como professor, participando das oficinas em contexto de formação continuada. Além disso, P4 considera ter tido uma formação muito boa para avaliar seus alunos. Dessa maneira, é possível perceber que o reflexo das oficinas em sua prática pedagógica foi menor do que na de outros participantes.

Assim, notam-se reflexos das oficinas em duas dimensões da prática de P4. No primeiro componente *Conhecimentos*, na dimensão *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P4 declarou não ter conhecimento do termo AvOAL e, durante as oficinas, discutimos sobre o conceito e como colocá-lo em prática. Entretanto, vale ressaltar, como já mencionado na subseção anterior, que falas de P4 durante as oficinas sobre a avaliação já iam ao encontro dos princípios de AvOAL: as atividades de avaliação eram atividades de aprendizagem desenvolvidas gradualmente ao longo do semestre; fala sobre a relevância de envolver os alunos no processo, negociando critérios e instrumentos; realiza o *feedback* de maneira efetiva, de modo a impactar as atividades futuras dos alunos.

No segundo componente *Habilidades*, o reflexo ocorreu na dimensão *habilidades de planejamento*, pois P4 relatou que antes das oficinas, as atividades preparadas continham diversas instruções – que P4 julga serem necessárias – mas

os alunos não as liam, fazendo com que elas não atingissem ao objetivo. Após as oficinas, P4 reviu as instruções de suas atividades de avaliação e passou a escrever instruções mais claras que façam mais sentido aos alunos.

Para finalizar a análise de P4, recaio o foco sob as informações contidas nos Planos de Ensino do participante, agrupadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Agrupamento de atividades de avaliação de P4

Plano de Ensino P4		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio da compreensão e produção oral dos alunos	
	Objetivos	Instrumentos
	Pronunciar os fonemas do idioma a partir de um texto escrito produzido pelo aluno	Mensagem oral no <i>WhatsApp</i> e mensagem escrita por e-mail
	Compreender e responder perguntas de um texto escrito com informações pessoais	Texto escrito
	Selecionar a resposta correta de um texto oral	Texto oral
	Pesquisar informações específicas na internet e identificar palavras-chave de um texto	A definir com os alunos
	Organizar um texto escrito a partir de informações previamente disponibilizadas	A definir com os alunos
	Apresentar oralmente informações pessoais e hábitos cotidianos de um personagem	A definir com os alunos
	Autoavaliação e avaliação do curso	Questionário
	Feedback das avaliações – última aula	
	Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio da compreensão e produção oral dos alunos
Objetivos		Instrumentos
Responder às perguntas sobre informações pessoais		Em pares, por meio de mensagem oral no whatsapp.
Descrever a própria família usando os possessivos		Por meio de um e-mail à professora.
Dar opiniões e fazer comparações		Em grupos de três, por meio de salas simultâneas no Zoom.
Descrever a própria habitação.		A definir com os alunos
Apresentar a viagem dos sonhos.		A definir com os alunos
Falar e perguntar sobre as ações cotidianas.		A definir com os alunos
Autoavaliação e avaliação do curso		Questionário
Feedback das avaliações – última aula		

Fonte: A própria autora.

De acordo com P4, durante as aulas, seus alunos foram avaliados por meio de sua compreensão e produção oral. No que diz respeito às atividades de avaliação que

foram atribuídas notas, P4 diversificou os instrumentos utilizados nas três primeiras atividades de avaliação do semestre de acordo com cada objetivo de aprendizagem estabelecido. Entretanto, é possível perceber que, apesar de ter formulado os objetivos de aprendizagem de maneira clara, seus instrumentos de avaliação não são tão claros – “texto escrito” e “texto oral”, por exemplo, não configuram instrumentos, visto que seus objetivos não eram a produção desses, mas sim sua compreensão para responder a questões a partir deles. Dessa maneira, percebe-se a falta de uma situação de comunicação no planejamento dessas atividades de avaliação, não deixando claro o propósito comunicativo das atividades planejadas, uma vez que se trata de avaliação de LE.

Já para os outros três objetivos de aprendizagem estabelecidos para ambos os semestres, P4 não programou previamente nenhum instrumento de avaliação, deixou para que fossem definidos em conjunto com seus alunos, o que vai ao encontro de um dos princípios de AvOAL em relação ao envolvimento dos alunos nas atividades de avaliação (CARLESS, 2007; 2009). Contudo, nota-se que os alunos não têm o LA necessário para fazer tal escolha sozinhos, sendo necessário que o professor lhes ofereça opções para que possam opinar sobre o que se sentem mais confortáveis; uma vez que reconheço que todos os interessados e participantes de práticas avaliativas devem ter o LA desenvolvido, mas em níveis diferentes (PILL; HARDING, 2013). Sendo assim, o professor é quem tem o conhecimento e as habilidades necessárias para refletir a respeito dos instrumentos mais apropriados para cada objetivo de aprendizagem e os alunos podem o auxiliar nessa escolha. Além disso, ainda indo ao encontro do segundo princípio de AvOAL, o envolvimento dos alunos, P4 planejou uma atividade de autoavaliação e avaliação do curso através de questionário. Essa atividade é positiva de modo que auxilia no desenvolvimento da autonomia e confiança dos alunos (CARLESS, 2009).

No que concerne ao *feedback* aos alunos, embora relatar que dá aos seus alunos chance de refacção em todas as atividades de avaliação, P4 reservou apenas a última aula do Plano de Ensino para dar a devolutiva individual e coletiva aos seus alunos, impossibilitando que o *feedback* aja como *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009). Portanto, apesar da constatação do conhecimento de P4 a respeito do conceito de AvOAL, um de seus princípios é deixado de lado na prática deste professor. Isso nos mostra uma lacuna entre teoria e prática, ou seja, esta concepção de avaliação pode estar clara do ponto de vista teórico, mas não da prática pois P4 apresenta

dificuldades em sua implementação. Dessa maneira, as oficinas não foram capazes de desenvolver as *habilidades instrucionais* (GIRALDO, 2018) do participante.

Nomeei o participante seguinte de P6 e agrupei os dados coletados por meio de sua participação nos três instrumentos de geração e coleta de dados no Quadro 20 abaixo.

Quadro 20 - P6 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P6
Questionário	<p>Formação em avaliação: razoável, se sente inseguro/a em alguns momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos.</p> <p>Função da avaliação: “A avaliação serve como uma forma de medir o desenvolvimento do aluno durante o curso. Saber se ele está apto a continuar o próximo nível, caso não esteja, é preciso buscar uma forma de sanar suas dúvidas (com atividades extras, por exemplo).”</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: início, durante e ao fim de um curso ou unidade.</p> <p>Papel do aluno: “O aluno precisa fazer sua parte, entregando tarefas, exercícios extras, fazendo as provas, para que assim o professor possa avaliá-lo de forma eficaz, verificando suas necessidades e fazendo as modificações necessárias ao longo do curso.”</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas: afirmou não conhecer o termo.</p>
Oficina	<p>Sobre as rubricas/grades de avaliação:</p> <p>“eh:: eu nunca utilizei como professora nas aulas do Laboratório, mas eh:: tem alguns professores da graduação que usam e eu acho interessante porque é como um guia, né, a gente pode...é como, pra mim, parece uma orientação, né, ah, eu tenho que ir por esse caminho, então é isso que ela tá esperando da minha apresentação ou do que quer que seja, então eu acho bem interessante pra se guiar mesmo.”</p> <p>“é verdade, é, começar não deve ser fácil, né, preparar, planejar a rubrica, mas pra gente como aluno, acho que facilita bastante na hora de...de fazer o trabalho.”</p>
Grupo Focal	<p>Instrumentos avaliativos utilizados: durante o semestre, avalia a participação nas aulas; no final de cada unidade; duas avaliações formais (“mais tradicional”) em que avalia as quatro habilidades: fala (áudio no <i>WhatsApp</i>), escrita (um pequeno texto sobre um tema), audição (escutam um áudio e respondem a algumas perguntas), gramática e vocabulário; avaliações realizadas através do <i>Google Forms</i>.</p> <p><i>Feedback</i>: mais pontual pelo <i>Forms</i> e mais geral por e-mail, <i>feedback</i> de atividades orais por áudio, individual pelo <i>WhatsApp</i>.</p> <p>Afirmou ter certa dificuldade com as ferramentas tecnológicas, mas tem conseguido utilizá-las para as avaliações.</p> <p>Após a oficina: não respondeu à pergunta (precisou sair da reunião mais cedo).</p>

Fonte: A própria autora.

Já a compilação das análises provenientes dos dados de P6 são apresentadas no Quadro 21 abaixo, para serem ponderadas na sequência.

Quadro 21 - Análise de P6 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P6
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Introdução ao conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem; Reflexão sobre função da avaliação.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexo não percebido.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Reflexo não percebido.
	Habilidades de planejamento	Reflexão sobre o uso de rubricas nos papéis de aluno e professor.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Avaliações através do <i>Google Forms</i> .
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Reflexo não percebido.

Fonte: A própria autora.

Na análise de P6, percebem-se poucas dimensões nas quais as oficinas exerceram reflexos. Entretanto, isso pode ser consequência do fato de o participante ter precisado se desligar do grupo focal que participou antes que ele acabasse, não sendo capaz, assim, de responder algumas perguntas cruciais e interagir sobre determinadas temáticas abordadas pelo grupo.

Contudo, ainda nota-se reflexos em três dimensões. Primeiramente, no componente *Conhecimentos*, na dimensão *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P6 alegou não ter conhecimento do termo AvOAL e, durante as oficinas, participou de discussões sobre o conceito e de como colocá-lo em prática; além disso, no questionário, o participante relatou compreender a avaliação como “uma forma de medir o desenvolvimento do aluno” e, durante as oficinas, promoveu reflexões e discussões em relação à avaliação assumindo sua função de elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; HADJI, 2001).

Em seguida, no componente *Habilidades*, percebem-se reflexos nas dimensões *habilidades de planejamento*: pois, apesar de P6 relatar não utilizar as rubricas no papel de professor, relata que seus professores já utilizaram e compreende seus benefícios; além disso, reflete sobre o processo de criação de uma

rubrica de avaliação; e *habilidades tecnológicas*: P6 relata não ter muita familiaridade e facilidade com as ferramentas tecnológicas, mas afirma estar utilizando as ferramentas necessárias para realizar as avaliações com suas turmas, como o *Google Forms*, por exemplo.

Passo para análise das atividades de avaliação dos Planos de Ensino de P6, reunidas no Quadro 22 abaixo. Esclareço que P6 não continuou atuando no Laboratório de Línguas no segundo semestre de 2021, por isso, exponho apenas as informações registradas nos documentos referentes ao primeiro semestre.

Quadro 22 - Agrupamento de atividades de avaliação de P6

Plano de Ensino P6		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio dos exercícios do livro didático	
	Objetivos	Instrumentos
	Diferentes tópicos gramaticais para todas as avaliações propostas	Testes pela plataforma <i>Google Forms</i> para todas as atividades de avaliação programadas
	Feedback das avaliações – um momento reservado das aulas logo após a realização dos testes, ou seja, em uma aula no meio do semestre e na última aula	
Atividades de avaliação (2º semestre) ³⁵	Avaliação durante as aulas –	
	Objetivos	Instrumentos
	Feedback das avaliações –	

Fonte: A própria autora.

Nos Planos de Ensino, P6 declarou avaliar seus alunos durante as aulas por meio dos exercícios do livro didático em todas as aulas. Quanto aos instrumentos que foram atribuídas notas, P6 utilizou o teste pela plataforma *Google Forms* em todas elas, e desse modo, limitou os momentos de possibilidades de seus alunos apresentarem o desempenho em LE. Isto nos leva a identificar uma prática avaliativa a partir de uma concepção que reduz a avaliação a provas ou testes, diferente da concepção de AvOAL discutida nas oficinas. Além disso, no espaço do documento reservado aos objetivos de aprendizagem da avaliação, P6 agrupou tópicos gramaticais que seriam abordados nos testes, possivelmente revelando uma visão de língua como estrutura (WIDDOWSON, 1991). Assim, ainda que as oficinas tenham tratado desses temas, elas ainda não foram suficientes para levar reflexos a alguns aspectos relevantes das *habilidades instrucionais e de planejamento*, como, por

³⁵ A segunda parte do quadro encontra-se em uma cor diferente do restante do quadro para destacar que não havia Plano de Ensino 2 – referente ao segundo semestre – do participante sendo analisado. O mesmo se repete em quadros seguintes pelo mesmo motivo.

exemplo, a identificação e formulação e objetivos de aprendizagem e o uso de diferentes instrumentos de avaliação (GIRALDO, 2018).

Quanto à prática de *feedback*, P6 relatou oferecer uma devolutiva mais pontual através da plataforma *Google Forms* (em que os testes são realizados) e, nos Planos de Ensino, reservou um momento nas aulas seguintes à aplicação de testes para comentar sobre o desempenho dos alunos. Sendo assim, um momento de *feedback* no meio do semestre e outro, na última aula do semestre. Entretanto, sem chances de refações pelos alunos, característica do instrumento de avaliação escolhido. É possível perceber que o *feedback* que ocorre no meio do semestre tem potencial de *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009), uma vez que pode reorientar a prática do professor nas próximas atividades e o desenvolvimento dos alunos ao longo do restante do semestre. Por outro lado, a devolutiva reservada para a última aula do semestre perde esse potencial, marcando o encerramento do semestre letivo. Durante os grupos focais, P6 relatou oferecer *feedback* das atividades orais para os alunos por meio de áudios pelo *WhatsApp*, porém não houve nenhuma atividade avaliativa oral programada em seu Plano de Ensino. Assim como P4, essa constatação pode ser resultado de uma necessidade de mais esclarecimentos a respeito do preenchimento do documento e/ou de uma seção específica destinada ao *feedback* no documento.

O próximo participante foi nomeado P9, sua participação nos instrumentos e estão agrupados no Quadro 23.

Quadro 23 - P9 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P9
Questionário	<p>Formação em avaliação: Insuficiente, afirma ter muitas dúvidas e se sentir inseguro em vários momentos da avaliação.</p> <p>Função da avaliação: “Não sou professor ainda. Então, eu não consigo responder essa pergunta. Mas, como aluno da UEL eu vejo que muitas das nossas avaliações ainda são usadas para ver o entendimento do aluno sobre o tópico passado no bimestre/semestre.”</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: início, durante e ao fim de um curso.</p> <p>Papel do aluno: “Construindo o modo como as aulas serão ministradas e como o tema será abordado demonstrando seu conhecimento sobre o tema e si mesmo (conhecimento das suas habilidades). Sendo assim, o aluno participa ativamente da construção de conhecimento.”</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas: afirmou não conhecer o termo.</p>

	Relata não ter experiências como professor até o momento: “Sinceramente, como não tenho experiência, eu gostaria de aprender tudo sobre avaliação.”
Oficina	Sobre a função da avaliação: “olha, eu...eu só tenho a experiência como aluno, eu não tenho a experiência ainda como professor, mas como aluno. ..pelo que eu pude perceber até agora é que muitos professores, eles ainda usam a avaliação como uma forma de saber o conhecimento do aluno sobre aquele tópico que foi passado no bimestre ou no semestre, então meio que seria a atividade final preparada sobre eh:...o ensino daquele tópico, pelo menos é o que eu...é o que eu tenho como experiência, alguns professores tentam mudar isso, né, que a avaliação seria a não...não só o conhecimento que o aluno tem sobre aquele tópico, mas também a construção que ele pode fazer ao redor daquele tópico.”
Grupo Focal	Instrumentos avaliativos utilizados: avaliou os alunos através da participação nas aulas e realização de tarefas de casa; exercícios de revisão valendo nota, para não deixar toda a nota para uma única prova (compreende que seja uma prática ineficiente); prova formal pelo <i>Google Forms</i> , “tentando entender onde eles estavam na questão das quatro habilidades”. <i>Feedback</i> : no início do semestre, discutiu com os alunos a maneira com que eles se sentiriam confortáveis recebendo <i>feedback</i> ; da pronúncia ocorre durante as interações em sala de aula; nas tarefas, oferece <i>feedback</i> individual por escrito ou por áudio, dependendo da tarefa realizada. Após a oficina: levou em consideração as discussões acerca de notas, mais especificamente, de não descontar pontos dos alunos por aspectos que não foram pedidos no enunciado; afirmou que a oficina ajudou muito sua prática, uma vez que só tinha experiências como aluno; compreendeu a importância de “ver o lado do aluno”, não realizar a avaliação para puni-lo: “tanto que logo no começo eu já mudei...eh:: a questão da avaliação...né...porque eu tava pensando em dar só uma avaliação valendo dez e acabou...né...aí eu mudei isso...passei a dar um <i>feedback</i> um pouco mais...eh:...como que eu posso dizer...um pouco mais encorpado pra eles do que um <i>feedback</i> só raso né...pra que eles realmente aprendam”. Comentários sobre o impacto da atribuição de nota nas atividades para que os alunos as realizem e da necessidade do desenvolvimento da autoestima dos alunos em relação ao uso da língua estrangeira.

Fonte: A própria autora.

A seguir, agrupei no Quadro 24 as constatações decorrentes dos dados coletados do participante P9, e trago aqui sua análise. A respeito do primeiro componente *Conhecimentos*, é possível perceber que as iniciativas de letramento propostas tiveram reflexos nas dimensões i) *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P9 adquiriu conhecimento do conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem e pôde refletir sobre a atribuição de notas nas atividades de avaliação e seus impactos nos alunos; e ii) *conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas*: P9 refletiu sobre o contexto em que atua, suas necessidades e quais atitudes surgiram resultados positivos para a aceitação das atividades de avaliação pelos alunos.

Quadro 24 - Análise de P9 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P9
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Introdução ao conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem; Reflexões acerca da atribuição de notas.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexão e avaliação de seu próprio contexto de ensino e suas necessidades, com relação as atividades planejadas e a aceitação dessas atividades pelos alunos.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Oferecimento de <i>feedback</i> a todos os alunos; Preparação de atividades de avaliação visando a analisar a aprendizagem dos alunos nas quatro habilidades; Planejamento, implementação e monitoramento do desenvolvimento dos alunos.
	Habilidades de planejamento	Compreensão da necessidade de instruções e/ou enunciados claras(os); Desenvolvimento de testes através da plataforma <i>Google Forms</i> ; Atribuição de nota a outras atividades além do teste escrito.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Desenvolvimento de testes e exercícios utilizando diferentes recursos tecnológicos (<i>Google Forms</i> , gravação de áudios)
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Preocupação com que todos os alunos recebam <i>feedback</i> adequado de acordo com suas atividades de avaliação; Implementação de atividades de avaliação transparentes.

Fonte: A própria autora.

Quanto ao segundo componente *Habilidades*, notam-se reflexos nas dimensões i) *habilidades instrucionais*: P9 relatou oferecer *feedback* individual a todos os participantes durante as aulas e após a realização das atividades, planejou atividades de avaliação que englobassem as quatro habilidades linguísticas em diferentes tipos de atividades, e foi capaz de planejar, implementar e monitorar o desenvolvimento de seus alunos durante as aulas; ii) *habilidades de planejamento*: P9 relatou ter refletido e compreendido a relevância de fornecer instruções e/ou enunciados claras(os) para as atividades, foi capaz de desenvolver testes através da plataforma *Google Forms*, e percebeu a necessidade de atribuir notas a diferentes atividades ao longo do semestre além do teste escrito, para o participante, esta forma de atribuir nota as atividades se mostra mais eficaz; e iii) *habilidades tecnológicas*: P9 foi capaz de desenvolver testes escritos através da plataforma *Google Forms*, além

de atividades orais através da gravação de áudios, tanto pelos alunos quanto para o oferecimento de *feedback* dessas atividades.

No que concerne ao último componente *Princípios* e sua única dimensão *conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas*, percebe-se que P9 expõe sua preocupação com que todos os alunos recebam *feedback* adequado de acordo com suas atividades de avaliação de maneira que se sintam confortáveis e que isso seja benéfico para a sua aprendizagem; além disso, P9 mostra sua preocupação com a implementação de atividades de avaliação transparentes, em que os alunos compreendam o que está sendo avaliado e não percam pontos em suas atividades por aspectos que não foram mencionados e/ou não ficaram claros nos enunciados.

Ainda analisando os reflexos das oficinas nas práticas avaliativas de P9, volto o meu foco para as atividades incluídas pelo participante em seus Planos de Ensino (Quadro 25).

Quadro 25 - Agrupamento de atividades de avaliação de P9

Plano de Ensino P9	
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio dos exercícios do livro didático
	Objetivos
	<i>Review and memory booster</i> das unidades didáticas do livro
	Tópicos gramaticais
	Instrumentos
	<i>Progress check</i>
	Testes pela plataforma <i>Google Forms</i>
	Feedback das avaliações – um momento reservado das aulas logo após a realização dos testes, ou seja, em uma aula no meio do semestre e na última aula
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio dos exercícios do livro didático e formando frases para apresentar para os colegas
	Objetivos
	<i>Students in direct interaction with the language, checking their progress to see if I need to change anything regarding class and teaching structure.</i>
	TBD
	Instrumentos
	<i>Google Forms</i>
	Feedback das avaliações – não incluído no planejamento

Fonte: A própria autora.

De acordo com os Planos de Ensino, P9 avaliou seus alunos durante todas as aulas do semestre por meio dos exercícios do livro didático utilizado e formando frases para serem apresentadas aos colegas. Já nas atividades em que uma nota foi atribuída, na seção do plano de ensino voltada aos instrumentos de avaliação, P9 inclui: *Progress Check*³⁶, TBD³⁷ e *Google Forms*, faz-se necessário ressaltar que *Google Forms* seria a plataforma utilizada para desenvolver determinado instrumento de avaliação; dessa maneira, P9 não foi capaz de descrever claramente os instrumentos utilizados. Também é possível notar que não houve muita diversificação de instrumentos que pudessem delinear o desempenho do aluno frente aos objetivos de aprendizagem.

No espaço reservado para os objetivos de cada instrumento, P9 preencheu com o termo utilizado para nomear as atividades de verificação de progresso (*review and memory booster*³⁸), os tópicos gramaticais abordados nos testes e a frase “alunos em interação direta com a língua, checando a sua aprendizagem para ver se eu preciso mudar algo referente a aula ou a estrutura de ensino” (tradução nossa³⁹). Percebe-se que os objetivos aqui descritos não se configuram como objetivos de aprendizagem, ou seja, não dizem respeito ao que se espera que os alunos sejam capazes de fazer em determinada atividade proposta.

Dessa maneira, assim como percebido na análise de P6, as oficinas não foram suficientes para impulsionar mudanças nas práticas avaliativas de P9 que são refletidos em alguns aspectos das *habilidades instrucionais e de planejamento*, principalmente, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e a relevância da diversificação de instrumentos de avaliação utilizados (GIRALDO, 2018). Entretanto, diferentemente de P6, as dimensões *habilidades instrucionais e de planejamento* de P9 foram mostraram reflexos das propostas de letramento em outros aspectos, como é possível notar no Quadro 24. Assim, as oficinas puderam atingir essas dimensões das práticas avaliativas do participante, mas elas ainda precisam ser mais trabalhadas e discutidas para serem completamente desenvolvidas.

³⁶ Optei por manter o termo em inglês utilizado pelo participante por se tratar de uma atividade específica descrita pelo participante durante o grupo focal. De acordo com ele, é uma atividade de revisão oferecida pelo material didático que pode ser encontrada *online* no site da obra.

³⁷ Não há descrição de tal instrumento no Plano de Ensino de P9.

³⁸ Optei por manter os termos em inglês utilizados pelo participante por não encontrar termo adequado que passe a ideia de *memory booster*. De acordo com a especificação, acredito que sejam atividades de revisão propostas pelo material didático utilizado.

³⁹ Do original: “Students in direct interaction with the language, checking their progress to see if I need to change anything regarding class and teaching structure” (PLANO DE ENSINO P9).

Por fim, no Plano de Ensino do primeiro semestre, o participante reservou duas aulas para a prática de *feedback* das avaliações de seus alunos, sendo, portanto, uma no meio do semestre e a última aula do semestre. A devolutiva no meio do semestre apresenta potencial de atuar como *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009), uma vez que os alunos ainda terão o restante do semestre para solucionar suas dúvidas e aprimorar sua aprendizagem e o professor poderá utilizar o resultado do desempenho registrado nos instrumentos de avaliação para reorientar sua prática pedagógica no decorrer das aulas. Enquanto a devolutiva na última aula do semestre perde esse potencial, configurando apenas o encerramento do semestre letivo e podendo não impactar a aprendizagem dos alunos em semestres futuros.

Entretanto, na sessão de grupo focal, P9 relatou oferecer *feedback* individual por escrito e oral, a depender da atividade avaliativa proposta e mostrou sua preocupação em ser capaz de oferecer *feedback* efetivo que deixe seus alunos confortáveis. Ademais, no Plano de Ensino referente ao segundo semestre, nenhum momento foi reservado ao oferecimento de *feedback*, expondo, novamente, uma contradição entre o que é dito pelo participante e o que é incluído no documento orientador de sua prática pedagógica. Percebo aqui, novamente, que tal contradição entre o que foi falado pelo participante e o que está incluído no Plano de Ensino poderia ser solucionado com mais esclarecimentos a respeito de seu preenchimento e/ou até mesmo, com a inclusão de uma seção mais específica no documento utilizado.

Sigo com a análise do participante nomeado P10, os dados referentes a sua participação estão agrupados no Quadro 26.

Quadro 26 - P10 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P10
Questionário	<p>Formação em avaliação: razoável, se sente inseguro em alguns momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos.</p> <p>Função da avaliação: “A avaliação é uma forma do professor observar diretamente o desenvolvimento do aluno em sala, além de ser uma ferramenta para que o professor possa entender as formas de aprendizagem de cada aluno, e assim, avaliá-lo individualmente.”</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: início e durante um curso, e após cada conteúdo ou conjunto de conteúdos ministrado(s).</p> <p>Papel do aluno: “O aluno, em conjunto com o professor, é autor da sua aprendizagem, sendo assim, quando se trata da avaliação, o aluno é o mais importante, já que se trata de sua apreensão de conhecimento e para que os professores possam avaliar de justa, o aluno precisa participar, tirar</p>

	<p>dúvidas e etc, ou seja, dar um <i>feedback</i> sobre o andamento da sua aprendizagem.”</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas: afirmou não conhecer o termo.</p> <p>Relatou ser a primeira experiência dando aula no contexto, tendo apenas experiências de estágio.</p>
Oficina	Optou por não se manifestar durante as discussões.
Grupo Focal	<p>Instrumentos avaliativos utilizados: quatro instrumentos de avaliação valendo a mesma nota; também avalia através de atividades assíncronas agrupadas em um portfólio (<i>Google Classroom</i>): atividades de produção oral e escrita (através das plataformas <i>Flipgrid</i> e <i>Canva</i>), de exercícios gramaticais, além das provas formais.</p> <p><i>Feedback</i>: individual de todas as atividades escritas, pontuando as dificuldades de cada aluno e dando a chance de refacção; oferece <i>feedback</i> oral das dificuldades de pronúncia que aparecem durante as aulas; até o momento do grupo focal, não havia corrigido e oferecido <i>feedback</i> as atividades assíncronas orais.</p> <p>Após a oficina: Optou por não responder à pergunta.</p>

Fonte: A própria autora.

As principais interpretações dos dados de P10 encontram-se no Quadro 27. Nele, é possível perceber que a respeito do primeiro componente do LAL *Conhecimentos*, faz-se possível perceber que as iniciativas de LAL propostas tiveram reflexos no participante P10 na dimensão *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P10 relatou no questionário não ter conhecimento do termo AvOAL e foi introduzida ao conceito e como colocá-lo em prática durante as oficinas; pôde refletir a respeito da atribuição de notas nas atividades de avaliação; e, além disso, no questionário, P10 mostrou que compreende o aluno como autor da sua aprendizagem, mas apenas como participante da prática avaliativa; por conseguinte, durante as oficinas, P10 pôde participar de discussões tratando do caráter compartilhado da avaliação e da possibilidade de negociação entre alunos e professores a respeito das atividades de avaliação (FURTOSO, 2008).

Quadro 27 - Análise de P10 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P10
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Introdução ao conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem; Reflexões acerca da atribuição de notas; Reflexões acerca do papel do aluno.

	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexo não percebido.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Oferecimento de <i>feedback</i> a todos os alunos; Planejamento, implementação e monitoramento do desenvolvimento dos alunos.
	Habilidades de planejamento	Atribuição de notas iguais a todas as atividades de avaliação propostas.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Desenvolvimento de atividades de avaliação utilizando diferentes recursos tecnológicos (<i>Google Classroom, Canva, Flipgrid</i>).
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Preocupação com que todos os alunos recebam <i>feedback</i> adequado de acordo com suas atividades de avaliação.

Fonte: A própria autora.

Já no segundo componente *Habilidades*, os reflexos ocorreram nas dimensões

- i) *habilidades instrucionais*: P10 relatou oferecer *feedback* individual das atividades assíncronas a todos os alunos e *feedback* oral ao decorrer das aulas, e foi capaz de planejar, implementar e monitorar o desenvolvimento de seus alunos durante as aulas;
- ii) *habilidades de planejamento*: a partir da reflexão no tocante à atribuição de notas, P10 relatou atribuir a mesma nota às diferentes atividades propostas a seus alunos; e
- iii) *habilidades tecnológicas*: P10 informou desenvolver suas atividades de avaliação através de diferentes recursos tecnológicos, como, por exemplo, atividades de produção oral através do *Flipgrid* e de produção escrita através do *Canva*.

A respeito do último componente *Princípios*, P10 mostrou reflexo em sua única dimensão *conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas* devido a ter apresentado sua preocupação diária em oferecer *feedback* adequado a todos os alunos de acordo com suas necessidades individuais, além de oportunizar a refacção aos alunos para que eles possam melhorar suas produções e, com isso, aprender conteúdos até então pouco desenvolvidos.

Ainda a respeito das práticas avaliativas do participante de codinome P10, passo para a discussão das informações contidas em seus Planos de Ensino, que se encontram agrupadas no Quadro 28 abaixo.

Primeiramente, esclareço que P10 não continuou no Laboratório de Línguas no segundo semestre do ano de 2021, por isso, a análise se dá apenas por meio do preenchimento de seus documentos referentes ao primeiro semestre letivo do ano de 2021.

Quadro 28 - Agrupamento, de atividades de avaliação de P10

Plano de Ensino P10		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio de exercícios e jogos	
	Objetivos	Instrumentos
	Acompanhar a aprendizagem dos alunos no decorrer do curso, além de garantir suas participações nas diferentes atividades.	Portfólio/atividades
	Avaliar o desempenho dos alunos em gramática, e compreensão oral e escrita.	Google Forms
	Avaliar o desempenho oral dos alunos no decorrer do curso.	Flipgrid e Anchor
	Observar a produção escrita dos alunos, além da gramática aprendida	Canva e email
	Praticar a compreensão auditiva dos alunos a partir de um quiz sobre um vídeo.	TED-Ed
	Feedback das avaliações – um momento reservado das aulas logo após a realização das atividades de avaliação do meio do semestre, porém nenhuma aula reservada ao <i>feedback</i> das últimas atividades de avaliação em algumas turmas, em outras a atividade representa a última aula	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas –	
	Objetivos	Instrumentos
	Feedback das avaliações –	

Fonte: A própria autora.

Para acompanhar a aprendizagem de seus alunos durante todas as aulas do semestre, P10 fez uso de exercícios e jogos programados de acordo com o conteúdo ministrado.

Já nas atividades em que optou por atribuir nota, o participante diversificou os tipos de atividades e os recursos tecnológicos a serem utilizados em cada um, dependendo do objetivo de aprendizagem previamente estabelecido. Os objetivos foram formulados referindo-se aos objetivos do professor ao utilizar determinadas atividades de avaliação e não aos objetivos de aprendizagem dos alunos. Contudo, o participante mostrou preocupação com a diversificação das atividades e dos recursos tecnológicos, o que reflete desenvolvimento das dimensões *habilidades instrucionais*, *de planejamento* e *tecnológicas* (GIRALDO, 2018). Contudo, os itens incluídos no Plano de Ensino como instrumentos se configuram como recursos tecnológicos; dessa maneira, é possível apenas inferir quais instrumentos foram utilizados pelo participante, mas não afirmar quais foram. Assim, a despeito de a oficina ter abordado as definições de instrumentos e recursos tecnológicos, ainda não foram suficientes

para auxiliar P10 a preencher claramente o documento. Se faz notável, novamente, a necessidade de mais esclarecimentos sobre o preenchimento do documento utilizado.

Para concluir a análise de P10, sigo para o oferecimento de *feedback*. Nos Planos de Ensino, P10 reservou uma aula no meio do semestre letivo (logo após a primeira avaliação planejada) em todas as turmas para o oferecimento de *feedback* coletivo. Essas sessões de *feedback* no meio do semestre podem servir como *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009) por darem subsídios ao professor para planejar atividades que possam ainda promover aprendizagem e que ajudem os alunos a compreenderem o que não ficou claro antes da avaliação. Por outro lado, após a última avaliação, em algumas turmas P10 reservou a última aula do semestre para dar uma devolutiva coletiva aos alunos e, em outras turmas, não reservou nenhuma aula para essa prática. Como já mencionado nas análises dos participantes anteriores, quando o *feedback* é deixado para a última aula, ele perde grande parte de seu potencial de impactar a aprendizagem dos alunos durante o processo, representando um fim em si mesmo.

Entretanto, durante o grupo focal, P10 relatou oferecer *feedback* individual a todas as atividades e oportunizar a refacção de todas as produções dos alunos, revelando novamente a contradição já vista em análises anteriores e reafirmando a necessidade de mais esclarecimentos sobre o preenchimento do Plano de Ensino e/ou da inclusão de mais uma seção no documento dedicada a descrição da prática de *feedback* de cada atividade avaliativa proposta e implementada.

O próximo participante a ser analisado foi chamado de P11 e não participou de todos os momentos de geração de dados da pesquisa, impossibilitando assim uma análise mais completa e detalhada dos reflexos das oficinas em suas práticas avaliativas.

Em suma, P11 optou por não responder ao questionário inicial *online* e não interagiu com os outros participantes durante as oficinas. P11 participou apenas da sessão de grupo focal destinada ao idioma que leciona e, por motivos pessoais, não pôde ligar a câmera e o microfone para interagir, respondendo às perguntas apenas pelo *chat* da plataforma.

Ainda que poucos dados tenham sido coletados do participante, pude perceber alguns reflexos das oficinas em suas práticas avaliativas relatadas. Os dados coletados estão reunidos no Quadro 29 abaixo.

Quadro 29 - P11 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P11
Questionário	Optou por não responder ao questionário inicial.
Oficina	Optou por não se manifestar durante as discussões.
Grupo Focal	<p>Participante participou das interações dos grupos focais apenas pelo <i>chat</i> da plataforma e não respondeu a todas as perguntas.</p> <p>Instrumentos avaliativos utilizados: atividades através do <i>Instagram</i>, tiveram resultados muito bons.</p> <p><i>Feedback</i>: “depois das avaliações a gente corrigiu as e enviou pra eles, depois fizemos uma aula toda dedicada a devolutiva delas comentando as questões e os erros mais comuns.”</p> <p>Após a oficina: “foi muito bom conhecer as outras ferramentas”</p>

Fonte: A própria autora.

Nota-se, no quadro acima, uma pequena quantidade de dados coletados. Contudo, no Quadro 30 abaixo, encontram-se as possíveis constatações seguidas por sua discussão.

No quadro, é possível notar no primeiro componente *Conhecimentos*, na dimensão *conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas*: P11 relatou avaliar seus alunos por meio de uma atividade avaliativa na rede social Instagram, P11 relatou que essa atividade apresentou bons resultados. Faz-se possível inferir que P11 se preocupou em utilizar a avaliação de uma maneira significativa para seus alunos, levando a aprendizagem para algo que os alunos já estavam familiarizados e fazia parte do seu dia a dia, gerando resultados positivos para a aprendizagem. Ressalto que o instrumento de avaliação mencionado por P11, que ocorreu através da rede social Instagram, é mais bem explicado na análise de P23, pois as participantes desenvolveram algumas atividades em grupo durante o semestre.

No segundo componente *Habilidades*, reflexos são vistos em duas dimensões, i) *habilidades instrucionais*: P11 relata oferecer uma devolutiva individual a todos os alunos através da correção das atividades de avaliação propostas e dedicar uma aula toda a esclarecimentos das dúvidas e problemas frequentes que viu no instrumento de avaliação, além de ser capaz de planejar atividades de avaliação por meio de diferentes instrumentos (que também pode ser mais bem detalhado na análise do participante P23 devido ao trabalho em grupo desses participantes); e ii) *habilidades*

tecnológicas: quando questionado sobre as aprendizagens advindas das oficinas, P11 relatou ter gostado de conhecer outras ferramentas avaliativas, se referindo às ferramentas e recursos tecnológicos apresentados na quarta oficina.

Quadro 30 - Análise de P11 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P11
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Instrumentos avaliativos significativos aos alunos.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Oferecimento de <i>feedback</i> a todos os alunos de maneira individual e grupal (através de uma aula dedicada a esclarecimentos de dúvidas frequentes); Planejamento de atividades utilizando instrumentos diferentes e significativos aos seus alunos.
	Habilidades de planejamento	Reflexo não percebido.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Introdução a novas ferramentas e recursos tecnológicos para utilizar a avaliação em seu contexto.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Preocupação com que todos os alunos recebam <i>feedback</i> adequado de acordo com suas atividades de avaliação

Fonte: A própria autora.

Por fim, ainda se nota no último componente *Princípios* e sua única dimensão *conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas*: P11 mostrou sua preocupação com que todos os alunos recebessem *feedback* adequado de acordo com seu desempenho nas atividades de avaliação utilizadas.

Quanto ao Plano de Ensino⁴⁰ de P11, faço dois esclarecimentos. Em primeiro lugar, P11 só atuou como professor no Laboratório de Línguas no primeiro semestre letivo e se desligou do contexto no segundo semestre; dessa maneira, a análise se dá com base apenas no preenchimento do documento do primeiro semestre. Em segundo lugar, o Plano de Ensino de P11 não está completamente preenchido, deixando em branco principalmente as seções voltadas à avaliação programada e

⁴⁰ Utilizo o termo no singular pois P11 lecionou o idioma para apenas uma turma no primeiro semestre de 2021 e se desligou do Laboratório no segundo semestre. Dessa maneira, tendo preenchido apenas um Plano de Ensino.

utilizada e seus objetivos, impossibilitando aqui uma análise mais aprofundada acerca de suas práticas avaliativas. As informações contidas no documento estão relacionadas no Quadro 31 abaixo.

Quadro 31 - Agrupamento de atividades de avaliação de P11

Plano de Ensino P11		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio de diferentes tipos de exercícios de acordo com os objetivos e conteúdos da aula, tais como, atividades de produção oral, jogos, compreensão escrita, dentre outros	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – um momento reservado das aulas logo após a realização dos testes, ou seja, em uma aula no meio do semestre e na última aula	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas –	
	Objetivos	Instrumentos
	Feedback das avaliações –	

Fonte: A própria autora.

Durante as aulas, P11 avaliou a aprendizagem de seus alunos por meio diferentes tipos de exercícios que foram resultado dos objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos das aulas, como por exemplo, atividades de produção oral, atividades de produção escrita e jogos. É possível notar que P11 diversificou as atividades em que o conteúdo ensinado pôde ser apreciado.

Quanto às atividades a que foram atribuídas nota, P11 não preencheu seu Plano de Ensino e não participou oralmente do grupo focal para relatar como havia feito, apenas concordou com o que foi descrito pelo participante P23, pois, de acordo com os participantes, eles trabalharam em grupo no desenvolvimento das atividades. Dessa maneira, a análise de P23, possivelmente, inclui atividades de avaliação também realizadas por P11.

Quanto ao *feedback*, como a maioria dos participantes, P11 reservou uma aula após os momentos destinados à avaliação para as sessões de *feedback* em grupo, sendo assim, uma delas representando potencial de *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009) por ocorrer no meio do semestre; e outra possivelmente perdendo esse potencial devido a ocorrer na última aula, não havendo tempo para mais intervenções pedagógicas voltadas a aprendizagem e ao aprimoramento das produções dos alunos. No grupo focal, P11 confirmou a aula reservada para o oferecimento de *feedback* e ainda alegou corrigir e devolver as produções dos alunos individualmente,

o que não foi mencionado no Plano de Ensino e poderia ser incluído em uma seção específica focalizando a prática de *feedback* de cada atividade avaliativa utilizada.

O próximo participante analisado foi denominado P17 e sua participação nas primeiras etapas de geração e coleta de dados se encontram agrupadas no Quadro 32 abaixo.

Quadro 32 - P17 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P17
Questionário	<p>Formação para avaliar: razoável, afirma ter dúvidas e se sentir inseguro para tomar algumas decisões em relação a avaliação;</p> <p>Função da avaliação: “Para o aluno estar em constante evolução e para saber onde atuar para que ele chegue ao nível desejado”</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: após cada conteúdo ministrado ou conjunto de conteúdos, para registrar o desempenho dos alunos.</p> <p>Papel do aluno: “O papel dele é ter compreendido o conteúdo e realizar as atividades, é também perguntar as dúvidas, o que não entendeu e sempre estar buscando conhecer mais a língua além da sala de aula”</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas: afirmou não conhecer o termo</p>
Oficina	Optou por não se manifestar durante as discussões.
Grupo Focal	<p>Instrumentos avaliativos utilizados: atividades de compreensão oral e escrita a partir de áudios e textos, atividade de produção escrita do gênero e-mail, e atividade de produção oral através de interações em pares no <i>Google Meet</i> realizadas na mesma aula.</p> <p><i>Feedback</i>: individual por áudio ou por escrito, a depender da atividade avaliativa, afirmou também realizar correção em sala em alguns momentos, mas não sentir necessidade de realizar isso sempre devido a poucos problemas encontrados.</p> <p>Após a oficina: aprendeu “novas maneiras de poder fazer uma avaliação, de poder utilizar novas ferramentas”, ou seja, afirmou ter conhecido outros instrumentos avaliativos e ferramentas tecnológicas que podem auxiliar na avaliação; afirmou também ter aprendido a relevância de estabelecer objetivos para as avaliações.</p>

Fonte: A própria autora.

As análises decorrentes da participação de P17 estão reunidas no Quadro 33 e discutidas abaixo. Cabe ressaltar primeiramente que o participante P17 declarou ter uma formação razoável para utilizar a avaliação em seu contexto, relatando ter algumas dúvidas e se sentir inseguro para tomar algumas decisões no que concerne as suas práticas avaliativas. Dessa maneira, em suas falas, é possível perceber reflexos das oficinas em algumas dimensões do LAL.

Quadro 33 - Análise de P17 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P18
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Introdução ao conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem; Reflexões acerca do papel do aluno.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexo não percebido.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Oferecimento de <i>feedback</i> a todos os alunos; Preparação de atividades de avaliação visando a analisar a aprendizagem dos alunos nas quatro habilidades; Utilização de diferentes instrumentos avaliativos; Planejamento, implementação e monitoramento do desenvolvimento dos alunos.
	Habilidades de planejamento	Estabelecimento de objetivos para as avaliações.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Desenvolvimento de atividades de avaliação utilizando diferentes recursos tecnológicos.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Preocupação com que todos os alunos recebam <i>feedback</i> adequado de acordo com suas atividades de avaliação.

Fonte: A própria autora.

Primeiramente, no componente *Conhecimentos*, os reflexos foram percebidos na dimensão *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*, uma vez que P17 foi introduzido ao conceito de AvOAL, que declarou não ter conhecimento no questionário inicial; além disso, no questionário, o participante expôs uma concepção de aluno como agente passivo no que concerne à avaliação; e durante as oficinas, P17 pôde participar de discussões quanto a necessidade do papel ativo do aluno.

Já no componente *Habilidades*, os reflexos foram percebidos nas dimensões i) *habilidades instrucionais*: P17 relatou oferecer *feedback* individual e coletivo a todos os alunos, preparar atividades de avaliação que contemplem as quatro habilidades linguísticas; ser capaz de planejar, implementar e monitorar o desenvolvimento dos seus alunos e, ainda, utilizar diferentes instrumentos avaliativos que não utilizava antes para além do instrumento prova; ii) *habilidades de planejamento*: a partir das oficinas, P17 relatou compreender a relevância do estabelecimento de objetivos específicos para as atividades de avaliação utilizadas; e iii) *habilidades tecnológicas*: P17 também afirmou ter conhecido diferentes ferramentas e recursos tecnológicos

para utilizar nas atividades de avaliação e, assim, diversificar sua prática.

No último componente *Princípios*, o reflexo foi percebido em sua única dimensão *conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas* devido a clara preocupação de P17 com que todos os alunos recebam *feedback* adequado e efetivo de acordo com as atividades realizadas.

Passando para a análise do Plano de Ensino⁴¹ de P17, dois esclarecimentos são necessários. Primeiramente, P17 só atuou como professor no Laboratório de Línguas no primeiro semestre letivo e se desligou do contexto no segundo semestre; dessa maneira, a análise se dá com base apenas no preenchimento do documento do primeiro semestre. Em segundo lugar, o Plano de Ensino de P17 não está completamente preenchido, deixando em branco principalmente as sessões voltadas as avaliações programadas e utilizadas e seus objetivos, impossibilitando aqui uma análise mais profunda no que concerne suas práticas avaliativas. As informações contidas no documento estão relacionadas no Quadro 34 abaixo.

Quadro 34 - Agrupamento de atividades de avaliação de P17

Plano de Ensino P17		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – não preenchido	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – reservado para o último dia de aula	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas –	
	Objetivos	Instrumentos
	Feedback das avaliações –	

Fonte: A própria autora.

O único aspecto da prática avaliativa de P17 que é possível ser percebido e analisado em seu Plano de Ensino é o oferecimento de *feedback*. O participante reservou apenas a última aula do semestre para dar uma devolutiva das produções de seus alunos, diminuindo a oportunidade de que seu *feedback* atue como *feedforward* impactando mais profundamente a aprendizagem de seus alunos (CARLESS, 2007;2009). Entretanto, P17 informou no grupo focal oferecer *feedback* individual e, até mesmo, corrigir algumas produções em sala com os alunos. Essas informações não ficam claras no documento, ressaltando novamente a necessidade

⁴¹ Utilizo o termo no singular pois P17 lecionou o idioma para apenas uma turma no primeiro semestre de 2021 e se desligou do Laboratório no segundo semestre. Dessa maneira, tendo preenchido apenas um Plano de Ensino.

de mais esclarecimentos acerca de seu preenchimento e, também, da conscientização dos professores do Laboratório sobre a importância do preenchimento completo do documento. Ademais, ressalto que, mesmo que o documento se encontrasse completamente preenchido, provavelmente essas informações mencionadas por P17 no grupo focal não teriam sido incluídas – como já demonstrado por outros participantes anteriormente. Portanto, isso pode apontar para a necessidade da inclusão de uma seção mais específica dedicada à prática de *feedback* a partir das atividades de avaliação.

Em seguida, apresento a análise da participação de P18, agrupada nos Quadro 35.

Quadro 35 - P18 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P18
Questionário	<p>Formação para avaliar: muito boa, afirma conhecer várias perspectivas e sentir segurança ao utilizar a avaliação.</p> <p>Função da avaliação: “A avaliação deve ser encarada como parte do processo de aprendizagem e não apenas como um instrumento que mede a aprendizagem. Nesse sentido, deve-se adotar a avaliação de modo a contribuir com a aprendizagem.”</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: início, durante e após um curso ou conteúdo ministrado;</p> <p>Papel do aluno: “ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem, de modo que, a partir dos instrumentos de avaliação, o professor possa tomar decisões que visem ao aprimoramento da aprendizagem.”</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas: afirmou conhecer pouco.</p>
Oficina	Optou por não se manifestar durante as discussões.
Grupo Focal	<p>Instrumentos avaliativos utilizados: afirmou não ter utilizado o instrumento prova e não ter a intenção de utilizá-lo; utiliza atividades de avaliação semanais de compreensão e produção oral e escrita, prefere as atividades por serem mais elaboradas, dinâmicas e significativas que a realização de um exercício apenas; utiliza ferramentas tecnológicas para a proposta das atividades (“me parece que a forma com que eles estão fazendo essas atividades, faz com que eles tentem usar a língua para o que ela serve...que é fins de comunicação”).</p> <p><i>Feedback:</i> <i>feedback</i> individual com chance de refacção e apresenta durante as aulas uma compilação das dificuldades encontradas e discute com os alunos, afirma que isso faz com que os alunos reflitam como está o seu próprio desenvolvimento.</p> <p>Após a oficina: entende que a oficina auxiliou sua prática, mas afirma que tinha conhecimento acerca de avaliação devido ao mestrado (“se eu não tivesse aprendido, pra mim seria algo extremamente importante, extremamente fundamental, mas mesmo tendo aprendido e tendo estado</p>

	em contato com a O, ainda assim foi bastante proveitoso, porque eh:: esse contato mais próximo, né...e também essa questão de você falar do conteúdo e os exemplos que vocês mostraram foram () bastante...então, sim, sem dúvida e eu sempre levo isso em consideração quando eu faço essas atividades”.
	Apresentou dúvida sobre a utilização ou não do instrumento prova.

Fonte: A própria autora.

A seguir, no Quadro 36, compilei as principais constatações das análises de P18 e as aprofundi em seguida.

Quadro 36 - Análise de P18 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P18
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Aprofundamento no conhecimento do conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem; Reflexão sobre o papel do aluno; Dúvida sobre a utilização do instrumento prova.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexo não percebido.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Reflexo não percebido.
	Habilidades de planejamento	Implementação de tópicos discutidos ao planejar as atividades de avaliação.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Desenvolvimento de diferentes atividades de avaliação utilizando diferentes recursos tecnológicos.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Reflexo não percebido.

Fonte: A própria autora.

O participante P18 relatou ter concluído seus estudos em um programa de mestrado e, por isso, ter tido discussões e uma formação muito boa para praticar a avaliação de línguas em uma perspectiva orientadora da aprendizagem. Contudo, P18 afirma compreender que as oficinas foram proveitosas para suas práticas avaliativas ao tratarmos do conteúdo e fornecermos exemplos de atividades. Dessa maneira, houve um reflexo menor das propostas de LAL em P18 do que nos outros participantes, mais especificamente, em três dimensões.

No primeiro componente *Conhecimentos*, é possível notar reflexos na dimensão *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P18 relatou no questionário conhecer pouco o conceito de AvOAL e durante as oficinas propus

discussões e apresentei exemplos a respeito do conceito, contribuindo, assim, para um aprofundamento em seu conhecimento; além disso, é possível notar em sua resposta ao papel do aluno no questionário que P18 expressa uma visão mais passiva do aluno, em que ele tem consciência de sua aprendizagem mas não é participante dos processos avaliativos, ou seja, o professor é o único responsável por tomar decisões quanto à avaliação, não reconhecendo o caráter compartilhado da avaliação; durante as oficinas, ocorreram discussões sobre o papel ativo do aluno e de como colocar em prática o conceito de avaliação compartilhada; por fim, P18, expressou sua dúvida quanto à utilização ou não do instrumento prova no fim do semestre letivo, então, durante a sessão do grupo focal expus os pontos positivos e negativos e reafirmei a necessidade de uma devolutiva após a utilização de qualquer instrumento de avaliação, incluindo a prova, para se obter sucesso em sua utilização. Dessa maneira, o último reflexo mencionado, acerca do instrumento prova, não ocorreu a partir das oficinas, mas sim a partir da sessão de grupo focal em que P18 esteve presente.

As próximas dimensões em que as oficinas tiveram reflexos se encontram dentro do componente *Habilidades*, eles foram i) *habilidades de planejamento*: P18 relatou levar as discussões levantadas durante as oficinas em consideração enquanto desenvolve as atividades de avaliação que irá utilizar com seus alunos; e ii) *habilidades tecnológicas*: P18 declarou ter tirado proveito dos exemplos apresentados durante as oficinas (em sua maioria, sobre a utilização de ferramentas tecnológicas para avaliação de línguas) e informou utilizar diferentes recursos tecnológicos ao propor as atividades de avaliação a seus alunos.

É importante ressaltar que P18 comentou sobre diversas ações de sua prática pedagógica e avaliativa que cabem dentro das categorias aqui apresentadas a partir das dimensões de Giraldo (2018); entretanto, reconheço que elas podem não ser resultado apenas das oficinas, bem como de suas experiências prévias, como destacou P18 durante o grupo focal. Desse modo, analisei e discorri apenas sobre as que acredito terem sido consequência das oficinas realizadas.

O participante P18 atuou no Laboratório de Línguas nos dois semestres letivos de 2021. Entretanto, os Planos de Ensino de P18 (Quadro 37) encontram-se incompletos, especialmente as sessões dedicadas as práticas avaliativas. Dessa maneira, serei capaz de trazer uma discussão superficial sobre suas práticas avaliativas.

Durante as aulas, P18 afirma avaliar seus alunos através de diferentes atividades escritas e orais que sejam significativas para eles, por meio de diferentes recursos tecnológicos. Para citar algumas das atividades, P18 inclui no seu planejamento jogos, perguntas abertas e fechadas, atividades de produção e compreensão oral, dentre outras. No grupo focal, P18 informou que, assim, sente que seus alunos estão utilizando a língua cumprindo o seu propósito central que é a comunicação, revelando sua concepção de língua em uso. Assim, é possível notar que P18 apresenta domínio das dimensões *habilidades de planejamento e tecnológicas* (GIRALDO, 2018).

Na sessão do grupo focal, P18 alegou oferecer *feedback* individual a todos os participantes e reservar uma aula com uma compilação das dificuldades frequentemente encontradas para que os alunos reflitam sobre o seu desenvolvimento. A fala de P18 reflete um entendimento da necessidade de um *feedback* efetivo que impacte a aprendizagem dos alunos não só naquela produção, mas também nas produções futuras. Entretanto, em seu Plano de Ensino, P18 reserva apenas a última aula do semestre para essa devolutiva, fazendo com que ela não se torne tão eficaz quanto poderia, uma vez que os alunos estão encerrando as atividades do semestre e não podem colocar em prática seu resultado e mostrar seu aprimoramento. Além disso, para a mesma aula, P18 planejou uma prova – que não foi especificada em seu Plano de Ensino – o que provavelmente tomaria o tempo da sessão de *feedback*. Assim, ressalto que, apesar de as oficinas terem tratado do tema, elas ainda não foram suficientes para desenvolver esse aspecto da dimensão *habilidade instrucional* (GIRALDO, 2018) das práticas avaliativas de P18.

Ademais, durante os grupos focais, o participante apresentou uma dúvida a respeito da utilização ou não do instrumento prova, uma vez que vinha avaliando seus alunos durante as aulas e ainda não tinha planejado o que fazer a seguir. Ao analisar o seu Plano de Ensino, embora o documento não esteja completo, é possível notar que P18 se decidiu por utilizar o instrumento. Um dos fatores que podem tê-lo influenciado em sua decisão foi a discussão durante o grupo focal. Dessa maneira, as discussões no grupo focal auxiliaram o participante em um dos aspectos da dimensão *habilidades de planejamento* (GIRALDO, 2018).

O Plano de Ensino de P18 do segundo semestre encontra-se com várias seções em branco; por isso, não trarei aqui sua análise. Essa falta de preenchimento ou preenchimento parcial do plano de ensino pode ser resultado da necessidade de

mais esclarecimentos sobre o seu preenchimento e/ou da conscientização de sua relevância para o contexto e para a prática do próprio professor participante. Ressalto também que estive a disposição dos participantes da pesquisa para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o preenchimento, assim como a coordenação do Laboratório; entretanto, não fomos contatados por nenhum dos participantes para podermos auxiliá-los.

Quadro 37 - Agrupamento de atividades de avaliação de P18

Plano de Ensino P18		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – diferentes tipos de atividades, tais como, perguntas abertas e fechadas, exercícios de lacuna, compreensão oral, produção oral, jogos, dentre outras.	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – reservado para o último dia de aulas juntamente com a realização de uma prova	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas – Não preenchido.	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – Não preenchido.	

Fonte: A própria autora.

O próximo participante foi chamado de P19 e participou dos três momentos de geração de dados; sua participação está agrupada no Quadro 38.

Quadro 38 - P19 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P19
Questionário	<p>Formação para avaliar: razoável, se sente inseguro em alguns momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos.</p> <p>Função da avaliação: “Os alunos podem entender o significado do orador, podem expressar o que querem dizer e entender e escrever palavras fluentemente”</p> <p>Momentos em que a avaliação deve ser realizada: durante e após um conteúdo ministrado;</p> <p>Papel do aluno: “A pessoa que aceita os resultados da aprendizagem”</p> <p>Avaliação Orientada para a Aprendizagem de Línguas: afirmou não conhecer bem o termo</p>
Oficina	Optou por não se manifestar durante as discussões.
Grupo Focal	<p>Instrumentos avaliativos utilizados: utilizou seis instrumentos: prova escrita, quatro atividades assíncronas (com notícias de jornal, rádio, dentre outras que extrapolem o conteúdo do material didático), gravação de áudio sobre diferentes temas.</p> <p><i>Feedback:</i> adiciona comentários nas atividades dos alunos e refaz os exercícios em que os alunos tiveram problemas; dificuldade em corrigir a</p>

	<p>pronúncia dos alunos.</p> <p>Após a oficina: afirmou participar pouco das oficinas devido a elas terem sido ministradas em Língua Portuguesa e P19 apresenta dificuldades em compreender a língua. Entretanto, afirmou que antes das oficinas utilizava apenas o instrumento prova e, após as oficinas passou a diversificar mais os instrumentos avaliativos utilizados, como a gravação de áudios para avaliação da produção oral por meio de recursos tecnológicos.</p> <p>Outros comentários: Afirmou que a diversificação de instrumentos e recursos deu mais trabalho, mas foi bom por extrapolar o livro didático. Relatou que alguns alunos não gostam de atividades que vão além do que é proposto em seu material didático.</p>
--	--

Fonte: A própria autora.

Em seguida, apresento as fundamentais constatações acerca das dimensões que encontrei reflexos em P19 no Quadro 39 e as exploro na sequência.

Quadro 39 - Análise de P19 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P19
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Introdução ao conceito de Avaliação Orientada para a Aprendizagem; Reflexões acerca da função da avaliação e do papel do aluno.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexão sobre a difícil aceitação das atividades assíncronas pelos alunos.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Utilização de diferentes instrumentos avaliativos; Oferecimento de <i>feedback</i> a todos os alunos, mas relato de dificuldade em corrigir a pronúncia.
	Habilidades de planejamento	Reflexo não percebido.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Utilização de recursos tecnológicos para a gravação de áudios.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Reflexo não percebido.

Fonte: A própria autora.

Primeiramente, esclareço que a participação de P19 foi um pouco limitada pelo participante ter relatado dificuldades com a Língua Portuguesa, que foi a língua utilizada para instruir os participantes da pesquisa em todos os momentos de geração de dados. Por essa razão, algumas respostas ao questionário não ficaram bem claras e o participante relatou ter participado pouco das oficinas.

Mesmo com a dificuldade informada pelo participante, ainda é possível perceber alguns reflexos das oficinas em algumas dimensões das práticas avaliativas de P19. No componente *Conhecimentos*, os reflexos se deram em duas dimensões i) *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P19 foi introduzido ao modelo de AvOAL que declarou não ter conhecimento prévio a respeito e teve oportunidades de refletir sobre o papel do aluno e a função da avaliação, pois, durante as oficinas, foram apresentadas visões diferentes da que foi relatada pelo participante no questionário inicial; e ii) *conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas*: durante a sessão de grupo focal, P19 pôde refletir e relatar que tem enfrentado dificuldades com seus alunos quanto a aceitação de atividades assíncronas que extrapolam o que é proposto pelo livro didático.

Já no componente *Habilidades*, os reflexos foram nas dimensões *habilidades instrucionais* e *habilidades tecnológicas*. Quanto a primeira, o participante alegou não diversificar seus instrumentos avaliativos antes da oficina e aplicar apenas o instrumento prova, e, a partir das discussões das oficinas, compreendeu a relevância de outros instrumentos e implementou outros em sua prática, como por exemplo, a gravação de áudios; além disso, relatou oferecer *feedback* a todos os alunos por meio de comentários em suas produções e da refacção em conjunto a respeito das maiores dificuldades, ainda relatou ter dificuldades em corrigir a pronúncia dos alunos e discutimos um pouco a respeito durante a sessão de grupo focal. No que concerne à segunda dimensão, P19 mencionou estar utilizando a gravação de áudios como instrumento de avaliação e estar propondo essas atividades aos alunos utilizando recursos tecnológicos; o participante constatou ter tido mais trabalho para ensinar os alunos a utilizar as ferramentas por serem novas para todos, mas reconheceu o benefício de utilizar tais recursos.

O participante denominado P19 atuou no contexto nos dois semestres do ano de 2021. Entretanto, a análise de seus Planos de Ensino não foi possível, pois as seções do documento reservadas para a avaliação não foram preenchidas e encontram-se em branco até o momento (Quadro40). É possível reafirmar que o preenchimento parcial dos Planos de Ensino pode decorrer da necessidade de mais esclarecimentos sobre o seu planejamento e/ou da conscientização de sua relevância para o contexto e para a prática do próprio professor participante. No caso de P19, pode decorrer ainda da dificuldade da compreensão das instruções devido a algumas barreiras linguísticas.

Quadro 40 - Agrupamento de atividades de avaliação de P19

Plano de Ensino P19		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – Não preenchido.	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – Não preenchido.	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas – Não preenchido.	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – Não preenchido.	

Fonte: A própria autora.

Sigo para a análise do participante aqui chamado de P23, sua participação está agrupada no Quadro 41.

Quadro 41 - P23 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P23
Questionário	Optou por não responder ao questionário inicial.
Oficina	Optou por não se manifestar durante as discussões.
Grupo Focal	<p>Instrumentos avaliativos utilizados: afirmou trabalhar as quatro competências igualmente, utilizou atividades em contexto relatando preocupação em não trabalhar apenas estruturas, mas sim a língua em uso; utilizou o instrumento prova escrita por meio da plataforma <i>Google Forms</i>, avaliação oral através de perguntas e respostas acerca de um tema escolhido pelo professor. Para a outra metade do semestre, planeja utilizar a rede social <i>Instagram</i> para realizar a atividade avaliativa, em que os alunos publiquem fotos e vídeos com legendas e para avaliar a compreensão, os alunos interagem com os colegas comentando nas postagens (afirmou já ter utilizado essa atividade e ter gostado muito).</p> <p><i>Feedback:</i> individual para cada aula e em coletivo com os maiores erros e acertos para solucionar problemas mais gerais; para avaliação oral e atividade através do <i>Instagram</i>, utiliza uma rubrica que foi discutida com os alunos em uma aula anterior para que eles desenvolvessem suas atividades com base nos critérios estabelecidos. A partir dos erros dos alunos nas produções, preparou atividades extras opcionais para os alunos.</p> <p>Após a oficina: distribuiu a nota dos alunos em diferentes atividades além da prova e a utilização de outras ferramentas e recursos tecnológicos para propor as atividades de avaliação.</p>

Fonte: A própria autora.

Após ter os dados de sua participação agrupados no quadro acima, dedico-me as principais dimensões que mostraram reflexos na prática de P23, reunidas no Quadro 42 e discutidas em seguida.

Quadro 42 - Análise de P23 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P23
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Reflexões acerca da atribuição de notas.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexo não percebido.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Oferecimento de <i>feedback</i> a todos os alunos; Preparação de atividades de avaliação visando a analisar a aprendizagem dos alunos nas quatro habilidades; Utilização de diferentes instrumentos avaliativos; Planejamento, implementação e monitoramento do desenvolvimento dos alunos; Atribuição de notas iguais a todas as atividades de avaliação propostas.
	Habilidades de planejamento	Desenvolvimento de rubricas para as avaliações.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Desenvolvimento de diferentes atividades de avaliação utilizando diferentes recursos tecnológicos.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Preocupação com que todos os alunos recebam <i>feedback</i> adequado de acordo com suas atividades de avaliação.

Fonte: A própria autora.

É necessário ressaltar que P23 optou por não responder ao questionário inicial e não se manifestar durante as oficinas. Entretanto, P23 participou da sessão de grupo focal, possibilitando a análise dos reflexos das iniciativas de LAL em sua prática. Além disso, esclareço que P23 desenvolveu planos de aula e atividades de avaliação em conjunto com outros participantes (P11 e P24). Dessa maneira, as práticas descritas por P23 foram também realizadas por P11 e P24.

Após os esclarecimentos necessários, passo a análise dos reflexos das oficinas nas práticas avaliativas de P23. No componente *Conhecimentos*, é possível perceber reflexos na dimensão *conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação*: P23 relatou ter refletido sobre a relevância da atribuição de notas a diferentes atividades de avaliação além da prova escrita, para tirar todo o peso desse único instrumento.

No componente *Habilidades*, os reflexos são percebidos nas dimensões i) *habilidades instrucionais*: P23 ofereceu *feedback* a todos os seus alunos, preparou atividades que avaliassem o desempenho dos alunos nas quatro habilidades

linguísticas, utilizou uma diversidade de instrumentos de avaliação, planejou, implementou e monitorou o desempenho dos alunos e, a partir das reflexões sobre a atribuição de notas já mencionada, P23 dividiu as notas entre as atividades de avaliação que propôs aos alunos ao longo do semestre, culminando na diminuição da nota de um único instrumento; ii) *habilidades de planejamento*: P23 relatou ter utilizado rubricas de avaliação para as produções dos alunos e ter discutido os critérios com os alunos, envolvendo-os (CARLESS, 2007; 2009) no estabelecimento dos critérios necessários para uma produção satisfatória; e iii) *habilidades tecnológicas*: o participante relatou ter tomado conhecimento de diferentes ferramentas e recursos tecnológicos para utilizar a avaliação em seu contexto.

Já no último componente *Princípios* e sua única dimensão *conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas*, é possível notar que P23 se mostra preocupado com que todos os alunos recebam *feedback* adequado, individual e coletivo, para suas atividades de avaliação.

Quanto ao Plano de Ensino de P23⁴², esclareço que o participante atuou no contexto investigado apenas no primeiro semestre de 2021. Portanto, a análise aqui apresentada se dá com base no preenchimento do documento do primeiro semestre. Ademais, o Plano de Ensino de P23 encontra-se incompleto, o participante deixou algumas seções em branco, principalmente as destinadas às atividades de avaliação programadas e utilizadas e seus objetivos, impossibilitando aqui uma análise mais aprofundada no que diz respeito à suas práticas avaliativas, como é possível notar no Quadro 43.

No quadro, é possível perceber que durante as aulas, P23 avaliou a aprendizagem de seus alunos por meio diferentes tipos de atividades, principalmente voltadas à produção oral e escrita, bem como alguns jogos. Dessa maneira, P23 diversificou as atividades para apreciar o conteúdo trabalhado com os alunos. A respeito das atividades que foram atribuídas nota, P23 não preencheu o documento, mas relatou no grupo focal a utilização de diferentes instrumentos avaliativos em que os alunos utilizassem a língua aprendida para propósitos de comunicação, colocando-a em uso.

⁴² Utilizo o termo no singular pois P24 lecionou o idioma para apenas uma turma no primeiro semestre de 2021 e se desligou do Laboratório no segundo semestre. Dessa maneira, tendo preenchido apenas um Plano de Ensino.

Quadro 43 - Agrupamento de atividades de avaliação de P23

Plano de Ensino P23		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio de diferentes atividades, principalmente voltadas para a produção oral e escrita, assim como jogos.	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – um momento reservado das aulas logo após a realização dos testes, ou seja, em uma aula no meio do semestre e na última aula	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas –	
	Objetivos	Instrumentos
	Feedback das avaliações –	

Fonte: A própria autora.

Quanto ao *feedback*, como a maioria dos participantes, P23 reservou uma aula após a aplicação dos instrumentos de avaliação para as sessões de *feedback* coletivo, dessa maneira, uma delas representando potencial de *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009) por ocorrer no meio do semestre; e outra possivelmente perdendo esse potencial devido a ocorrer na última aula, não havendo tempo para mais intervenções pedagógicas voltadas à aprendizagem e ao aprimoramento das produções dos alunos.

Durante o grupo focal, P23 afirmou corrigir e devolver as produções dos alunos individualmente, o que não foi mencionado no Plano de Ensino e poderia ser incluído, como já sugerido, em uma seção específica focalizando a prática de *feedback* de cada atividade avaliativa utilizada. Ainda, P23 relatou preparar atividades extras opcionais aos alunos a partir das dificuldades encontradas nas atividades de avaliação.

A partir da análise de P23, ressalto novamente que a incompletude do Plano de Ensino possa ser fomentada com mais esclarecimentos sobre o seu preenchimento correto e/ou a conscientização dos professores do contexto acerca da necessidade de seu preenchimento completo.

Por fim, o último participante sob o codinome de P24 optou por não responder às perguntas do questionário inicial e por não se manifestar durante as oficinas, ainda que tenha estado presente em todas elas. Dessa maneira, a análise que segue se dá apenas com base nos comentários feitos pelo participante na sessão de grupo focal em que esteve presente. Os dados gerados e coletados a partir de sua participação - na sessão de grupo focal – encontram-se agrupados no Quadro 44 e são utilizadas na discussão adiante.

Quadro 44 - P24 nos três instrumentos de geração e coleta de dados

Participante	P24
Questionário	Optou por não responder ao questionário inicial.
Oficina	Optou por não se manifestar durante as discussões.
Grupo Focal	Instrumentos avaliativos utilizados: relatou sobre a atividade avaliativa por meio da rede social <i>Instagram</i> , reafirmou ter tido resultados positivos com os alunos e ter o desejo de utilizá-la novamente; avaliação oral individual em que os alunos comentam a respeito de um tema selecionado pelo professor, e avaliação escrita através do <i>Google Forms</i> . <i>Feedback</i> : optou por não responder à pergunta. Após a oficina: optou por não responder à pergunta.

Fonte: A própria autora.

Em seguida, mostro as constatações percebidas na análise de P24 no Quadro 45 abaixo e discorro sobre elas na sequência.

Quadro 45 - Análise de P24 a partir das dimensões de LAL

Componentes	Dimensões	Análise P24
Conhecimentos	Conhecimentos da área de Linguística Aplicada	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação	Reflexo não percebido.
	Conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas	Reflexo não percebido.
Habilidades	Habilidades instrucionais	Utilização de diferentes instrumentos avaliativos.
	Habilidades de planejamento	Reflexo não percebido.
	Habilidades de medição	Reflexo não percebido.
	Habilidades tecnológicas	Desenvolvimento de diferentes atividades de avaliação utilizando diferentes recursos tecnológicos.
Princípios	Conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas	Reflexo não percebido.

Fonte: A própria autora.

É necessário lembrar que P24 trabalhou em grupo com P23 e P11 nos planejamentos de aula e preparação de atividades de avaliação. Entretanto, não há como analisar os reflexos das oficinas nas práticas avaliativas de P24 através das falas de outro participante. Portanto, trago a análise do participante apenas a partir do que foi afirmado por ele.

Dessa maneira, as iniciativas de LAL propostas tiveram apenas dois reflexos percebidos em duas dimensões por meio da participação de P24 no grupo focal. Esses reflexos se deram nas dimensões *habilidades instrucionais* e *habilidades tecnológicas* que se encontram no componente *Habilidades*, pois o participante relatou a diversificação dos instrumentos avaliativos utilizados e seu uso por meio de diferentes recursos tecnológicos que foram apresentados nas oficinas.

Por fim, agrupo a análise dos Planos de Ensino dos dois semestres letivos de 2021 do participante P24 no Quadro 46 abaixo e a discuto em seguida.

Quadro 46 - Agrupamento de atividades de avaliação de P24

Plano de Ensino P24		
Atividades de avaliação (1º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio de diferentes atividades, principalmente voltadas para a produção oral e escrita, assim como jogos.	
	Objetivos	Instrumentos
	Não preenchido.	Não preenchido.
	Feedback das avaliações – um momento reservado das aulas logo após a realização dos testes, ou seja, em uma aula no meio do semestre e na última aula	
Atividades de avaliação (2º semestre)	Avaliação durante as aulas – por meio de diferentes atividades, principalmente voltadas para a produção oral e escrita, assim como jogos.	
	Objetivos	Instrumentos
	O objetivo é que o aluno saiba descrever a busca de uma residência para comprar ou alugar. Escrever um e-mail ou postal contando a um amigo como é sua nova cidade/bairro. Escrever uma lista de compras com materiais escolares, dizendo suas cores e sua quantidade. Apresentar-se oralmente para uma vaga de trabalho e utilizar o tratamento formal ou informal. Escolher uma das opções de residência, dizer oralmente suas características e por quê gostou da casa escolhida.	Avaliação escrita por temas. E apresentação via <i>Meet</i> .
	Descrever aspectos físicos, de caráter e vestimentas, ou sensações físicas e planejamento de um fim de semana ou rotina diária, como produção escrita, antes o aluno vai escolher um tema estudado. Comentar os textos publicados em Blog, como compreensão escrita. Falar sobre atividades de lazer, férias, viagens e lugares turísticos de um país escolhido, oralmente. Comentar os vídeos compartilhados em um Blog, como compreensão oral.	<i>Folder</i> do <i>Canva</i> para publicação em <i>Blog</i> ou outra ferramenta a decidir. Apresentação via <i>Meet</i> .
	Feedback das avaliações – um momento reservado das aulas logo após a realização dos testes, ou seja, em uma aula no meio do semestre e na última aula	

Fonte: A própria autora.

É possível notar que o participante acompanhou o desenvolvimento de seus alunos durante o semestre através de diferentes atividades que fossem voltadas principalmente para a produção oral e escrita da língua estrangeira, bem como utilizou jogos para esse fim.

Já as atividades de avaliação que P24 atribuiu nota, no primeiro semestre, seu Plano de Ensino não foi preenchido, impossibilitando comentários a seu respeito. Entretanto, no segundo semestre, P24 preencheu seu documento com objetivos claros para as atividades de avaliação e diversificou os instrumentos de avaliação utilizados, preocupando-se em utilizar atividades que coloquem a língua em uso, ou seja, dentro de um contexto de comunicação. Por fim, P24 ofereceu *feedback* a seus alunos após a realização das atividades de avaliação, ou seja, em um momento no meio do semestre e outro ao fim. Como já destaquei em análises de participantes anteriores, a primeira sessão de *feedback* apresenta grande potencial de *feedforward* (CARLESS, 2007; 2009), visto que pode reorientar a prática pedagógica do professor e impactar a aprendizagem e a performance futura dos alunos. Enquanto a sessão deixada para a última aula pode perder esse potencial por representar um fim em si mesma, não trazendo outras implicações que pudessem aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Com o participante P24 encerro as análises individuais dos onze participantes selecionados por terem estado presentes nas três primeiras etapas de geração de dados ou, pelo menos, nas oficinas e nos grupos focais. Passo agora à discussão dos resultados que a análise apontou.

4.1.1 Conclusões das análises individuais

A partir das análises individuais dos participantes, é possível concluir que as iniciativas de LAL propostas causaram mudanças nas concepções e práticas avaliativas dos professores em diferentes dimensões (GIRALDO, 2018). Em resumo, as dimensões que mais tiveram reflexos percebidos foram: conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação, habilidades instrucionais, habilidades de planejamento, habilidades tecnológicas e conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas. Compreendo que essas dimensões foram as que mais encontrei reflexos por terem sido as mais exploradas durante as oficinas, em que trabalhamos alguns conceitos sobre avaliação, auxiliiei os professores a

trabalhar algumas habilidades no momento de reflexão e desenvolvimento do planejamento e execução das atividades de avaliação, e também estimulando discussões e reflexões sobre práticas avaliativas justas e éticas.

Ainda que com menor frequência, reflexos na dimensão conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas puderam ser percebidos em alguns participantes. Esses reflexos foram percebidos nos participantes que compartilharam experiências de seu contexto de ensino e trouxeram suas próprias reflexões sobre elas para a discussão em grupo. Outros participantes podem ter tido reflexos em sua prática nesta dimensão; entretanto, não compartilharam suas percepções em nossos encontros e os reflexos não puderam ser percebidos.

Por fim, houve apenas duas dimensões em que nenhum reflexo foi percebido, elas são: conhecimentos da área de Linguística Aplicada e habilidades de medição. Acredito que a primeira delas não foi estimulada ou trabalhada durante as oficinas, isso se deu pela dimensão tratar de tópicos mais amplos do que o que entendi ser necessário naquele momento de formação, como questões maiores da área de Linguística Aplicada. Entendo que se essas questões fossem amplamente tratadas e discutidas com os professores por um período mais longo de tempo seriam capazes de aumentar o escopo de abrangência das intervenções realizadas. A segunda dimensão que não foi mostrada reflexos, diz respeito às habilidades de medição que, de acordo com Giraldo (2018), são avançadas e nem sempre necessárias, pois trata de testes em larga escala e análise de grandes quantidades de dados. Dessa maneira, meu foco não foi desenvolver essa dimensão por não haver necessidade no contexto investigado. Em outros contextos de ensino de LE, o trabalho com essa dimensão seria necessário para expandir as habilidades dos professores.

Esses reflexos foram percebidos através dos relatos dos participantes nos momentos de interação e em seus planejamentos. Vale ressaltar que as dimensões que não tiveram reflexos percebidos ou tiveram reflexos em menor proporção podem ter tido reflexos das oficinas, mas não foram percebidos através dos dados gerados e coletados para o presente estudo.

Ademais, pode-se concluir que as iniciativas de LAL propostas, tais como as oficinas e os grupos focais, se configuram como possíveis caminhos para a promoção do LAL, corroborando os estudos de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018). Entretanto, reforço que devido à rotatividade de professores atuantes no contexto investigado, este estudo aponta que as intervenções precisariam acontecer com mais

frequência e/ou ser elaborado algum documento orientador para a avaliação que pudesse ser um norteador da avaliação no Laboratório de Línguas da UEL. Ou seja, um trabalho mais sistematizado e contínuo em conjunto a coordenação do contexto, como sugerido por Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) para a promoção de LA em contextos de formação continuada.

Ainda buscando compreender os reflexos das oficinas nas práticas avaliativas dos professores investigados, apresento a seguir a análise de uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica do Laboratório de Línguas para identificar os reflexos das iniciativas nos Planos de Ensino utilizados pelo contexto.

4.2 REFLEXOS DAS INICIATIVAS DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PROPOSTAS NO CONTEXTO DA PESQUISA (LABORATÓRIO DE LÍNGUAS)

Após analisar as práticas avaliativas dos participantes da presente pesquisa refletidas em suas falas e em seus Planos de Ensino, realizei uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica do contexto investigado visando a compreender se as iniciativas de LA propostas, ou seja, as oficinas, haviam oportunizado mudanças no modelo de Plano de Ensino exigido pelo Laboratório de Línguas. Em sua resposta, a coordenadora declarou que houve mudanças nos documentos em termos de detalhamento das atividades, incluindo espaços para preenchimento dos objetivos, dos recursos e materiais utilizados para cada atividade proposta pelo professor, em especial as práticas avaliativas. Esses aspectos que foram incluídos no documento foram trabalhados e discutidos com os professores na semana de formação pedagógica em que as oficinas aconteceram, como mencionado pela coordenadora:

C: isso, **houve mudanças sim**...então, o plano, **agora ele ficou mais detalhado**, né, então, nós colocamos, assim, além do que já havia previsto que era o conteúdo...todo aquele cronograma...então nós colocamos ai **objetivo** pra cada aula, que **recurso, aplicativo**:: enfim eh:: **material** que eles iam utilizar pra ensinar determinado conteúdo que eles estipulam ali, né, então ficou mais detalhado e principalmente como que eles iam ai...**quais as práticas avaliativas**, né, que eles iriam utilizar pra cada contexto ali, né, se é espanhol, francês, italiano, nível um, nível dois...enfim, né, então nós **tentamos, ai, incorporar eh:: muitos aspectos que foram trabalhados naquela semana de... né, de formação dos professores (...)**

Além disso, a coordenadora mencionou que as iniciativas de LA propostas suscitaram a reflexão dos professores participantes a respeito de diversas questões

acerca da avaliação, como, por exemplo as modalidades – ou os tipos – de avaliação. Esses reflexos percebidos pela coordenadora mostram que as intervenções foram capazes de atingir a dimensão habilidades de planejamento (GIRALDO, 2018). De acordo com ela, essas reflexões possibilitadas pelas oficinas tiveram reflexos na prática pedagógica dos professores levando ao aperfeiçoamento do desempenho, da relação deles com os alunos e com a avaliação:

C: (...) tanto é que **eles comentaram depois comigo que não tinham pensado, se atentado pra muitas questões desde o mais básico como os tipos de avaliação**, né...então, por exemplo, somativa que é o que eles sempre faziam antes, então pensando também na formativa, né, que é uma ideia que a gente tenta incorporar ao invés de só atribuir notas, né, então vai ler tal coisa, vai fazer tal atividade visando a nota, a aprovação, né, então ah:: abandonar um pouco essa ideia, né, se bem que ainda há resquícios, sempre há um pouquinho até eles lerem mais e incorporarem mais na prática deles, mas **o que nós vimos assim é que houve uma grande melhora**...passar em primeiro lugar a refletir sobre eh:: o tipo de avaliação, segundo lugar, como que nós podemos avaliar? não é apenas uma prova escrita ou uma prova oral, né...então, isso eh:: **ficou bem claro pra eles e eles tiveram essa consciência, né, despertou o olhar deles pra isso**, então, alguma atividade que não seja exclusivamente uma prova escrita ou oral, ela é uma forma avaliativa, né...então o fato de você ((a pesquisadora)) ter dado eh::...o que a gente fala em inglês, né, *food for thought*, então, **acho que ajudou muito, né, fez com que eles refletissem sobre a própria prática deles, então, voltou pra sala de aula, né, então o desempenho melhorou, a relação deles com os alunos e até, com a própria...com os alunos e com a própria avaliação**, né...então como que eu posso avaliar? de que forma? com quais recursos, materiais, instrumentos? enfim, né, então isso eu acho que ajudou bastante.

Através das reflexões mencionadas, é possível corroborar com a afirmação de que as intervenções mostraram reflexos nas dimensões (GIRALDO, 2018): conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação, conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas e conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas. Uma vez que eles refletiram sobre as particularidades da avaliação, como a avaliação ocorre em seu contexto de ensino e isso os levou a uma relação melhor com os alunos. Acredito que essa melhora da relação com os alunos tenha a ver com uma maior preocupação em alcançar o maior número de alunos possível com diferentes instrumentos de avaliação e atribuindo-lhes participação ativa nas práticas avaliativas.

Ainda na entrevista, indaguei a coordenadora se ela havia percebido a falta de algo nas oficinas e/ou se ela havia percebido que algo ainda precisava ser desenvolvido e discutido com o grupo de professores. Essa pergunta foi feita a fim compreender que contribuições que ainda poderiam ser dadas por meio de

discussões com os professores do contexto no encontro destinado à devolutiva que aconteceria algumas semanas depois. A coordenadora pedagógica relatou que o que foi percebido pela coordenação é que leva um certo tempo para que os professores consigam aplicar o que foi discutido nas oficinas, devido a terem tido pouco ou nenhum contato com os temas tratados antes, especialmente no que concerne aos professores estagiários, que são alunos de graduação:

C: então eh:: o que a gente percebeu é **que leva um tempo pra eles aplicarem o que eles viram, porque foi muita informação pra eles nova**, né, de uma vez, porque alguns tinham visto assim pinceladas sobre o assunto na graduação com eh:: disciplinas optativas, enfim, né, **alguns** tinham passado pela especialização ou pelo mestrado, já com a ((orientadora da pesquisa)), então tinham alguma leitura sobre o assunto, ai **foi mais fácil você ver essa transposição, esse diálogo ai da teoria com a prática**, né, **mas outros, leva-se um tempo ainda pra digerir a informação e depois pra colocar em prática**, né, então de imediato, eu vou sentir agora porque nós estamos ainda cobrando alguns que não entregaram ((risos)) né, embora era pra ter sido entregue já no início, né, de agosto e eh:: eu vou sentir agora, mas o que a gente poderia dar *feedback* mesmo cem por cento é que eles colocariam em prática ainda também esse ano, né, até dezembro que a gente termina as aulas na primeira semana, e ai no próximo ano é que a gente teria mesmo esse retorno de, olha, o que que poderia complementar pra formação deles, né...(…)

Ainda na segunda pergunta, a coordenadora entrevistada chamou a atenção para o fato da rotatividade dos professores do Laboratório de Línguas, sobretudo dos estagiários de Inglês e Espanhol, como já mencionado anteriormente no estudo. Esse fluxo de professores, faz com que seja necessário retomar os temas fundamentais no que diz respeito à avaliação todo semestre – trabalho que a própria coordenadora tem feito – ou seja, são necessárias ações mais sistematizadas e contínuas juntamente com a coordenação, corroborando assim as afirmações de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018):

C: (...) e um fato interessante pra ser levado em consideração, P, é que é um fluxo...**existe um fluxo grande ali, uma troca de professores, né, principalmente estagiários e espanhol e de inglês**, né...então **aquele curso de formação que você deu serviu para aqueles que estavam na época...entretanto, alguns saíram, já se formaram ou mesmo que não se formaram porque é estágio não-obrigatório, né, estão em outras frentes, em outros contextos, né, ou terminando o quarto ano, não estão mais no Laboratório**, fazendo estágio em outros lugares, no cursinho ou, por exemplo, em escolas, né eh:: públicas, então **assim, o curso teria que ser dado a cada semestre**, né, porque sempre muda, os instrutores que são por meio de concurso como a P2, por exemplo que é do alemão, né, e outros que são mais fixos que foram contratados pela ((fundação responsável pela contratação de professores de línguas estrangeiras)), ai eles se mantêm, como no caso da professora de italiano, né eh:: – e quem mais que estava:?(...), mas...então assim, algumas pessoas, elas se mantêm ali...então a gente consegue ver melhor eh:: no Plano, né, que elas fizeram, no Plano de Ensino, que já incorporaram, agora quem entrou depois e não teve esse curso...então

nós tivemos uma nova formação com novos assuntos, mas eu comentei um pouco do que resgatei, né, um pouco da sua fala no curso que você ministrou...só que aquilo, claro que quem tem propriedade e se aprofundou no assunto foi você, então eu tentei dar esse suporte ao máximo, mas o ideal seria no mínimo uma vez por ano fazer essa eh:: essa reciclagem – digamos assim – essa formação devido a esse fluxo, né, dos estagiários sobretudo que é inglês e espanhol, né, que ficam as vezes seis meses e as vezes, no máximo, um ano no Laboratório, então por isso que a gente tem que resgatar muito como que é, tipos de avaliação, que instrumentos, quais são as práticas avaliativas, como que nós podemos proceder em sala de aula no seu contexto, né eh:: no nível no qual você se encontra aí, né, pra trabalhar com os alunos então é dentro desse aspecto...ajudou? ajudou muito, só que a gente tem que sempre voltar porque entram novos alunos que vão atuar ali como, né, instrutores de inglês e espanhol sobretudo, tá?...e até tivemos também novos contratados pela ((fundação responsável pela contratação de professores de línguas estrangeiras)) também.

A partir das análises apresentadas, planejei um encontro com os professores para oferecer a devolutiva da pesquisa. E, partindo do interesse de contribuir com o contexto e com os profissionais e estudantes de graduação que ainda farão parte do grupo de professores do Laboratório, nesse encontro, explorei e discuti com os participantes recortes dos Planos de Ensino preenchidos pelos professores nos dois semestres de 2021 – mantendo o anonimato dos participantes – e apresentei um repertório de possibilidades para o preenchimento do documento, para que os professores possam consultar quando chegar o momento de planejar as atividades de ensino e de avaliação.

4.3 ANÁLISE DA REUNIÃO DE DEVOLUTIVA E CONCLUSÕES DAS ANÁLISES

Após análise parcial dos dados, me reuni com os professores do contexto investigado para mostrar-lhes o que havia sido analisado e dar-lhes oportunidade de se posicionar em relação aos resultados. Na análise parcial, percebi certa dificuldade dos professores do Laboratório de Línguas em preencher seus Planos de Ensino. Além disso, na entrevista com a coordenadora, ela afirmou que o documento foi mais detalhado a partir das oficinas propostas. Portanto, o foco da reunião de devolutiva recaiu em mostrar-lhes o que havia sido analisado e compreender o motivo da falta de preenchimento e/ou preenchimento equivocado dos documentos apresentados.

Visto que a seção destinada à avaliação foi deixada em branco em diversos Planos de Ensino, iniciei a reunião perguntando aos professores do Laboratório de Línguas sobre o motivo de tal falta de preenchimento de acordo com suas percepções. Utilizei uma ferramenta para coletar as respostas dos participantes anonimamente

para que pudéssemos discuti-las. Para essa pergunta, tive sete respostas:

- R1**⁴³: Porque muitas pessoas ainda têm dúvidas sobre isso
R2: Porque ficamos pensando em como abordar os conteúdos trabalhados em aula
R3: Não entendi, achei que fosse igual ao que foi feito anteriormente
R4: Porque as vezes a concepção de avaliação do professor seja somativa, uma prova a ser aplicada. O único meio de avaliação
R5: Porque não sabem como fazer uma metodologia para avaliar *online*
R6: Pq as vezes o prof só pensa em avaliar no final do curso
R7: Difícil avaliar tantas pessoas⁴⁴

Como é possível perceber nas respostas acima, no geral, os participantes concordaram que se sentiram confusos e tiveram dúvidas no momento do preenchimento, por isso alguns optaram, até mesmo, por não o preencher. Além disso, alguns mostraram que certos requerimentos do documento não ficaram claros e deixaram diferentes possibilidades de preenchimento abertas, causando ainda mais confusão, como, por exemplo, a resposta R3, em que o participante afirma ter acreditado que o documento pedia para preencher a mesma coisa duas vezes.

Durante as discussões sobre o motivo da seção de avaliação ser deixada em branco, os participantes também expressaram suas dúvidas oralmente e pelo *chat* da reunião *online*. Para exemplificar, demonstro os excertos abaixo:

P2: então, eu fiquei **bastante em dúvida**, assim, nessa e foi uma falha minha não ter perguntado, mas...assim eu preenchi essa parte, ok, ai lá embaixo nessa que tinha AVALIAÇÃO, **eu não entendi o que eu deveria colocar**...eu pensei assim, eu já to avaliando aula por aula meu aluno, essa avaliação então embaixo tem que ser valendo nota? é isso? é avaliação que eu vou considerar...é aquela que eu vou dar uma nota, é isso que é pra preencher ali?

(...)

P27: eu não tinha entendido assim, P2. (EXCERTO 1)

P2: outra **dúvida** que eu fiquei, assim, foi ali em cima “unidades um, dois e três”, ai eu fiquei pensando, eu tenho que avaliar por bloco? eu tenho que colocar ali o...em bloco...porque assim eu trabalho...ai **eu me confundi toda**, porque a minha prova eu dou após sete lições, né, porque a gente trabalha doze lições né, seis lições então, desculpa, ai

⁴³ Como mencionado, as respostas foram coletadas anonimamente. Portanto, não é possível associá-las com os codinomes dos participantes que venho utilizando no presente texto. Dessa maneira, optei por utilizar a letra R (da palavra resposta) e o respectivo número de acordo com a ordem que a resposta foi enviada.

⁴⁴ Devido as respostas serem coletadas de forma anônima para essa pergunta e a termos nesse encontro professores que não participaram dos outros instrumentos, continuo a sequência dos codinomes dos participantes de modo a não gerar confusão no leitor.

depois nisso eu me confundi tudo...ai **eu não...não consegui entender**...mas agora eu não tenho que pensar na avaliação, eu acho que eu entendi, eu não tenho que pensar na avaliação nota, mas sim na avaliação no geral, ai na hora de preencher. (EXCERTO 2)

P15: É que eu acho que **a forma como está escrito** nós não entendimos a ideia [sic]

P27: Concordo P15.

P15: Acho que se tivesse escrito avaliação de aluno seria diferente

P27: Objetivos: habilidades e competências

P15: Eu entendi assim como será apreciado... Achei que seria como ele apreciaria a minha aula mas não como uma avaliação de parte minha

P27: " após o conteúdo X o aluno será capaz de....."

P15: **Por isso deixei em branco** (EXCERTO 3)

É possível notar nesses excertos que ao se deparar com o Plano de Ensino a ser preenchido, os professores do Laboratório se sentiram confusos e com muitas dúvidas sobre diferentes questões ali presentes. Contudo, de acordo com suas percepções, suas dúvidas surgiram principalmente por não compreenderem o que lhes estava sendo pedido, corroborando as interpretações da pesquisadora trazidas anteriormente nesta seção de análise.

Em outro momento da reunião, P15 relata também ter se confundido no preenchimento do Plano de Ensino, mais especificamente quanto aos instrumentos de avaliação. O participante foi capaz de compreender o que não tinha ficado claro anteriormente e afirma que essa compreensão se deu devido aos exemplos agrupados e trazidos naquele momento da reunião. Ainda, P15 sugere que poderiam ter exemplos para diminuir a confusão dos diferentes termos presentes no Plano de Ensino:

P15: boa tarde, então acho que eu também **confundi** ((risos)) que eu coloquei assim *Google Meet, Classroom* e tudo isso nos instrumentos, porque eu confundi, claro, essa palavra com, eh, a parte de plataforma...então, agora que você está dando esses exemplos "simulação, jogos, teste" acho que...por isso que eu falei, acho que ainda estou nesse processo de construção de plano, né, passando dentro da minha formação acadêmica, então eu estou aprendendo cada vez um pouquinho mais, né, e eu acho que seria, muita gente aqui que está dando aula, começando, **poderia ter um exemplo** porque...poderia ser só um exemplo para nós termos uma ideia, porque aconteceu comigo, eu posso falar que aconteceu comigo, eu fui também aquela que colocou *Google Meet, Classroom, Youtube* em vez de colocar um instrumento mesmo. (EXCERTO 4)

Dessa maneira, é possível concluir que os Planos de Ensino são úteis para a

prática pedagógica e para a reflexão a respeito das avaliações que serão desenvolvidas desde que seja claro, bem explicado e que todas as dúvidas sobre ele sejam esclarecidas antes e no momento do preenchimento. Os comentários dos participantes corroboram as interpretações da pesquisadora de que ainda se faz necessário que os documentos utilizados sejam mais bem esclarecidos e que os professores do contexto investigado sejam mais conscientizados sobre a sua importância. Além disso, um controle também pode ser feito a fim de notar a compreensão e a correta utilização dele; caso haja problemas, novos esclarecimentos são necessários.

A partir das lacunas percebidas e dos comentários dos participantes, apresentei um breve repertório de possibilidades de preenchimento do documento enquanto discutíamos as dúvidas que eram levantadas pelos professores buscando auxiliá-los no preenchimento dos próximos semestres em que lecionarão no contexto investigado e também, visando a desenvolver o LAL desses professores discutindo termos que ainda não haviam ficado claros, como, por exemplo, objetivos de aprendizagem e instrumentos de avaliação. Ao tratar dos objetivos de aprendizagem, os exemplos apresentados foram: i) lembrar o conteúdo aprendido; ii) compreender um texto escrito e responder perguntas; iii) compreender um texto oral e responder perguntas; iv) analisar uma situação e apresentar uma solução; v) sintetizar o conteúdo de um vídeo; vi) produzir um texto escrito; vii) produzir um vídeo; viii) apresentar oralmente um tema; ix) identificar elementos presentes em um texto; x) pesquisar um tema e produzir um gênero a respeito; e xi) apresentar-se e apresentar um colega. Os exemplos de instrumentos de avaliação apresentados aos participantes foram: i) apresentação oral; ii) simulação; iii) jogo; iv) teste; v) mural *online*; vi) texto escrito; vii) gravação de um vídeo; e viii) entrevista.⁴⁵

Por fim, apresentei alguns excertos de preenchimento dos objetivos de aprendizagem e instrumentos de avaliação utilizados dos Planos de Ensino dos próprios professores – sem mencionar os nomes dos professores que preencheram os documentos – e questioneei os participantes se aqueles instrumentos eram apropriados aos objetivos ou não e pedi que me explicassem. Alguns professores participaram mais desse momento, mas houve uma troca de ideias entre eles que os auxiliou a consolidar o que vinha sendo discutido durante todo o encontro. Esses

⁴⁵ O material utilizado nesse encontro (apresentação de slides) pode ser visto no Apêndice F deste trabalho.

momentos de troca de ideias podem ser exemplificados no excerto a seguir:

PP: Bom pessoal, e daí como a gente já se alongou um pouquinho, eu vou só mostrar mais um pra vocês e vocês me dizem ((se o instrumento é apropriado ao objetivo))...olha só...((objetivo)) pronunciar os fonemas do idioma a partir de um texto escrito produzido pelo aluno e o instrumento seria mensagem oral no *WhatsApp* e mensagem escrita por e-mail...vocês acham que esse aqui eh:: o instrumento tá adequado, tá apropriado pra esse objetivo?

P27: Eu vou responder, tá? já que...

P: ((risos)) pode responder.

P27: tá todo mundo meditando ai eh:: - eu sou interativo, gente – eh:: me parece que inclusive satisfaz a observação da P28, né, que no anterior texto escrito estava muito inespecífico, muito amplo...agora parece que tá mensagem oral no *WhatsApp* e mensagem escrita por e-mail, quer dizer, diz o que que é, de que modo que é né, com mensagem oral e ainda já diz qual instrumento, né, *WhatsApp* e e-mail.

P28: mas eu acho que ainda falta uma especificação, que tipo de mensagem escrita? ainda é amplo pra mim eh:: um e-mail, o que? né, mensagem oral também acho muito amplo.

P27: mas tá lá, ó, mensagem escrita por e-mail.

P24: eu acho que é mais o contexto comunicativo também, eu acho que tá sem especificar o contexto comunicativo ali, né, que seria mais relacionado com o objetivo.

No momento que esse excerto foi retirado, apresentei o seguinte trecho da seção de avaliação dos Planos de Ensino: “Objetivo de aprendizagem: pronunciar os fonemas do italiano a partir de um texto escrito produzido pelo aluno. Instrumento de avaliação: mensagem oral no *WhatsApp* e mensagem escrita por e-mail”, e questionei os participantes presentes sobre a adequação ou não dos objetivos e instrumentos. É possível perceber que os participantes complementam as falas um do outro tentando compreender juntos àquele trecho exposto. O participante P27 tenta levar em consideração os comentários que já haviam sido tecidos a respeito dos trechos anteriores para refletir sobre o trecho atual e mostra acreditar que os objetivos e instrumentos são adequados, de acordo com a sua opinião. Seus colegas, P24 e P28 apresentam seus pontos de vista contrastantes explicando o motivo pelo qual não concordam com as afirmações de P27, refletindo em suas falas a consolidação de uma das principais temáticas discutidas no presente encontro. Nesse excerto, é possível notar o desenvolvimento do componente *Habilidades* (DAVIES, 2008) nas dimensões *habilidades instrucionais* e *habilidades de planejamento* (GIRALDO, 2018), uma vez que foram capazes de identificar e julgar os objetivos e instrumentos citados e refletir sobre a relação e o alinhamento entre eles.

A partir das discussões e reflexões levantadas na reunião final, este estudo oferece suporte à coordenação do Laboratório de Línguas para a proposição de ajustes no Plano de Ensino. Na seção seguinte, discorro uma explicação e descrição das implicações do presente estudo para o contexto investigado.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O CONTEXTO INVESTIGADO

Após a reunião final e as reflexões levantadas na ocasião, propus algumas alterações, a convite da coordenação do Laboratório, no Plano de Ensino utilizado pelos professores do contexto. Essas alterações sugeridas surgiram a partir das interpretações expostas na análise do presente trabalho e visaram a fazer com o que o documento auxiliasse os professores e solucionasse as dúvidas que foram percebidas.

Após refletir sobre as alterações necessárias, realizei uma reunião com a coordenação do Laboratório de Línguas para discutirmos a aprovação dessas mudanças e até mesmo pensarmos em outros ajustes que poderiam ser feitos no documento. Além disso, nessa reunião, a coordenadora solicitou a gravação de um vídeo instrucional curto para que os professores que já estão no contexto e os novos professores que ainda farão parte dele possam assistir e solucionar possíveis dúvidas sobre o preenchimento. O vídeo foi produzido⁴⁶ e disponibilizado aos professores na plataforma *Google Classroom*, juntamente com a nova versão do Plano de Ensino.

Portanto, as mudanças sugeridas foram na escrita de alguns elementos do Plano de Ensino, como por exemplo, a coluna destinada aos objetivos de aprendizagem continha a pergunta: “O que o aluno deve estar apto a fazer ao término desta aula?” e foi substituída por: “O que o aluno deve ser capaz de fazer com a língua estrangeira?”. Essa mudança teve a finalidade de esclarecer que os objetivos de aprendizagem podem representar não apenas uma aula, mas um bloco de aulas que tenham determinado objetivo de aprendizagem, bem como, uma aula pode conter mais de um objetivo de aprendizagem. A versão final do Plano de Ensino com as mudanças realizadas a partir da presente pesquisa encontra-se no Apêndice H da pesquisa.

⁴⁶ O vídeo instrucional pode ser assistido através do link: <https://drive.google.com/file/d/1Zx5zQmOubHHvmymoi1u9ClifCpYYLBi/view?usp=sharing>
Além disso, seu roteiro encontra-se no Apêndice G deste trabalho.

Ainda, a segunda parte do documento causava confusão nos professores por se parecer com a primeira e seu foco ali não ficar claro. Então, adicionei na descrição desta parte perguntas que deixassem claro o seu diferencial, ou seja, a questão da nota. Por fim, nesta seção, incluí a necessidade do preenchimento a respeito de *feedback*, para que os professores pudessem refletir sobre a sua importância durante o planejamento de suas aulas.

Dessa maneira, é possível perceber que a presente pesquisa trouxe contribuições ao contexto investigado. Para além da promoção de discussões visando a desenvolver o LAL dos participantes, outros professores que atuarão futuramente no contexto terão a oportunidade de utilizar um Plano de Ensino que vai auxiliá-los a refletir sobre suas práticas pedagógicas e avaliativas e a organizar suas aulas. Além disso, a coordenação do Laboratório terá um documento para observar o andamento das aulas das diferentes turmas. Vale ressaltar a importância de uma formação contínua e sistemática (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) a respeito da temática avaliação e que o documento alterado pode passar por novas mudanças para que melhor se adapte ao contexto e aos profissionais que farão uso dele.

Ainda, outra contribuição do estudo são todas as gravações de todos os momentos de geração e coleta de dados que podem ser usados pelo Laboratório de Línguas posteriormente, ou seja, elas se constituem como material para uso futuro que ficará disponível para as próximas gestões da coordenação e poderão ajudar outros professores que atuem no contexto. Por esse motivo, não há como mensurar as consequências e/ou a repercussão nos Planos de Ensino e nas práticas avaliativas dos professores do contexto que não participaram das oficinas. Embora não terem estado presentes de maneira síncrona de um ou mais momentos da pesquisa, as gravações lhes foram disponibilizadas e eles tiveram a possibilidade de assistir e adaptar seus planejamentos a partir das discussões realizadas anteriormente.

4.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Apesar das contribuições da pesquisa mencionadas anteriormente no capítulo, sou consciente das limitações deste trabalho. A inconstância da participação de todos os professores nos diferentes instrumentos de geração e coleta de dados, bem como o fluxo dos professores, se constituem como limitações, uma vez que não foi possível analisar os reflexos das iniciativas de LAL nas práticas de todos os professores do

contexto investigado e/ou acompanhar as implicações nas aulas dos professores que participaram das intervenções, mas não atuaram no segundo semestre de 2021.

Ainda, o engajamento dos participantes no preenchimento do Plano de Ensino representa uma limitação, documento de grande importância tanto para a pesquisa quanto para o próprio Laboratório de Línguas. Visto que alguns professores deixaram os documentos incompletos ou até mesmo sem preencher, impossibilitando assim a análise e discussão de seus planejamentos.

Outra limitação, ainda que em menor escala, foi a relatada por um dos participantes que não era nativo de Língua Portuguesa e teve dificuldade em compreender o que foi falado durante as oficinas, que foram ministradas no idioma. Felizmente, essa dificuldade foi relatada durante o grupo focal e conseguimos transmitir algumas informações essenciais das oficinas ao participante.

Por fim, para além das limitações envolvendo a participação e o engajamento dos participantes, é necessário mencionar uma limitação do ponto de vista da natureza da pesquisa. Os resultados aqui apresentados que foram percebidos através das intervenções são reflexos a curto prazo com projeções, pois os resultados em termos de formação de professores não podem ser esperados acontecer de forma imediata. Apenas oficinas não são suficientes para mudar as práticas de professores. Por isso, contei com um conjunto de momentos de intervenção e tive como objetivo apontar possíveis caminhos pelos quais o LAL pode ser desenvolvido e trabalhado com professores em formação inicial e continuada. Todas as intervenções ocorreram em um curto espaço de tempo, devido a esta ser uma pesquisa de mestrado, e deixo os possíveis caminhos aqui apresentados como proposta para futuras pesquisas que os professores sejam acompanhados durante um período mais longo para que as mudanças – ou a falta delas – possam ser identificadas e justificadas por eles mesmos como mecanismo de *feedback* para *feedforward*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objetivo geral apontar caminhos para a promoção do LAL na formação de professores de línguas estrangeiras de um centro de línguas universitário. Essa promoção foi oportunizada por meio de i) um levantamento de conhecimentos acerca de avaliação, seguido por ii) oficinas que trataram de avaliação levando em consideração as constatações do levantamento inicial; após as oficinas, tive iii) grupos focais com os participantes das oficinas para analisar os seus reflexos nas práticas avaliativas dos participantes ao longo do semestre, além do iv) acompanhamento dos Planos de Ensino dos participantes, documentos reguladores de sua prática; e, por fim, v) uma reunião com a coordenadora pedagógica para compreender os reflexos das oficinas, de acordo com suas percepções e vi) uma reunião final para expor as análises que tinham sido traçadas até o momento e solucionar dúvidas restantes percebidas. Dessa maneira, é possível afirmar que este estudo ratificou o que outros pesquisadores já afirmaram que o desenvolvimento do LAL não se dá apenas com a participação em uma oficina (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), é necessário que outras ações sejam promovidas em conjunto.

Por isso, destaco os caminhos percorridos neste estudo, juntamente com a coordenação do Laboratório de Línguas, para que os resultados fossem alcançados.

Ademais, tive como objetivos específicos i) *identificar práticas avaliativas de professores de línguas estrangeiras de um centro de línguas universitário (previamente a intervenção realizada no contexto)* e ii) *investigar os reflexos de iniciativas de letramento em avaliação na prática do professor de língua estrangeira*. Por conseguinte, me propus a responder às seguintes perguntas de pesquisa: “*Como se caracterizam as práticas avaliativas – prévias a intervenção – de professores de línguas estrangeiras em um centro de línguas universitário?*” e “*Quais reflexos de iniciativas de letramento em avaliação podem ser percebidos na prática do professor de língua estrangeira?*”.

Para responder à primeira pergunta, gerei os dados por meio de um questionário *online* enviado aos participantes com a intenção de investigar suas concepções sobre avaliação e suas práticas avaliativas e as gravações de quatro oficinas que tiveram como foco a promoção de LAL. Os resultados mostram uma divergência entre as concepções e práticas avaliativas de cada professor do contexto investigado e indicam uma necessidade de LAL, que foi uma promotora fundamental

dos temas tratados nas oficinas. Dessa maneira, este estudo corrobora com as pesquisas de Vianna (2002), Pereira e Mendes (2005), Villas Boas (2006) e Furtoso (2008) que apontam a necessidade de iniciativas que promovam o LAL de professores em formação inicial e continuada.

Visando a responder à segunda pergunta de pesquisa, os dados foram gerados e coletados através de gravações das oficinas, mencionadas anteriormente, de gravações de grupos focais com os professores participantes realizados no meio do semestre letivo para identificar os reflexos das oficinas em suas práticas avaliativas e compreender em quais dimensões de LAL (GIRALDO, 2018) as iniciativas proporcionaram mudanças, e também, por meio de documentos preenchidos pelos participantes denominados Planos de Ensino, que foram implementados pela coordenação do Laboratório de Línguas, e representam um cronograma letivo dos professores, que incluem o planejamento de aulas e das atividades de avaliação de cada professor.

A análise desses dados mostrou que as iniciativas de LAL propostas neste estudo causaram reflexos em diferentes dimensões (GIRALDO, 2018) das práticas avaliativas dos professores de LE, sobretudo conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação, habilidades instrucionais, de planejamento e tecnológicas e conscientização e ações voltadas para questões críticas na área de avaliação de línguas. Entendo que os reflexos foram percebidos com mais frequência nessas dimensões por terem sido as mais exploradas nas oficinas devido as necessidades identificadas no contexto na etapa anterior. Com menor frequência, a dimensão conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas mostrou reflexos no compartilhamento de experiências e reflexões dos participantes. Vale destacar que outros participantes podem ter tido reflexos em sua prática nessa dimensão, porém não compartilharam suas percepções nas discussões analisadas.

Apenas duas dimensões não tiveram reflexos percebidos: conhecimentos da área de Linguística Aplicada e habilidades de medição. Entendo que isso ocorreu devido a primeira delas não ter sido explorada nas oficinas, por se referir a temas mais amplos e complexos que não compreendi como necessários no momento. A segunda, se configura como uma dimensão avançada e nem sempre necessária (GIRALDO, 2018), que trata de testes em larga escala e análises de dados. No contexto investigado, essas habilidades não se fazem necessárias. De modo a ampliar o escopo de alcance das intervenções, as temáticas que estão englobadas nessas

dimensões poderiam ser exploradas e discutidas com os professores em um período mais longo de tempo, levando-os a reflexões mais profundas a respeito de tais questões.

Entretanto, faz-se necessário salientar que outras dimensões também podem ter tido reflexos das oficinas, mas não foram percebidos através das falas dos participantes ou de seus Planos de Ensino.

Cabe aqui ressaltar que os resultados percebidos através das intervenções são reflexos a curto prazo com projeções. Dessa maneira, tive como objetivo apontar possíveis caminhos pelos quais o LAL pode ser desenvolvido e trabalhado com professores em formação inicial e continuada. Para analisar os reflexos mais profundos de iniciativas como as do presente estudo, seria necessário um acompanhamento do grupo de participantes por um período mais longo do que foi possível durante o mestrado.

Dessa maneira, as intervenções realizadas e registradas neste estudo podem ser consideradas possíveis caminhos para a promoção do LA, corroborando os estudos de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018). Contudo, reforço que para que as intervenções visando ao desenvolvimento do LA apresentem mais resultados no contexto geral, elas precisariam fazer parte de um trabalho mais sistemático e contínuo com os professores, realizado juntamente com a coordenação do contexto, como sugerido por Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) para a promoção de LA em contextos de formação continuada, ou ainda, como nesse caso, devido ao grande fluxo de professores.

Por fim, após a análise desses dados, realizei uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica do Laboratório de Línguas para compreender suas percepções sobre os reflexos das iniciativas de LAL do estudo no contexto investigado e nos documentos reguladores da prática dos professores, ou seja, os Planos de Ensino. Suas respostas corroboraram os resultados da pesquisa de que as oficinas auxiliaram os professores a refletirem a respeito de suas práticas avaliativas, o que trouxe melhoras em sua relação com os alunos e com a própria avaliação. Portanto, em sua fala, foi possível perceber os reflexos das intervenções nas seguintes dimensões (GIRALDO, 2018): conhecimentos de teoria e conceitos acerca da avaliação, conhecimentos do próprio contexto de avaliação de línguas, habilidades de planejamento e conscientização e ações voltadas para questões críticas nas avaliações de línguas.

Além disso, a coordenadora informou que as iniciativas de LAL propostas também levaram a mudanças nos Planos de Ensino, deixando-os mais detalhados. Compreender e explicitar mais as questões sobre avaliação em um documento como o Plano de Ensino, pode resultar em um desenvolvimento de LAL mais efetivo de modo que os professores tenham consciência de suas ações e dos motivos por trás delas e sejam capazes de utilizar suas avaliações de maneira justa e efetiva, promovendo e orientando a aprendizagem de seus alunos. No documento, os professores são capazes de unir teoria e prática e avaliar seus alunos de acordo com seus objetivos de aprendizagem, que podem ser deixados de lado caso não haja uma reflexão a seu respeito. Ademais, a coordenadora também salientou que, devido à rotatividade de professores no contexto, um trabalho contínuo se faz necessário.

Essas constatações e a intenção de apresentar os resultados da pesquisa aos participantes e de contribuir com o contexto investigado e com os futuros professores que ali atuarão levaram ao encontro final com os professores de LE do Laboratório de Línguas da UEL, em que apresentei os resultados da pesquisa recaindo o foco sobre o preenchimento dos Planos de Ensino, uma vez que o documento se mostra necessário para auxiliar as práticas pedagógicas dos professores. Nesse encontro, foi possível constatar que muitos professores ainda tinham dúvidas sobre o preenchimento do documento, mais especificamente as seções de avaliação que, por conseguinte, foram as que mais foram deixadas em branco. Por isso, apresentei um curto repertório de possibilidades de preenchimento dos documentos que podem servir de guia para os planejamentos das atividades de avaliação dos próximos semestres.

As dúvidas expostas pelos professores do Laboratório levaram a uma proposta de modificação do documento Plano de Ensino em termos de inclusão de alguns itens, como por exemplo, explicações para diferenciar a tabela que se referia as avaliações que seriam atribuídas notas da tabela de planejamento diário, e de uma seção voltada a prática de *feedback* para que os professores pudessem refletir sobre essa prática já no momento do planejamento. Além disso, a modificação também ocorreu através da reformulação de alguns enunciados que causavam confusão nos professores, de acordo com suas percepções. As dúvidas provenientes de alguns enunciados podem estar ligadas a diferentes fatores, entre eles, a falta de familiaridade dos professores com alguns termos, ou até mesmo, devido a esse ser o documento piloto do contexto para esse fim, ou seja, pelo Plano de Ensino ser o primeiro documento implementado

pela coordenação na tentativa de padronizar e auxiliar o planejamento dos professores. Uma análise das modificações nos enunciados também pode revelar muito sobre os componentes e dimensões de LAL e, por isso, deveriam ser objetos de estudos futuros da área.

As modificações mencionadas foram aprovadas pela coordenação do contexto investigado para serem efetivamente realizadas e passarem a integrar o documento oficial. Além disso, um vídeo instrucional foi produzido para direcionar os professores do contexto no preenchimento dos documentos.

Assim, apesar de propor intervenções a curto prazo, é possível afirmar que o presente estudo já foi capaz de promover mudanças no contexto investigado, auxiliando com necessidades levantadas tanto pelos participantes da pesquisa quanto da coordenação do Laboratório de Línguas, apontando possíveis caminhos a serem seguidos para a promoção de LAL. Ressalto, novamente, a necessidade de formação contínua para que os professores sejam capazes de usar a avaliação de maneira informada, confiável e **válida. possível**, se adaptando a suas necessidades e orientando a aprendizagem dos seus alunos. Ademais, espera-se que o Plano de Ensino seja útil e prático para o planejamento dos professores, mas também flexível podendo passar por outras mudanças quando assim solicitado pelos professores e/ou outros envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 set. 2019.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, E. G. **Avaliação**: concepções de professores de língua inglesa e uma proposta de intervenção. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- BATISTA, E. G. Avaliação orientada para a aprendizagem de língua estrangeira: caminho teórico-metodológico para uma pesquisa em desenvolvimento. *In*: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES EM ANDAMENTO, 18., 2019, Londrina. **Caderno de resumos** [...]. Londrina: UEL, 2019. p. 55.
- BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. **REVELLI**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 12, p. 1-19, dez. 2020.
- BATISTA, E. G.; REIS, M. A. O. B. Avaliação: concepções de professores de língua inglesa e uma proposta de intervenção por meio de um workshop. *In*: FERREIRA, C. C.; REIS, M. A. O. B.; MONTAÑEZ, A. P. (org.). **Múltiplos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**: língua, cultura, literatura. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 109-126.
- BERRY, V.; SHEEHAN, S.; MUNRO, S. What does language assessment literacy mean to teachers?. **English Language Teaching Journal**, London, v. 73, n. 2, p. 113-123, abr. 2019.
- BOUD, D.; FALCHIKOV, N. **Rethinking assessment in higher education**: learning for the longer term. Nova York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2007.
- BROADFOOT, P. *et al.* **Assessment for learning**: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice. London: Assessment Reform Group, 2002.
- BROOKHART, S. M. Educational assessment knowledge and skills for teachers. **Educational Measurement**: Issues and Practice, Washington, v. 30, n. 1, p. 3–12, 2011.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, Hong Kong, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: principles, practice and a project. *In*: MEYER, L. H.; S. *et al.* (ed.). **Tertiary assessment & higher education student**

outcomes: policy, practice & research. Wellington: Ako Aotearoa, 2009. p.79-90.

CHIMENTÃO, L. K.; REIS, S. Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 3, 2019. DOI: 10.1590/1981-5794-1911-9. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11410>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021. BRASIL 2002a

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 8. ed. Nova York: Routledge, 2018.

DAVIES, A. Textbook trends in teaching language testing. **Language testing**. London, v. 25, n. 3, p. 327-347, jul. 2008.

DOCHY, F. J. R. C.; MCDOWELL, L. Assessment as a tool for learning. **Studies in educational evaluation**, Grã Bretanha, v. 23, n. 4, p. 279-298, 1997.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, Florianópolis, v. 33, p. 263-267, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In*: AMORIM, A. B. B. D.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moria Editora, 2008. p. 127-158.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2011.

GIBBS, A. Focus groups and group interviews. *In*: ARTHUR, J.; WARING M.; COE, R.; HEDGES, L. V. **Research methods and methodologies in education**. London: Sage, 2012. p. 186-192.

GIELEN, S.; DOCHY, F.; DIERICK, S. Evaluating the consequential validity of new modes of assessment: the influence of assessment on learning, including pre-, post-, and true assessment effects. *In*: SEGERS, M.; DOCHY, F.; CASCALLAR, E. **Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 37-54.

GIRALDO, F. Language assessment literacy: Implications for language teachers. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 179-195, jan./jun. 2018.

GRAHAM, P. Classroom-based assessment: changing knowledge and practice through preservice teacher education. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 21, n. 6, p. 607-621, ago. 2005.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2017

HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. **Papers in Language Testing and Assessment**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 88-111, 2017.

HAMP-LYONS, L.; GREEN, A. **Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test**. Cambridge: Cambridge Assessment, 2014.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HERRERA, L.; MACÍAS, D. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of english as a foreign language. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, v. 17, n. 2, p. 302-312, ago. 2015.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

INBAR-LOURIE, O. Language Assessment Literacy. *In*: CHAPELLE, C. **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: John Wiley & Sons, 2012. p. 1-9.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, London, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

KEPPELL, M. J.; CARLESS, D. Learning-oriented assessment: a technology-based case study. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, London, v. 13, n. 2, p. 179-191, ago. 2006.

LEE, I. Formative assessment in efl writing: an exploratory case study. **Changing english: studies in culture and education**, London, v. 18, n. 1, p. 99-111, mar. 2011.

LEUNG, C. Dynamic assessment: assessment for and as teaching?. **Language Assessment Quarterly**, Mahwah, v. 4, n. 3, p. 257-278, dez. 2007.

LEUNG, C. *et al.* Using assessment to promote learning: clarifying construct, theories, and practices. *In*: DAVIS, J. McE. *et al.* (ed.). **Useful assessment and evaluation in language education**. Washington: Georgetown University Press, 2018. p. 75-91.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020.

PEREIRA, M. S. F.; MENDES, O. M. Avaliação nos espaços de formação de professores: um olhar ampliado. **Educação em ação**, Patrocínio, ano 2, n. 2, p. 31-44, jul./dez. 2005.

PILL, J.; HARDING, L. Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. **Language Testing**, London, v. 30, n. 3, p. 381-402, 2013.

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

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de língua: origem e relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem, Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.

RODRIGUES, H. G. **A avaliação formativa no ensino de línguas**: uma possibilidade de resignificação da prática docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, Belo Horizonte, v. 4, p. 115-124, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. *In*: SEMANA DE LETRAS, 5., 1993, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. **Language Testing**, London, v. 30, n. 3, p. 309-327, 2013.

SCHAFER, W. D. Assessment literacy for teachers. **Theory Into Practice**, Ohio, v. 32, n. 2, p. 118–126, 1993.

SILVA, C. S.; FURTOSO, V. B. Entre o papel de aluno e o de professor de inglês: considerações sobre a formação em avaliação nas licenciaturas. *In*: ARAUJO, V. C.; SILVEIRA, P. (org.). **Da teoria e da prática**: o ensino de línguas estrangeiras em discussão. Campinas: Pontes, 2017. p. 43-70.

TAYLOR, L. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 29, p. 21-36, 2009.

TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. D. A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 183-201, 2012.

VIANNA, H. M. Questão de avaliação educacional. *In*: FREITAS, Luis C. (org.).

Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário inicial
Letramento em Avaliação
Laboratório de Línguas (18 questões - tempo estimado 30 minutos)

1. Qual o seu vínculo com o Laboratório de Línguas?
 Estágio curricular obrigatório.
 Estágio curricular não obrigatório.
 Contrato para prestação de serviços.
 Instrutor de idiomas efetivo da instituição.

2. E-mail para contato (opcional):

3. Como você classifica sua formação em avaliação para atuar como professor de inglês?
 muito boa, já que conheço várias perspectivas de avaliação e isso me dá segurança para atuar em sala de aula.
 razoável, já que tenho dúvidas e me sinto inseguro/a em alguns momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos.
 insuficiente, já que tenho muitas dúvidas e me sinto inseguro/a em vários momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos.

4. Com base em sua prática pedagógica e orientações do Laboratório de Línguas, para que serve a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?

5. Em que momento(s) você considera a avaliação importante? Você pode assinalar mais de uma opção.
 ao iniciar o curso, para ajustar o planejamento de acordo com perfil/nível dos alunos.
 após cada conteúdo ministrado ou conjunto de conteúdo, para registrar o desempenho dos alunos.
 durante o curso, para tomar decisões sobre o ensino para ainda oportunizar a aprendizagem dos alunos.
 ao final do curso, para atribuir uma nota ao desempenho dos alunos.
 Outro.

6. O que você entende por avaliação formativa?

7. Você conhece o termo “avaliação de línguas orientada para a aprendizagem” (Learning Oriented Language Assessment – LOLA)? Tente, em poucas palavras, explicar o que você entende por ele e se você estabelece alguma relação com a avaliação formativa.

8. Quais instrumentos você utiliza com mais frequência para avaliar o desempenho dos alunos no Laboratório de Línguas? Você pode assinalar mais de uma opção.
 Portfólio
 Apresentação oral
 Atividade extraclasse

- Produção de textos orais com recursos áudio(visuais)
- Produção de textos escritos com recursos online
- Produção de textos escritos sem recursos online
- Tomada de notas pelo professor
- Lista de verificação ou outro instrumento(s) de autoavaliação
- Prova escrita
- Prova oral
- Outros:

9. Caso você tenha escolhido a opção “outros” na questão anterior, utilize este espaço para comentar.

10. Em sua opinião, qual o papel do aluno na definição e na prática quando o foco é avaliação?

11. Quais os critérios adotados por você para a avaliação do desempenho dos alunos?

12. Os critérios listados na questão anterior são adotados pelo grupo de professores de inglês do Laboratório de Línguas ou é uma prática sua mais especificamente?

13. Você fornece *feedback* aos seus alunos a partir do resultado obtido com a aplicação de instrumentos de avaliação? Se sim, de que forma isso acontece?

14. Sua experiência com a avaliação enquanto aluno/a influencia na sua forma de avaliar enquanto professor? Comente sua resposta.

15. Com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, o que você sentiu mais dificuldade no momento de avaliar o desempenho de seus alunos?

16. O que você destacaria como positivo a partir da avaliação praticada no ensino remoto emergencial? Sua experiência neste semestre que passou muda de alguma forma seu entendimento sobre avaliação? Comente.

17. Caso o ensino de inglês no Laboratório de Línguas continue sendo ofertado remotamente no próximo semestre, o que você gostaria de aprender mais sobre avaliação?

APÊNDICE B**Roteiro das sessões de grupo focal
40 minutos de diálogos pedagógicos**

1. Como tem sido feitas as avaliações durante as aulas? Como você tem avaliado o aprendizado dos alunos durante as aulas?
2. Chegando a primeira rodada de avaliações, como elas serão?
3. Como vocês tem oferecido *feedback* aos alunos?
4. As oficinas auxiliaram na utilização das avaliações? Se sim, como?
5. Você já avaliava assim antes das oficinas? Se não, você notou algum impacto na aprendizagem dos alunos?

APÊNDICE C
Exemplo de transcrição

OFICINA 2 – LABORATÓRIO DE LÍNGUAS – 24/03/2021 – 14h

C: então, bom proveito pra vocês, eu vou ficar mais quietinha hoje que eu estou conferindo os termos de estágio...e:: mas eu estou aqui, só vou fechar a câmera, mas eu estou ouvindo, tá bom? qualquer coisa é só me chamar, obrigada e bom...bom evento pra vocês, PP agradeço novamente.

PP: obrigada, professora, eu que agradeço...e hoje, a O, como ela disse ontem, não vai estar com a gente, mas eu tenho a PA pra me ajudar ((risos)) então eu agradeço a PA por estar aqui...e eu vou compartilhar a tela com vocês, então, pra gente começar...bom, antes da gente começar, deixa eu só perguntar se por acaso, depois que a gente acabou ontem, se alguém lembrou de alguma dúvida, tentou pensar um pouco no que a gente falou, mas surgiu algum questionamento que as vezes não foi...discutido, alguém gostaria de falar alguma coisa sobre ontem, algum comentário?...não?...tudo esclarecido?...então ta, vamos começar então...bom, eh:: primeiro...ah:: nós temos as perguntas lá no questionário, mas mesmo assim gostaria de conversar com vocês um pouco então, sobre essa pergunta aqui “quando avaliar?”, quando nós...quando vocês avaliam? em que momento do semestre, ou em que momento de um curso vocês realizam avaliação com os alunos de vocês? eu lembro que a P3 ontem falou que ela faz tarefas ao longo do...do...quase toda aula ela avalia os alunos de alguma forma...gostaria de saber de vocês, quando vocês realizam, quando vocês acham que é o ideal realizar avaliação?

P2: olha, eu também costumo fazer como a P3...ah:: a gente planeja aula, né, e ai, o que a gente planejou a gente quer ver ao final da aula se a gente conseguiu atingir o objetivo, né...se o aluno atingiu, né, seria uma avaliação, né, se a gente conseguiu e se o aluno conseguiu chegar naquilo, né, ah:: mas ai também ao longo do semestre, a gente precisa dar nota em si, né, então a gente acaba fazendo as provas comuns, né.

PP: ta, então ao final de cada aula, alguma forma de avaliar e ao fim do semestre, uma prova ou algo assim?

P2: sim.

PP: aham...obrigada, P2, mais alguém gostaria de falar?

P12: ah, eu acho que durante o curso é uma boa, sabe? a cada final de uma unidade, de um bloco e tal, né, por exemplo, N1 ali, que tem N1 a unidade 1 tem parte a,b,c,d,e...a,b,c,d,e,f...e:: então assim, a cada final desse módulo assim a,b,c dá pra fazer alguma atividade que seja pra compreender qual caminho você tá indo, sabe? você como professor e você...e o aluno, né, onde é que ele ta situado no curso...e:: e também, enfim, eu acho que é bom fazer dessa forma, várias vezes ao longo do curso, porque eu acho que só uma coisa final não...não condiz muito, sabe? acho que não faz muito sentido.

PP: aham...ok, obrigada...então, também essa ideia de ao longo do:: do semestre, ao longo do curso...bom (...)

PA: PP?

PP: uhm? oi?

PA: acho legal reforçar que a gente tá falando de uma avaliação mais formal, talvez, né, porque como a gente falou ontem, acho que foi até a P3 que falou, que avaliação, ela ocorre o tempo todo, né, então as vezes você faz uma pergunta, você pergunta A, o aluno responde B, e ai você fala “uhm, não entendeu direito esse conceito, então vou

ter que retomar”, isso também é avaliação, então acho que só pra reforçar que a gente tá falando assim daquela avaliação mais formal, com algum instrumento físico, alguma coisa assim, né.

PP: aham...bom, então lá no questionário, nós tínhamos algumas opções e vocês podiam marcar, assinalar mais de uma, né, então ficaram bem divididas aqui as opções...as:: as opções, mas a que o pessoal mais marcou foi aqui, que “durante o curso, para tomar decisões sobre o ensino para ainda oportunizar a aprendizagem dos alunos”, então essa questão de durante, no meio do processo de aprendizagem do aluno, realizar algumas avaliações, então, pra que eles possam fazer algo com o resultado...depois então, nós tivemos que “ao iniciar o curso, para ajustar o planejamento de acordo com o nível dos alunos” e em terceiro marcado foi “após cada conteúdo ministrado ou conjunto de conteúdos”, como a P12 falou...e:: “ao final do curso, para atribuir uma nota ao desempenho dos alunos” tivemos algumas pessoas também e só uma pessoa marcou que “todas as opções” porque a avaliação tem que ocorrer em todos esses momentos...bom, eh:: e “quais são as modalidades de avaliação” que nós temos então? se nós usamos avaliação, independentemente do momento ali ou do que vocês marcaram, do que vocês disseram, quais são as modalidades que nós temos de avaliação?...ou quais são os tipos de avaliação?

P2: ah, eu acho que, como nas línguas a gente trabalha as quatro habilidades, eu acredito que a gente possa avaliar nas quatro habilidades, né, eh:: oral, escrita ah:: de ouvir, né, e:: nessa eu acho que a gente faz isso sempre, né, no dia-a-dia de aula e também pensando na:: na avaliação formal, né, que também tem que incluir todas essas habilidades.

PP: aham.

P2: né?

PP: mas então pensando nessa avaliação formal, quais seriam as modalidades...da avaliação formal?

P2: como você fala assim...escrito...tipo assim teste escrito?

PP: por exemplo, nós avaliamos todas as habilidades em momentos distintos, né, e usamos os instrumentos então pra avaliar as habilidades dos alunos, mas em alguns momentos e pra alguns propósitos.

P2: aham.

PA: eu posso fazer uma ponte com o *slide* anterior?

PP: pode.

PA: então, a pergunta do questionário foi, né, “quando avaliar?” então, as modalidades da avaliação, elas também são relacionadas a esse quando, né, então a gente avalia antes do início de uma...de um curso, de uma disciplina, o durante e o depois, então as modalidades da avaliação, elas fazem referência a isso, ao quando avaliar, você quer eh:: passar pro próximo, PP?

PP: aham, sim...

PA: mas tá...a sua resposta contempla isso, tá P2? eu só tô ampliando aqui.

P2: tudo bem, aham, sim.

PP: então, exatamente, como das opções ali:: daquela pergunta do questionário só tava destrinchado um pouco aqui essas modalidades ou esses tipos de avaliação e:: como a P2 disse, nós avaliamos todas as habilidades de alguma forma, né, as quatro habilidades por sermos da área das línguas estrangeiras em algum momento, mas então no texto de ((Furtoso, 2011)), nós temos essa tabela aqui ((aponta para tabela)) com as três modalidades de avaliação, que são a diagnóstica, a formativa e a somativa, que provavelmente todos nós sabemos, né, e utilizamos eh:: então nós temos a função pra cada uma delas, o propósito, então porque a gente utiliza delas e

o momento, a época, quando aplicar elas...então, a diagnóstica que seria a primeira, tem como função diagnosticar, e o propósito dela é “verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens” então “detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas” e essa seria a avaliação que a gente realiza lá no início do ano ou do semestre, ou até mesmo no início de uma unidade de ensino pra ver como prosseguir, o conhecimento dos alunos naquele momento, antes de iniciar o trabalho com eles...já a formativa, aqui ((aponta para a tabela)) nós temos a palavra controlar mas a O prefere usar a palavra acompanhar, né, então ela tem como função mesmo acompanhar o aluno durante todo o processo, então o propósito dela seria “constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados”, então aqueles objetivos que a gente estabelece antes das aulas foram alcançados pelos alunos e a partir daí “fornecer dados pra aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem”, então esse...essa é a avaliação que nós aplicamos durante o ano letivo, então ao longo do processo de ensino-aprendizagem que é essa que a gente tá mencionando, ao final de cada unidade ((balança a cabeça se corrigindo)) no meio de cada unidade, ou no final de cada aula pra ver então se os objetivos pra aquele momento foram alcançados e se não foram alcançados, o que fazer, como prosseguir pra alcançar eles...e por último, a somativa, que nós já conhecemos, né, e a função seria de classificar ou de dar uma nota pro aluno ao fim desse processo, então seu propósito seria “classificar os resultados de aprendizagem” que já foram “alcançados pelos alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos”, então essa avaliação nós realizamos ao final de um ano ou de um semestre letivo ou ao final de uma unidade, que ali é o fim, né, a gente não usar os resultados dela pra aprimorar a aprendizagem do aluno ou pra causar algum efeito depois, ela é o fim, o fim do processo de ensino fica aqui mesmo...bom, e é importante ressaltar (...) alguém quer falar alguma coisa?

PA: eu ia falar que ((risos)) vejam que eh::...com base nos resultados do questionário, vocês já utilizam esses...essas modalidades, apesar de não terem, talvez nunca terem entrado em contato com os termos da área, e com o que exatamente cada um significa, né, mas a gente faz isso como professores o tempo todo, então a gente diagnóstica, ah os alunos já entenderam esse tema do ano passado e:: – ai como a P3 e a P12 falaram – daí você vai passando atividades ao longo do semestre e no fim – como disse a P2 – você tem que dar uma nota, então a gente realiza esses processos apesar de as vezes nunca ter entrado em contato com essa parte mais teórica, né.

PP: e, a partir disso, é importante então ressaltar que “uma modalidade não exclui a outra”, então usarmos uma não exclui a nossa – eu peço desculpa se tiver barulho de carro, gente, é que eu tô aqui bem do lado da rua – mas que uma modalidade não exclui a outra, se nós utilizarmos uma, não quer dizer que não podemos utilizar a outra e a importância de uma não é maior que a outra, né, mas – como a gente disse ontem – a palavra-chave é sempre coerência, é preciso que a gente tenha coerência entre, então, os objetivos de aprendizagem, que já foram discutidos, os instrumentos de avaliação e as intervenções a serem feitas a partir dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação, é importante sempre lembrar que não existe um instrumento de avaliação específico pra cada uma dessas modalidades, mas sim a forma como a gente vai utilizar esse instrumento pode ser...pode encaixar pra cada um dos nossos propósitos, é só...realmente usar a coerência entre os objetivos, a modalidade, o que você precisa, o seu propósito e os instrumentos de avaliação que você vai utilizar e as intervenções a partir dos resultados...bom, então aqui nós temos...essa imagem de::...de Miquelante ((2017)) que...com as imagens, então, de

todas as etapas da SD ((sequência didática)) e as relações com as modalidades avaliativas então, e a gente pode ver aqui que essa parte de uma modalidade não exclui a outra que nós temos setinhas indo de uma pra outra o tempo todo e todas se conectam de alguma forma, né, só temos alguns momentos mais apropriados pra cada uma delas e...e esse modelo todo exemplifica bem essa ideia de coerência entre os instrumentos, entre o propósito e qual modalidade de avaliação utilizar...então, por exemplo, aqui é o modelo de uma sequência didática – acredito que todo mundo conheça mais ou menos o que é uma sequência didática – mas nós temos algumas fases, né, algumas etapas dela e:: aqui ((aponta para a imagem)) a relação então com as...com as avaliações, então primeiro, o primeiro passo seria a apresentação da situação e uma produção ((inicial)) dos alunos, então essa apresentação e essa produção inicial servem pra gente diagnosticar o que o nosso aluno já sabe e o que que a gente ainda tem que fazer, lá no comecinho ele é apresentado, ele é...ele se depara com aquela situação e produz alguma coisa que vai nos mostrar o que fazer ao longo de todo o processo...então nós temos os módulos que seriam as nossas aulas, as intervenções que nós realizamos na nossa ação pedagógica, na nossa prática docente e durante esse módulos nós realizaríamos a avaliação formativa, que é aquilo, nós realizamos uma avaliação, vemos o que o aluno já aprendeu e o que ele não aprendeu e então, a partir desse resultado, nós agimos de alguma forma pra que o aluno aprenda o que não foi aprendido ou siga em frente, então, nós vemos o que ele já aprendeu e o que ainda precisa ser trilhado, o caminho que ainda precisa ser trilhado...e a produção final que seria lá no finalzinho de uma sequência didática, no finalzinho desse período que nós poderíamos ter então uma avaliação somativa ao fim pra só ver, então, o que o aluno aprendeu mesmo, que é aquela que a gente geralmente dá uma nota e a gente pode ainda ter uma avaliação formativa nessa produção final, a gente ainda pode usar ela como recurso de produção final dos alunos...bom.

PA: eh:: quando a gente comenta assim que todas elas são relevantes, é pra:: reforçar...reforçar mesmo que elas são relevantes, mas agora a pergunta, se vocês quiserem responder até no *chat*, qual dessas modalidades, como alunos, vocês acham que vocês mais vivenciaram ao longo da vida de vocês? uma avaliação mais diagnóstica, mais formativa, mais somativa? que que vocês acham que prevaleceu? quem quiser abrir o microfone ou talvez digitar lá no *chat*...que que a gente prioriza nos contextos de ensinou ou priorizou por muito tempo?

P5: olha, posso dizer que na minha época de ensino médio e ensino fundamental...eh:: eu mega tinha avaliação somativa, era sempre aquele lance de classificar o melhor, o pior aluno e o ruim é que acabava excluindo, né, aquele aluno que não ia muito bem na avaliação e priorizava aquele que tinha um melhor resultado, era bem triste.

PA: é, eu também, pessoalmente, tive muito da avaliação somativa, né, tanto que toda essa visão negativa da avaliação vem disso, né, que a gente tem que fazer prova, a gente fica nervoso, começa a suar frio no dia da prova porque aquela é a única oportunidade que a gente tem...ah:: o P9 e a P6 tão falando que formativa e somativa, que legal que vocês tiveram um pouquinho mais de variação...eh:: até que não ta tão ruim, gente ((risos)) era só pra fazer um:: um pequeno parênteses aqui, pode continuar PP.

PP: bom, então, na minha vida também, foi só somativa tanto que eu fiquei traumatizada ((risos)) e resolvi estudar um pouquinho avaliação pra ver se tirava essa ideia da minha cabeça, ta tirando.

C: acho que na maioria, né, na nossa formação ((risos)) por isso que traumatiza falando “ah, hoje é dia de prova” né, então associa avaliação aquela prova escrita e

somativa, né.

PP: exatamente.

PA: e o pior é que depois a gente, sem querer, a gente faz isso com os alunos também, né, “olha isso é bom vocês estudarem no dia da prova”, né, a gente passou por isso ((risos)) traumatizou e aí a gente vai lá e traumatiza também.

C: acaba reproduzindo sem querer.

PA: aham.

P3: ((participante optou por não ceder os dados a pesquisa))

PP: exatamente, e sempre o medinho é colocado na gente, antigamente, pelo menos, o medinho era colocado na gente e a gente acaba reproduzindo...bom, então, uma coisa que nós temos lá no texto de Batista e Moraes (2020) é que, geralmente, nós vamos ver que nos “contextos de ensino para crianças, es especial nos anos iniciais” pras crianças menores, nós temos mais uma avaliação formativa, né, então a gente...os professores são sempre mais preocupados com eh:: o desenvolvimento das habilidades, levando em conta as capacidades e limitações de cada criança, mas conforme nós vamos progredindo pros anos seguintes – como o Henrique falou do ensino médio dele – vem isso tudo de uma vez, as vezes esse caráter formativo é deixado pra trás e são inseridos esses termos como nota, boletim e reprovação e então a avaliação adquire essa qualidade majoritariamente somativa e um pouco autoritária, um pouco eh:: que instaura um pouco desse medo nos alunos de falar de prova, falar de avaliação, eles ficam mais tensos, mais nervosos e com as crianças isso é diferente, o processo é mais formativo, o cuidado é maior, a preocupação é maior com o desenvolvimento e não só com a nota final ou com o resultado final.

PA: é aquele baque enorme, né, você entra no ensino fundamental, então assim, a criança...né, na educação infantil você tem várias atividades, as crianças, elas desenham, elas fazem projetos de arte, elas fazem todo tipo de:: atividade e o foco não é a nota, o foco é desenvolver habilidades manuais, o foco é desenvolver a criança não só, por exemplo, na questão da língua que é o que a gente trabalha, como também como um ser, né, que precisa ali de capacidade óculo-visual, então você trabalha com jogos que envolvam as mãos, o corpo, tudo, e::...quando os professores vão escrever lá o relatório final, né, do ano, ‘ai, o aluno eh:: se desenvolveu muito bem nisso, naquilo’, então você tem toda aquela apreciação que não tem nada a ver com nota, mas aí entrou no ensino fundamental, é só prova, né, então muda muito drasticamente, a gente passa dessa...dessa modalidade um pouco mais voltada pro processo pra cem por cento voltada pro produto, então – como disse a PP – não é que prova, nota, isso não seja importante, mas o foco acaba sendo só nisso e a gente deixa alguns alunos pra trás, né, por causa desse eh:: dessa ênfase só na avaliação somativa, só na prova, só no resultado.

PP: então, entrando mais ainda no::...no foco de avaliação formativa, outra pergunta que nós tínhamos lá no questionário era o que vocês, então, entendiam por esse termo, né, avaliação formativa...e as respostas que nós tivemos, vamos dar uma olhadinha em algumas, foi que era um “conjunto de práticas para avaliar um aluno, não somente testes tradicionais, mas também seminários, apresentações orais, trabalhos em grupo, entre outros”, ah:: “um tipo de avaliação para saber como o aluno está a cada conteúdo, de forma individual”, ou uma “avaliação sempre como um processo de (re)construção, a avaliação que busca não mensurar o conhecimento para fins de nota, mas para fins de reformulação das práticas docentes, com vistas a uma reconfiguração da aprendizagem do aluno, na medida em que se constata a necessidade” então aquela avaliação que você vai ver o seu aluno, o que ele já sabe e o que ainda não sabe e vai fazer alguma ação, tomar alguma medida pra que ele

então aprenda, né...mais uma resposta que nós vamos ressaltar aqui é essa aqui “é uma avaliação não-classificatória em que o aluno é avaliado não apenas em um determinado momento, e sim ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, o foco desse tipo de avaliação não está primeiramente em notas e *ranking*, o foco está em saber em quais alunos devo investir uma atenção especial para esclarecer dúvidas e/ou revisar um conteúdo, por exemplo”, exatamente, não só pra colocar nota – como a gente mencionou – ou dar uma...um final pra aquilo, mas então saber que a gente vai fazer a partir dali, né, e saber em que momento ou em que conteúdo, em que habilidade você precisa dar uma atenção especial pra que então o seu aluno melhore e consiga, que ele tenha tempo pra corrigir, ou pra melhorar, pra ter um desempenho na performance dele naquilo que você constatou ali...bom, então, o texto de Batista ((2016)) diz que “a avaliação formativa olha para o futuro e se preocupa com o contínuo de tal processo, ou seja, com o progresso que o aluno está demonstrando ao longo das aulas e do cursos e como ele pode se desenvolver e melhorar” exatamente o que vocês disseram ali no questionário, “assim sendo, a avaliação formativa se importa com o processo, e não o produto” então todo o processo de aprendizagem e não a nota final ou o *ranking* final – como vocês disseram – “significa fazer com que o aluno reflita sobre sua produção e que ele possa fazer parte da construção do seu próprio conhecimento” então algo que a gente disse ontem, do aluno ser participante, ser um agente participante de todo o processo, né, que ele consiga negociar com o professor ou que ele consiga ver sentido, entender o que tá acontecendo na avaliação dele...isso é um dos focos da avaliação formativa...e:: além disso, então, os princípios pra nós...pra que nós possamos fazer a implementação da avaliação formativa são oferecer, então, oportunidades positivas de aprendizado, que os alunos consigam, então, aprender e demonstrar esse aprendizado, mas de uma maneira positiva, sem esse medo, sem esse terror () que as vezes a avaliação somativa nos dá...encorajar o diálogo em sala de aula, devido a negociação, o caráter negociativo dessa...desse tipo de avaliação, então o diálogo com os alunos, entender o que eles ainda precisam...o que eles entendem do aprendizado deles, eles têm um pouquinho mais de autonomia, né...aprimorar o processo de aprendizado, então sempre realizar a avaliação pensando no futuro, em como isso vai ser aprimorado, o que fazer pra aprimorar esse processo e também motivar os alunos, fazer com que eles queiram participar, que eles estejam mais engajados e, em consequência, motivá-los a realizar aquele tipo de avaliação, ou aquela atividade, aquela tarefa avaliativa proposta.

PA: e, acho que , encorajar esse diálogo é um pouco o que a O falou ontem de nós...de partir de nós essa vontade de realizar uma avaliação diferente, então a gente tava compartilhando agora há pouco as experiências negativas com avaliação e a gente vira professor e faz a mesma coisa, então tem que partir de nós, então – sei lá – você passa uma atividade e o aluno fala ‘poxa, professor/professora, mas você tirou meio ponto aqui da minha vírgula, você nunca falou nada de vírgula, porque que você tá fazendo isso?’, então a gente saber também que eh:: incluir o aluno no processo significa que a gente vai ter que abrir mão dessa autoridade ou desse poder de professor de que a gente pode...’não, eu vou decidir isso e pronto e não quero nem saber de você’, né, então encorajar o diálogo é também isso, é ta aberto...o professor não sabe tudo, o professor não é perfeito, então é você estar aberto a dizer ‘nossa, realmente, não faz sentido nenhum eu tirar meio ponto do seu texto porque você colocou uma vírgula no lugar errado, a gente nem trabalhou com vírgula, isso não tem nada a ver com o nosso tema’, e ai assim você motiva os alunos a que eles vão se sentindo cada vez mais parte da aprendizagem deles, né, então eu também tenho

autonomia pra conversar com o professor, a gente ta aqui construindo esse conhecimento juntos, né, a educação mais tradicional era muito essa coisa de passar o conhecimento e a gente sabe que construir junto, né, eu não sei se vocês lembram os degraus lá da taxonomia de Bloom, mas um dos degraus mais altos era criar, né, e pra você criar eh:: você tem que participar e pra você participar você tem que ter espaço pra participar, se o professor não der esse espaço, você não consegue.

PP: o P9 levantou a mão, quer falar alguma coisa, P9?

P9: sim, eh:: obrigado eh:: como um aluno que já teve um ponto tirado por uma vírgula...eh:: eu gostaria eh:: um comentário e uma pergunta também eh:: fazer os alunos eh:: participarem da rubrica pra aquela atividade, pra aquela prova, seria um princípio que eu poderia usar pra implementação de avaliação formativa dentro da sala de aula?

PA: você quer responder, PP, ou vou eu?

PP: pode responder, PA, se você quiser.

PA: desculpa, C, eu te cortei.

C: eu só falei que vírgula é importante ((risos)).

PA: eu só queria ressaltar que eu não fui professora do P9, tá? ((risos)) esse exemplo foi aleatório, antes que alguém fique na dúvida eh:: sim, P9, participar da criação da rubrica é um fator muito importante eh:: a O falou ontem, né, que ela perguntou pros alunos 'ai, como que vocês querem ser avaliados?', dai um aluno falou 'ué, eu não sei, você que é a professora', então as vezes a gente fica nessa dúvida, não necessariamente, você precisaria criar uma rubrica do nada, até porque os alunos, eles não têm conhecimento pedagógico eh:: pra saber o que que vai numa rubrica, quais são as características de uma rubrica, o que que é um critério que vale, um critério que não vale, então uma coisa que funciona muito é você pensar em alguns critérios pra incluir na rubrica e você ver com seus alunos o que que parece mais...o que que eles gostariam mais, o que que foi mais trabalhado em sala, o que faria mais sentido ter naquela rubrica, né, por exemplo, eu to trabalhando com uma professora que ela ta usando o *Padlet*, que é aquele mural *online* e o *Padlet* é um gênero novo que você pode ter vários estilos de *Padlet*, com vários formatos, então a gente desenvolveu lá dez critérios e ela foi trabalhar com os alunos dela quais critérios faziam mais sentido considerando o que eles trabalharam em sala, então vai ser os aspectos visuais? vai ser os eh:: a qualidade do vídeo? a qualidade do áudio? vai ser o conteúdo? tudo isso? então você pode trazer já pros seus alunos alguns critérios pré-estabelecidos e vocês decidem juntos e dai é até mais fácil pro professor porque fica muito mais claro pros alunos o que que eles tem que fazer, né, eles já veem na rubrica 'ah, esse texto tem que ter isso, tem que ter isso, tem que ter aquilo', então eh:: sim, é uma estratégia muito boa...quem tiver perguntas, pode abrir o áudio, colocar no *chat*, gente, sintam-se a vontade.

PP: sobre a criação das rubricas com os alunos, eu tive uma experiência eh:: na época do Idiomas sem Fronteiras, eu dava aula de inglês ai na UEL, do Idiomas sem Fronteiras, e a gente tinha alguns cursos curtos, o contexto talvez seja um pouco diferente, era um curso mais curto, condensado, com um propósito específico, mas o foco do curso era que os alunos fizessem apresentações orais ou aulas ao fim do curso em inglês, né, e:: a cada aula, a gente trabalhava alguma habilidade ou alguma coisa que era necessária pra apresentação deles, então ao fim de cada aula, eu discutia algum dos critérios que tinha sido já trabalhado na aula e eles davam a opinião deles se os descritores estavam apropriados pra eles, se eles achavam que aquilo era uma coisa alcançável, porque também não tem como a gente colocar uma coisa muito inalcançável numa rubrica que o aluno não vai conseguir eh:: ver como ele vai fazer

aquilo, né, então a gente construía toda aula juntos alguma partezinha, até que a rubrica ficou pronta e no fim eles fizeram as apresentações deles, que já tinha tido uma primeira versão, fizeram então uma segunda versão da apresentação E nós utilizamos aquela rubrica construída junto pra...pra avaliar eles e foi bem interessante pra eles, eles já sabiam tudo que eles estavam sendo avaliados, foi bem tranquilo e eles conseguiram construir a apresentação deles sabendo o que eu queria que eles fizessem, o que NÓS decidimos que era importante eh:: estar ali, né, não só o que o professor mandou que tivesse e na hora, surpresa, () tava errado ou tava certo, então foi bem interessante...mais algum comentário?...bom, então vamos continuar...aqui, agora temos mais uma pergunta pra vocês, pessoal, se vocês realizaram, etnô, avaliação formativa em sala de aula, as vezes sem saber que aquilo era avaliação formativa, você tava fazendo aquilo eh:: essas avaliações ao longo do...do...do, ao longo do semestre, que o resultado delas teve um impacto na sua prática futura, se você já realizou? e se sim, como/de que formas? e como isso impactou a aprendizagem dos seus alunos?...se alguém tiver alguma experiência pra contar pra gente, pode ser pelo *chat* ou abrir o microfone...a jenny disse ((pelo *chat*)) que faz “muitas atividades com o *Canva* e avalia a respeito disso” e qual é o impacto disso nos seus alunos, jenny? o que você sente que isso eh:: causa neles? como eles reagem a isso? e o que isso auxilia na aprendizagem deles?...”eu acho muito interessante e eles adoraram”.

PA: a gente pensou em colocar essa pergunta, né, qual foi o impacto, porque as vezes eh:: por mais que o aluno, ele fale ‘ah, é muito chato, o professor que decide tudo, ah, não posso contestar minha nota’ – aqui também é barulhento, gente, desculpa ((risos)) – e:: as vezes a gente quer ser um pouquinho mais democrático e realizar uma avaliação mais formativa e os alunos acabam não gostando, né, porque, querendo ou não, envolve mais participação dos alunos, então eles não podem ficar sentadinhos ouvindo o professor e, né, sem fazer nada, eles têm que participar do processo, receber o *feedback*, refazer a atividade, então as vezes os alunos não gostam, né, por mais que seja, teoricamente, melhor pra aprendizagem, então por isso que a gente colocou essa pergunta.

PP: é, a jenny ta falando ((pelo *chat*)) sobre as propostas do *Canva*, que “é muito criativo e eles desenvolvem como quiserem, se inspiraram a fazer *fliers*”, muito interessante, muito legal.

PA: é o criar, né, da taxonomia de Bloom, então envolve os eh:: as habilidades de pensamento superior – que a gente chama, né – então, não é apenas você memorizar ou relembrar alguma coisa, que também são habilidades importantes, mas o criar envolve mais...precisa de mais envolvimento cerebral, então você tem mais aprendizagem como consequência.

PP: mais alguma experiência? mais alguém quer falar alguma coisa?

P9: eu poderia falar uma experiência, só que como aluno, no caso.

PP: aham, claro.

P9: e:: eu até gostaria de deixar uma pergunta pra vocês se a experiência que eu vou relatar, ela abrange os três tipos de avaliação, né, a diagnóstica, a formativa e a somativa...nós tivemos vários trabalhos em Língua Inglesa esse ano na graduação, onde primeiro foi nos passada a ferramenta necessária pra podermos fazer esse tipo de atividade, né, com verbos, *phrasal verbs* – eu não sei como que é o nome em português, gente – eh:: entre outras coisa, né, e:: o:: nosso objetivo era escrever uma:: *review* de um filme, certo?...então, primeiro, nós fizemos alguns *reviews* separados, não precisava ser necessariamente de filme, só uma apresentação no *PowerPoint*, poucas coisas com alguns objetivos da rubrica e tudo mais...no segundo ponto, nós

começamos a escrever a primeira...primeira fase – digamos assim – da *review*, entregamos, a professora nos deu *feedback*, falou o que que podia melhorar, o que tava errado, o que ela gostou e tudo mais, nós tivemos um *feedback* dos nossos colegas de sala em relação a isso, ai depois nós escrevemos a última versão, que dai...ai foi a nota mesmo, né, ai foi realmente a avaliação somativa, no caso.

PA: que que vocês acham, gente? com base no que a PP apresentou ali no início, vocês acham que contempla as três habilidades da avaliação?...alguém gostaria de dar um pitaco?...sem medo, não vale nota.

P12: ah, eu acho que sim, né, porque o processo inteiro a gente tava avançando no nosso processo de...de aprendizagem, ensino e aprendizagem, a gente tava vendo ali como construir uma *review*, só que antes a gente viu alguns *steps* necessários, alguns...algumas questões que envolvem você escrever uma *review*, né, a gente viu, começou por adjetivo, né, depois passou acho que *passive voice*, alguma coisa assim e foi trabalhando ao longo do curso várias questões que envolviam, que envolvem a construção de uma *review*, né, escrita.

PA: aham...eu concordo, eu tava anotando enquanto você falava, P9, então, por exemplo, essa apresentação inicial que vocês fizeram um trabalho inicial seria a avaliação diagnóstica, pra entender o quanto vocês sabem, por exemplo, imagina que o seu professor ou sua professora queria trabalhar essas críticas de filme, ai ele passa essa atividade inicial, ele ou ela, e descobre que vocês já sabem fazer, né, então não adianta chover no molhado, os alunos já sabem fazer uma:: uma resenha de filme, uma crítica de filme, então vamo passar pro próximo tema, mas ai essa foi a diagnóstica, é que nem diagnóstico de médico, você vai no médico e ele faz um diagnóstico, se você ta bem, se você não ta bem, quais as taxas de...né, enfim, vitaminas, sei lá mais o que que você tem que melhorar, é a mesma coisa, então, na sala de aula o professor vai ver o que que você precisa melhorar, você e sua turma, né, e a possibilidade de fazer novas versões do mesmo texto, isso é avaliação formativa, então você faz uma versão, você recebe o *feedback*, o seu professor, com base nos critérios, vai lá apontar o que que tem que melhorar, o que que não ta bom, isso é avaliação formativa, e a gente precisa da nota porque eh:: a gente precisa ter um:: ter uma entrega de volta pra sociedade, né, a gente não pode exigir, por exemplo, dos pais, que os pais saibam, né, o que que são os termos da área e dar um relato super bem feito lá se isso não significa nada pra eles, então também uma nota, ela tem um sentido na sociedade, a gente precisa do produto final, né, pra dizer ‘sim, você foi bom, você foi excelente, você foi ok, não tem problema’ e essa é a avaliação somativa, que é a última versão, tá? muito legal...e, você gostou dessa experiência?

P9: eu, sinceramente, amei, tanto que eu usei esses *steps* e tudo mais como base em muitas das...dos planos de aula que nós tivemos que fazer esse ano, né, então eh:: além de ser interessante na questão, por exemplo gramatical, de vocabulário, construção de texto e tudo mais dentro da língua inglesa, ela também me ajudou na minha formação como professor a ter um pouquinho de experiência a formular planos de aula.

PA: isso é o que a gente – a gente não, né, a O – chama de formação indireta, né, então -que nem a gente falou – quando nós somos alunos, a gente vive uma avaliação negativa e a gente reproduz isso, que é a nossa ((faz sinal de aspas com os dedos)) formação indireta, então a gente aprende também vendo os outros fazendo e essa é a experiência que você teve, você teve uma experiência muito positiva e isso contribuiu pra sua formação indireta, ninguém chegou pra você e falou ‘ah, é assim que você tem que fazer, avaliação diagnóstica, formativa e somativa’ antes de hoje, né, mas você foi lá e você teve uma experiência positiva como aluno e você repete

isso, né, então por isso que é muito importante a gente ter essas discussões sobre avaliação sendo professores, o que a gente faz e fala tem um impacto nos alunos.

PP: bom, então prosseguindo, temos mais uma pergunta pra vocês, se vocês conhecem o conceito de avaliação orientada para a aprendizagem...nós também fizemos essa pergunta no questionário, tivemos algumas respostas bem interessantes, teve gente que foi dar uma pesquisada no que era, então se alguém quiser abrir o microfone e falar pra gente o que vocês entenderam desse conceito de avaliação orientada para a aprendizagem...se quiserem digitar no *chat* também...vamo dar uma olhada nas respostas, então, do questionário, o que vocês colocaram lá...nós temos bastante gente que não conhecia ou que conhecia bem pouco sobre e algumas pessoas que foram então, que deram então um chute, que não conheciam, mas pelo nome, pelo que o questionário já vinha perguntando, falaram um pouco e quem foi pesquisar um pouquinho também, então entendo...aqui teve uma pessoa que respondeu “não conhecia esse termo, porém entendo que seriam diferentes formas de atividades, que podem ser feitas com o aluno e que podem ser ferramentas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem”, temos essa resposta aqui que usou o texto que a PA foi uma das autoras, que a pessoa disse “não conhecia esse termo, mas ao pesquisar encontrei a seguinte definição: é uma avaliação orientada para a aprendizagem e não da aprendizagem, cujo aspecto formativo é em geral priorizado nos anos iniciais do ensino” – que é do mesmo texto que eu coloquei aquela referência anterior – “mas que ao longo da progressão escolar é substituído quase que exclusivamente pela modalidade somativa”, então enquanto é criança, a avaliação tem mais um caráter formativo, pensando no desenvolvimento do aluno, mas conforme o aluno progride pro ensino fundamental ou pro ensino médio, a modalidade é quase que exclusivamente somativa e “muitas vezes de caráter punitivo, autoritário e classificatório”, aquela coisa do ‘estuda que vai cair na prova’, ‘vocês não se comportaram então a prova vai ser difícil’, que a avaliação acaba sendo uma punição...bom, além disso, nós tivemos ah:: mais uma pessoa que fez uma pesquisa rápida e disse que “se trata de uma avaliação com foco em promover e auxiliar o melhor desempenho possível do aprendiz do aluno, em oposição a uma avaliação julgadora, opressiva que tem como principal objetivo destacar os erros e as imperfeições do aprendiz”.

PA: a gente pode pensar que a avaliação orientada PARA a aprendizagem, ela é diferente da avaliação que muitos de nós vivenciamos no passado, né, então era uma avaliação mais voltada para a medição, para um produto final, né, e a proposta da avaliação orientada para a aprendizagem é que a avaliação, ela não seja...a avaliação, ela não é o fim, né, a avaliação, ela serve pra ajudar o aluno a aprender, então a avaliação e o ensino tem o mesmo objetivo, não é que eu vou ensinar pra depois avaliar, a avaliação, ela tem o objetivo...então a medida, por exemplo, o P9 tava falando das resenhas, então ele fez lá a primeira versão, recebeu o *feedback*, daí ele fala ‘nossa, né, essa vírgula, devia não ter posto, esse verbo aqui não conjuguei certo’ e qualquer outro aspecto e isso é aprendizagem, então por meio da avaliação do professor, por meio do *feedback* do professor que ele aprendeu como que conjugava o verbo, como que colocava lá a virgula, então isso é avaliação orientada para a aprendizagem...ao passo que, se fosse uma avaliação da aprendizagem, ele receberia a nota dele, um anota boa, uma nota ruim, e acabou, né, essa foi a chance que ele teve, não vai mais fazer outra resenha, é isso, então o que que ele, né...a gente tem aqueles...a gente usa muito aqueles códigos de correção de texto e tudo, mas se você não dá a oportunidade pro aluno refazer, então ele não vai aprender, ele vai ver o que que ele errou, mas se ele não consegue fazer de novo, não

necessariamente ele vai ter essa oportunidade de aprender, então é nesse sentido oposto a essa avaliação só do produto ou só da nota.

PP: bom, então, vamos dar uma olhadinha no que os textos nos dizem sobre avaliação orientada para a aprendizagem...eh:: “o objetivo da avaliação orientada para a aprendizagem é fortalecer os aspectos de aprendizagem da avaliação” – isso que PA estava dizendo – os autores acreditam que “pode ser alcançado por meio de avaliações formativas ou somativas”, o que as vezes pode ser um pouquinho curioso pra gente, mas – como nós mostramos lá no comecinho – uma não exclui a outra e uma não é mais importante que a outra, o foco delas, pra que elas sejam orientadas para a aprendizagem é que...o foco seja a aprendizagem do aluno, independentemente do que você usar, mas do instrumento que você usar e pra qual propósito você vai usar aquilo, com qual foco...se for a aprendizagem do aluno, a gente tá fazendo uma avaliação orientada para a aprendizagem...eh:: bom, então nós temos esse modelo de avaliação, desse mesmo autor ((Carless, 2007; 2009)), esse modelo de avaliação orientada para a aprendizagem que resume toda a teoria, então, nós temos aqui no meio ((aponta para o modelo)) o que seria o ponto de partida da teoria que é...os dois principais objetivos que seriam um propósito, então, voltado pra aprendizagem do aluno e outro direcionado, então, pra essa avaliação do desempenho do aluno...um propósito de aprendizagem e um propósito do desempenho, então isso aqui vai indicar pra gente que se essa avaliação for realizada de uma forma eficiente, preocupada com essas questões, ela vai, ao mesmo tempo, avaliar o desempenho, mas vai evidenciar os pontos da aprendizagem do aluno, então aquelas coisinhas que ele já aprendeu e os caminhos que a gente ainda precisa traçar, que nós precisamos traçar com os alunos, que os alunos precisam traçar pra alcançar aqueles objetivos que nós estabelecemos ou que foram estabelecidos em conjunto com os alunos...eh:: e todo esse processo nós vamos ver aqui, ó ((aponta para o modelo)), que ele informa de um lado, o professor, e do outro lado, ele informa o aluno, então isso aqui fortalece aquela ideia que a gente tratou ontem da avaliação como instrumento integrador da aprendizagem e do ensino, então ele vai...vai mostrar pro professor o processo e o desempenho do aluno e vai mostrar pro próprio aluno o desempenho dele e o que ele progrediu e o que ele precisa progredir...e depois disso, nós temos aqui os três princípios da avaliação orientada para a aprendizagem que são três princípios interdependentes, então o primeiro deles seria essas tarefas de...essas tarefas avaliativas como tarefas de aprendizado, então essas tarefas seriam eh:: desempenhadas pra que os alunos fossem encorajados a participar e pra promover então essa aprendizagem dos alunos e aqui vem aquilo de que podem ser usados diferentes instrumentos pra cumprir esse propósito de tarefa avaliativa como tarefa de aprendizagem...o segundo princípio, então, seria o papel do envolvimento do aluno – que foi aquilo que a gente comentou ontem sobre qual era o papel do aluno nesse processo de avaliação todo, então ele é um dos princípios desse tipo, desse modelo de avaliação aqui e:: o envolvimento do aluno, ele vai ser quanto aos critérios – que a gente mencionou ontem, né, vai conversar um pouquinho mais amanhã – e também ao processo de autoavaliação e de avaliação entre pares, então o aluno aqui, ele fica mais...cria uma maior autonomia desse processo de avaliação o que faz com que ele esteja mais motivado, mais engajado a participar desse processo todo e, por último, o *feedback* como *feedforward*, que *feedback* a gente conhece bem o que significa, né, que é essa resposta que nós damos pros alunos a partir da...da avaliação que eles realizam, então o que nós mostramos pra eles do desempenho deles, mas esse segundo conceito é, então, como que nós vamos pegar *feedback*, isso que a gente já viu do aluno e transformar isso pra...pro aprendizado futuro dele, como que a

gente vai intervir ali, mostrar, realizar as intervenções, mostrar pro aluno pra que ele consiga, então, melhorar a performance dele, então tem que ser feita...isso ai tem que ser feito, esse passo num momento oportuno do semestre ou um momento oportuno do processo de aprendizagem do aluno pra que haja esse tempo, não pode ser lá no finalzinho se não ele não vai conseguir refazer ou entender o que ele errou e melhorar a performance dele naquilo.

PA: e a ideia de um *feedback* seja efetivo, né, então, acho que todo mundo já passou pela experiência como professor ou como aluno, de falar ‘nossa, mas eu já repeti isso quinze vezes, eu já corriji a mesma coisa quinze vezes e a pessoa não entendeu’, né, então o *feedback*, ele não foi efetivo eh::, por exemplo, eu vou falar pro P9 ((risos)) vou ficar usando o P9 e o exemplo da vírgula agora o resto do dia...eh:: mas ‘ah, se eu tivesse corrigido a vírgula do P9 de forma mais eficiente, talvez nos próximos textos ele não precisaria, ele não cometeria o mesmo erro’, então o *feedforward* é no sentido de esse seu *feedback*, ele ser eficiente para o futuro do aluno e não só naquele momento ((risos)) a vírgula te persegue ((lendo mensagem do *chat*)), então eu já tive, já acontece comigo, eu tive uma professora uma vez, falando em avaliação e coisas que a gente não esquece, que ela tirou também meio ponto da minha prova porque eu não completei as frases, sabe quando você tem uma frase longa e a resposta tá no início? e ai eu coloquei três pontinhos e ela tirou meio ponto porque eu não completei as frases, mas não tinha mais espaço, eu lembro disso até hoje, eu falo ‘gente, não tinha nada a ver com nada, tirar meus pontos se não tinha espaço na prova’, mas você vê que as experiências negativas com avaliação, elas nos perseguem o tempo todo eh:: como a sua experiência com a vírgula e enfim, mas que bom que também você teve uma experiência positiva, esperamos que, com o tempo, as experiências positivas também aumentem, então essa é a ideia, né, de você dar um *feedback* efetivo, por exemplo, ao invés de corrigir sua vírgula, eu como professora, eu posso dizer ‘ó, não pode colocar vírgula entre sujeito e verbo’ e ai a partir disso o aluno fala ‘nossa, ninguém nunca me disse isso, agora eu já sei’, ai o próximo texto que ele escreve, ele fala ‘não vou por a vírgula aqui porque minha professora já disse que não separa sujeito e verbo’, pronto...agora você ir lá e tirar a vírgula e tirar meio ponto...o P9 vai lá e vai colocar uma outra vírgula de novo porque ele não entendeu o que ele errou, então esse *feedback*, ele tem que fazer sentido, ele tem que ser eficiente pra que depois o seu aluno, o seu aluno aprender e você economizar tempo também, não ficar repetindo sempre a mesma coisa, fala P3.

P3: ((participante optou por não ceder os dados a pesquisa))

PA: não, com certeza e exatamente o que você falou, né, de corrigir, não tem problema nenhum, mas, comentou da questão de você compartilhar esse poder, então ‘poxa, professora, eh:: não faz sentido você descontar ponto aqui’ e você teve essa , né, conseguiu refletir que não, realmente eh:: não to pedindo pra ela fazer a, to pedindo pra ela fazer b, né, então por isso que é importante a gente saber, a gente ter os critérios, né – a O sempre fala – as vezes você pede uma atividade, tem um aluno, você lê e você fala ‘esse aluno aqui é oito’, ‘esse aluno aqui é dez’, mas as vezes o aluno que tirou dez, ele era quinze e as vezes o aluno que tirou oito, ele era dez, também tava ótimo, só que você compara um com o outro, ao invés de você comparar com os seus critérios, né, e eu não to falando isso, né, a gente não ta falando essas coisas no sentido de ‘nossa, a gente nunca faz nada errado’, né, mas é que a gente vai aprendendo com os nossos erros, por exemplo, a gente tava falando da questão da avaliação formativa e a PP comentou, né, não é o instrumento de avaliação que determina a modalidade, então, por exemplo, eu costumava dar portfólio, atividades em portfólio, e eu falava ‘nossa, to fazendo avaliação formativa, né, olha que legal’,

mas na verdade não, porque eu tava dando dez atividades pra colocar no portfólio, cada atividade recebia uma nota e o aluno não tinha oportunidade de refazer, isso é avaliação somativa em formato de portfólio, da mesma forma, você pode aplicar quatro provas em um semestre, os alunos fazem a prova, com base no resultado, você vai lá, faz atividade de reforço, né – digamos assim – ah, todo mundo errou a quinta questão que era o tema x, então vamos revisar esse tema, tudo bem, você tá usando a prova, a gente trabalha em contextos que as vezes não tem como escolher um instrumento, a gente tá fechado naquele ambiente, não tem problema, mas você pode ter prova e avaliação formativa, então não é o instrumento que vai determinar e a gente vai aprendendo com essas experiências, com os nossos erros, com as nossas vírgulas, né, pode falar...você levantou a mão de novo, P3?...ah, desculpa ((risos)) eu vi a mão levantada e falei ‘ops, vou dar espaço pra ela falar’

[
P3: ((participante optou por não ceder os dados a pesquisa))

PP: bom, então dando continuidade aqui, nós temos o texto de Batista ((2019)) que então só...eh:: retoma isso que a gente acabou de falar ali, né, que esse modelo de avaliação orientada para a aprendizagem vai mudar o foco das modalidades avaliativas para a aprendizagem, isso que a PA tava falando, do instrumento não ser o:: o mais importante, o instrumento pode ser utilizado, qualquer um deles dependendo do seu foco ou do seu propósito ao utilizá-lo, desde que o propósito seja a aprendizagem, então ele diz que “dessa forma, a pergunta orientadora de todo o processo é como as práticas avaliativas apoiam a aprendizagem”, né, “em outras palavras, elas são trabalhadas e desenvolvidas tendo a aprendizagem como força gravitacional que traz todos os elementos do processo aprendizagem-avaliação-ensino para si” e “por fim, todo esse movimento informa” aquilo que disse daquele modelo “de um lado o aluno e do outro professor, fortalecendo” essa “visão de avaliação como elemento integrador de aprendizagem e ensino”, como...sempre pensar como as nossas práticas avaliativas, aquelas coisas que nós fazemos em sala pra avaliar os alunos, vão apoiar a aprendizagem deles e vão motivar todo o processo, vão engajar os alunos.

PA: a gente as vezes esquece, como professor, né, que a gente tá ali pra estimular a aprendizagem, a gente entra tanto nesse...nessa coisa da nota, da prova que parece as vezes que o objetivo do professor é ajudar o aluno a passar de ano, mas a gente tá aqui pra ensinar o aluno, né, e isso as vezes fica perdido no meio de toda essa loucura, então esse é, essa é a ideia, né, da avaliação orientada para a aprendizagem de retomar esse foco que é o foco original do ensino, do trabalho do professor e tudo mais.

PP: e só voltando então, no que a gente mencionou naquela...naquele modelo, as tarefas avaliativas então, elas são tarefas de aprendizagem e os autores dizem que são tarefas que envolvam necessidades reais de uso da língua, que nem sempre é possível eh:: fazer isso de certa forma, mas trazer tarefas autênticas, coisas o mais autêntico possível pra que o aluno veja sentido naquilo, qual a necessidade dele tá fazendo aquilo e não uma coisa por si só com um fim ali em si mesmo e acabou e vai...e não vai pra frente, certo? então, essas tarefas avaliativas são tarefas de aprendizagem com necessidades reais de uso da língua.

PA: é como aquele texto que você volta as aulas e daí o professor pede assim ‘vamos escrever sobre as férias’, né, em que momento da vida a gente escreve sobre as férias na vida real ((risos)) né, então assim, aquele trabalho que não tem relação com a vida real do...do aluno, acho que alguém fez algum comentário aqui, PP.

PP: ((lendo comentário do *chat*)) “o que eu vejo nas avaliações é uma boa ortografia por exemplo de palavras que temos visto várias vezes, como dois s em espanhol não existe ou palavras com acentos de português”...ah, daquelas questões que a P3 tava mencionando, né, de correção.

P12: eu, deixa eu fazer uma pergunta assim, uma tarefa que envolva essa necessidade real de uso da língua seria, por exemplo – não sei – () nessa questão ai agora, mas assim, você passar um vídeo, por exemplo, sobre ah:: uma pessoa falando sobre racismo e tal, né, falando sobre esse tema e ai pedir pra responderem algumas perguntas sobre esse vídeo que é super engajado com temas atuais da vida, isso é uma tarefa dessa forma...ou não?

PA: você quer responder, PP, ou (...)

PP: pode responder.

PA: eh:: P12, eh:: sim, porque a gente, não precisa ser necessariamente, não é necessariamente o tema, né, claro que o tema atual, ele vai fazer mais sentido, né, mas não precisa necessariamente ser um tema atual, mas por exemplo, na vida real, a gente assiste a um vídeo e a gente tenta entender as informações desse vídeo pra:: repassar pra uma terceira pessoa, por exemplo, né, então, com certeza, você passar um vídeo e fazer perguntas de compreensão é uma atividade que a gente realiza no dia-a-dia, né, ou, por exemplo, eh:: ontem a gente tava falando do áudio no *WhatsApp*, né, então você pede pros alunos assistirem a um vídeo e a tarefa é resumir o vídeo pra alguém por meio de áudio de *WhatsApp*, porque eu faço isso o tempo todo, eu vejo uma notícia, uma fofoca, alguma coisa, eu pego o celular e mando pras minhas amigas, né, ‘ó, aconteceu isso, isso e isso, você ficou sabendo?’, então isso é uma atividade que a gente realiza no dia-a-dia, né, então, sim...pensar qual que é o seu público-alvo e se aquilo faz sentido, tem utilidade no dia-a-dia dos seus alunos, né, e não necessariamente, acho que a ideia desse princípio, né, de tarefas avaliativas como tarefas de aprendizagem é que não é só a avaliação formal – como a gente falou – não é só uma prova ou uma avaliação combinada que é uma tarefa avaliativa, todas as tarefas que a gente passa são tarefas avaliativas porque elas vão passar pelo processo de avaliação, então essa é a ideia desse, desse princípio.

P12: ah, tá.

PP: bom, então, pra finalizar essa parte sobre avaliação orientada para a aprendizagem, nós temos os...os princípios, então, da avaliação orientada para a aprendizagem de língua estrangeira, porque aquilo que foi trazido naquele exemplo daquele modelo é uma avaliação orientada para a aprendizagem em geral, que o foco dela não é a área de língua estrangeira, não que nós não podemos usar, mas então, alguns autores já se apropriaram dela e, então, incrementaram com mais princípios pra nossa área especificamente, então, o primeiro é aquele que nós mencionamos, tarefas desempenhadas pelos alunos que seriam as tarefas de aprendizagem, com o propósito de encorajar e promover a aprendizagem, o envolvimento do aluno nos critérios e no processo de autoavaliação e avaliação entre pares, o *feedback* e o *feedforward* e então mais dois princípios aqui que foram colocados que seriam as “práticas e processos de questionamento” então “como as tarefas avaliativas são negociadas e/ou apresentadas para os alunos” então aquilo que nós mencionamos ontem sobre negociar com os alunos as tarefas, negociar os critérios, então como isso é apresentado pro aluno e como isso é negociado, essa prática de os alunos poderem questionar o professor sobre aquilo, sobre o instrumento de avaliação, sobre uma tarefa avaliativa proposta, sobre os critérios propostos, isso faz parte do...da avaliação orientada para a aprendizagem de língua estrangeira, e, por último, o conceito de *scaffolding* das performances que é uma coisa que tem mais, muito mais a ver com a

nossa área de línguas, né, que seria o “processo educacional em que os materiais, habilidades, conteúdo e língua-alvo a ser desenvolvida para (...) determinado objetivo comunicativo são apresentados gradativamente” não vai tudo de uma vez, mas a gente vai *scaffolding*, uma partinha por uma partinha até que se chegue ao todo, gradativamente pra então conseguir chegar ao todo, pra essa performance do aluno ser eh:: apropriada ou ser conforme o gênero escolhido ou de acordo com o conteúdo escolhido.

PA: é o *scaffolding*, essa palavra a gente não traduz porque ela não tem uma tradução muito boa, né, *scaffolding* é andaime, então se a gente pensar num edifício – acho que foi a P3 que usou também essa...essa...fez essa comparação, né – ah, então você quer que o aluno aprenda tal coisa, então você vai ajudando de pouquinho a pouquinho até ele chegar aqui no quarto andar do prédio, então a gente não vai pulando os andares, então tem que ir um por um até o aluno chegar naquele objetivo, o papel do professor é ajudar nesse andaime, nesse *scaffolding*, né, e uma coisa que eu ia comentar também em relação a autoavaliação eh:: que o costume, a gente tem tanto essa tradição da avaliação somativa que até a autoavaliação a gente usa como uma forma de se dar nota, né, eu já passei por várias experiências de eh:: de professor falar assim ‘qual que é a nota que você se da nesse curso?’ e autoavaliação e avaliação por pares não tem nada a ver com nota, né, é pra você refletir sobre o que você fez bem e o que não fez, então pode ser uma *checklist*, um questionário bem curto, né, ‘ah, eu fiz todas as minhas tarefas? eu me engajei nas aulas? eu participei ativamente?’, é então não precisa ser necessariamente, você não dá uma nota né, eh:: acho que era isso, PP.

P2: ultimamente, PA, desculpa interromper.

[
PA: imagina.

P2: ultimamente, né, atualmente, os livros didáticos têm isso, né, no final de cada, de cada módulo, né, ((para)) ele mesmo se avaliar, é interessante.

PA: sim, é muito bom porque aí você passa a responsabilidade de volta pro aluno, né, ‘poxa, mas eu, eu não aprendi isso, isso e isso, tá, mas eu fiz as tarefas? eu estudei em casa? eu prestei atenção na aula?’, né, porque daí quando dá errado pro aluno, a gente culpa o professor, mas é uma...é uma responsabilidade compartilhada, né, pode falar.

P2: sim e como que a gente tem que fazer na sala de aula, porque muitas vezes a gente vê aquilo ali, mas a gente não faz, né, e o aluno sozinho não vai fazer.

PA: é, ele não vai fazer porque ele não tá acostumado, né, ele nunca eh:: se a gente não estimula, ele nunca vai ver o sentido naquilo...o P9 teve mais uma experiência ((risos)) eh:: com autoavaliação valendo nota, é, então, eu também e a gente não aprende, não sabe, então nunca achei ruim, a gente só sempre julga aquela pessoa que se dá nota dez e não fez nada, né, e é justamente por isso que a autoavaliação não é pra ter nota, né, porque

[
P2: então () eu tinha uma professora na universidade que, também, era nós que nos avaliávamos e a nota que a gente dava era o que ela dava ((risos)) não havia mudança nenhuma.

PA: a gente não tá aqui também pra...o objetivo, tá, não é ficar julgando os outros professores, nem nada, porque todo mundo passou por essa experiência de ter uma avaliação com essa visão mais negativa, então é óbvio, a gente não vai do nada, ser iluminado, né, o alecrim dourado não semeado então infelizmente, é por isso que a gente precisa desses espaços pra conversar sobre avaliação e aprender um

pouquinho mais, eu também já fiz várias das coisas que eu tô falando aqui que é pra fazer do outro jeito, não é desse jeito ((risos))...é, e a gente aprende com vocês também porque eh:: como foi dito ontem, né, tudo vai depender do contexto, das necessidades de vocês, então – como as professoras de alemão falaram, a cultura do alemão, de ensinar alemão é um pouquinho diferente pra algumas coisas tarará, então tudo tem que ser ajustado pro...pro contexto, né, a gente tá falando de avaliação formativa, de usar diversos instrumentos, ai você chega numa escola de idiomas e você tem que aplicar prova e ai você vai fazer o que? vai pedir demissão, vai falar assim ‘não, eu não aceito, porque a teoria fala isso, isso e isso’, mas na teoria é muito lindo e você tem que dar aula e você tem que ganhar o seu salário, né, então a gente vai trabalhando nas brechas, ai no que a gente consegue e o que o nosso contexto permite, o que a nossa formação permite, né.

PP: pessoal, temos mais algum comentário, alguma questão? porque a partir de agora, nós já...a gente já tá no finalzinho, vou só apresentar, então, a atividade assíncrona de hoje, o que vocês vão ter que fazer nessa horinha, depois da próxima apresentação...se tiver alguma dúvida, algum comentário.

P12: acho que não.

PP: não? vou apresentar, então, a atividade assíncrona de hoje que:: vai estar lá no *Classroom* daqui a pouco, ela tá programada pra aparecer lá...eh:: então, a atividade assíncrona de hoje é a participação em um fórum lá no *Google Classroom* e essa participação no fórum vai ser com base, então, nessa nossa discussão de hoje sobre avaliação formativa, avaliação orientada para a aprendizagem E com vase em um vídeo que vocês vão assistir...nós temos dois links, esse dois links vão tá lá no *Classroom* também, mas o que aconteceu por a gente escolher dois vídeos diferentes, vocês não precisam assistir os dois, se vocês quiserem, podem assistir, são dois vídeos muito interessantes, mas um dos vídeos, ele é somente em inglês e nem a traduçãozinha simultânea do *Youtube* não funciona nele – eu não sei por que – então ele é só em inglês, então pra não limitar, nós temos um outro vídeo, uma outra opção de vídeo em português, pra que todo mundo consiga assistir, então quem se sentir confortável assistindo ao vídeo em inglês, pode entrar no link que vai tá lá como vídeo em inglês, quem quiser assistir os dois vídeos também, pode assistir os dois vídeos e então participar do fórum, pra participar do fórum, nós temos uma pergunta que vai guiar, então, todo o...todo o fórum que é “a avaliação orientada para a aprendizagem faz parte da sua prática docente? se sim, como? se não, como você considera possível implementá-la?” a partir dessa nossa discussão do que é, do que não é, como você vai colocar no plano de aula, o que você já...se veio alguma ideia pra você em como trabalhar com ela, se você acha que ela vai ser produtiva ou não, então, respondam essa pergunta lá e interajam eh:: com as respostas dos outros, né, que é o propósito do fórum, então vê o que o professor, o colega professor colocou lá e...comenta com ele, se ele disse que foi bom, se foi ruim, a sua experiência com base naquilo, vamo tentar interagir um pouco lá, eu vou tentar fazer isso também, depois mais tarde e:: esse fórum, então, vai tá lá o *Classroom* de vocês, como eh:: atividade pra participar...alguma dúvida, pessoal?

P2: tudo tranquilo.

PP: tranquilo?

((comentários finais sobre o acesso ao *Google Classroom* e agradecimentos))

APÊNDICE D**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Londrina, 14 de agosto de 2020

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "*Letramento em avaliação formativa: um estudo de caso na formação inicial de professores de língua inglesa*" sob a responsabilidade de Giovanna Mollero Fernandes do curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem (mestrado/PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em fevereiro de 2022.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão as respostas a um questionário, a coleta de instrumentos de avaliação e planejamentos de aula e a gravação de um grupo focal com os alunos dos 3^{os} e 4^{os} anos de Letras Inglês atuando como professores estagiários no Laboratório de Línguas, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Coordenadora do Laboratório de Línguas/UEL
(Gestão 2020/2022)

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Letramento em Avaliação Formativa: um estudo de caso na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Letramento em Avaliação Formativa: um estudo de caso na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras”**, a ser desenvolvida pela pesquisadora responsável **Giovanna Mollero Fernandes**, no âmbito do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina - UEL. O objetivo geral dessa pesquisa é explorar práticas avaliativas um grupo de professores de línguas estrangeiras do Laboratório de Línguas de uma universidade pública paranaense.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário inicial, participando de um grupo focal que será gravado, e cedendo documentos norteadores da sua prática (como planejamentos de aula e instrumentos de avaliação). Esclarecemos que devido à pandemia causada pela COVID-19, o grupo focal previsto deverá ocorrer remotamente, por meio da plataforma *Google Meet*, conforme a disponibilidade dos participantes. O encontro será gravado utilizando-se o recurso "gravar" em vídeo do *Google Meet*, o qual solicita, de maneira automática na própria plataforma, a autorização dos participantes.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros feitos através de vídeo ou áudio serão transcritos e os trechos que julgarmos pertinentes ao nosso objetivo serão utilizados no texto da dissertação que será produto final desta pesquisa.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são que os resultados da pesquisa auxiliarão na formação em avaliação dos participantes, o que poderá impactar suas práticas futuras em contextos de ensino de línguas, utilizando a avaliação como aliada no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão corroborar com as pesquisas já existentes

na área e futuramente culminar a uma mudança de currículo que leve em consideração a necessidade de professores de línguas estrangeiras letrados em avaliação. Quanto aos riscos, apesar de não estar previsto nenhum risco direto aos participantes da pesquisa, existem riscos mínimos de violação de informações sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos participantes, que devem ser considerados devido as informações pessoais contidas nos questionários, nos documentos que serão coletados para análise e na gravação do grupo focal. Esses riscos serão minimizados através da garantia do anonimato dos participantes e no fato de as informações serem utilizadas apenas para a realização deste estudo, ficando sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora. Ademais, caso ocorra algum tipo de desconforto, o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora.

Consideramos relevante assegurar aos participantes que as filmagens não serão exibidas ou usadas de maneira indevida, neste sentido a pesquisadora se compromete a tomar providências para que isto não ocorra. Entre estas medidas, destacamos o manuseio exclusivo dos dados coletados pela pesquisadora principal e a proteção por senha dos arquivos digitais produzidos com as imagens e áudios dos encontros que serão transcritas apenas para o propósito da pesquisa em questão.

Ressaltamos que material levantado será mantido pela pesquisadora responsável em arquivo digital, sob período de 6 (seis) anos. Findado o referido prazo, espera-se que o material advindo da pesquisa tenha sido publicado como maneira de divulgar os resultados da investigação. As gravações das filmagens dos encontros de formação serão mantidas em arquivo digital da pesquisadora por um período de 6 (seis) anos e, após, serão deletadas.

Destacamos, ainda, que todos os participantes terão, ao longo de todo o processo de pesquisa, livre acesso aos resultados obtidos posto que estes serão co-construídos pelos integrantes da equipe pesquisadora à medida que realizam e avançam nas etapas de pesquisa desde os momentos destinados para a elaboração do material didático até a implementação da sequência didática elaborada colaborativamente.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar a pesquisadora responsável: Giovanna Mollero Fernandes, residente no município de XXXX, na Rua XXXX, telefone XXXX, e-mail giovannamollero@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

De acordo com o REGIMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – CEP/UEL, trata-se de um órgão colegiado, de natureza técnico-científica, vinculado à Reitoria da UEL, constituído nos termos da Resolução nº 196/96, substituída pelas Resoluções 466/12,

510/16 e demais resoluções quando cabíveis do Conselho Nacional de Saúde (CNS), instituído pela Universidade Estadual de Londrina em 03 de abril de 1997, e regulamentado através da Resolução CEPE 63/2003. Caracteriza-se como um colegiado interdisciplinar e independente, com múnus público, de caráter consultivo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2020.

Giovanna Mollero Fernandes

RG: XXXX

Eu, _____,
portador (a) do RG: _____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas, concordo em participar voluntariamente da referida pesquisa. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Ao assinar a cópia do referido Termo, declaro com o nele disposto e concordo em participar desse estudo. Declaro ainda que: 1) recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, emitido em duas vias, do que outra via ficará de posse da pesquisadora responsável; 2) autorizo a pesquisadora a utilizar minhas respostas ao questionário inicial; 3) autorizo a pesquisadora a fazer uso de recursos para a gravação de vídeo (imagem) e utilizá-la com fins exclusivos de pesquisa; 4) autorizo, expressamente, a gravação em vídeo (imagem) do encontro destinado ao grupo focal, no modo remoto para fins exclusivos de pesquisa; 5) autorizo a pesquisadora a utilização dos documentos reguladores da minha prática docente com fins exclusivos de pesquisa e; 6) que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura (ou impressão
dactiloscópica): _____

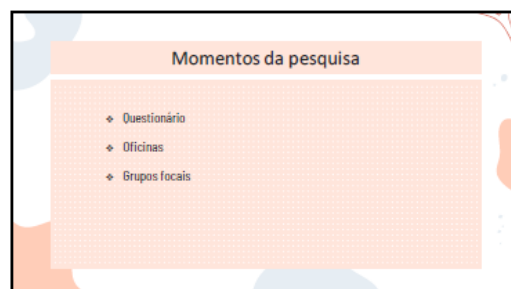
Data: _____

APÊNDICE F

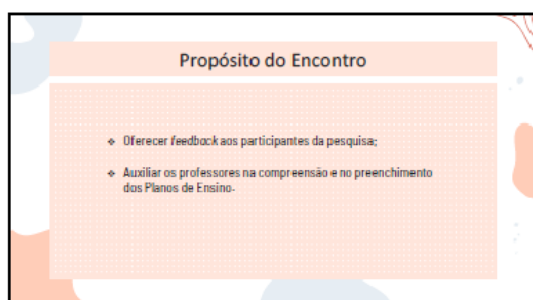
Apresentação de *Slides* utilizada na Reunião Final



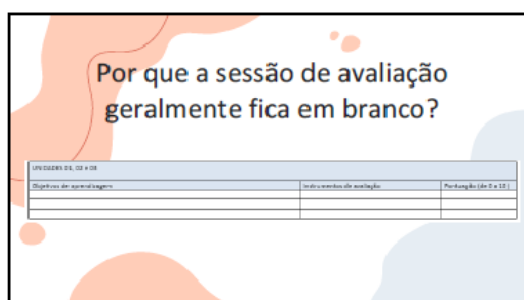
1



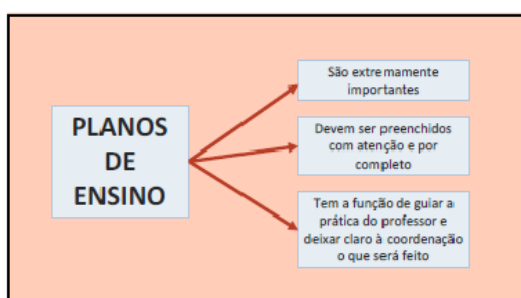
2



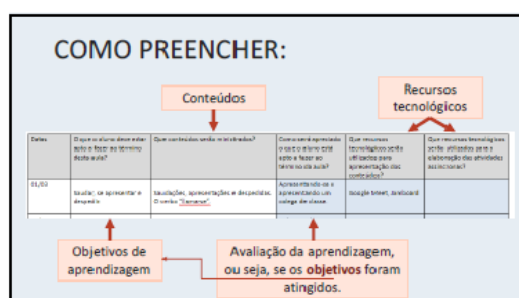
3



4



5



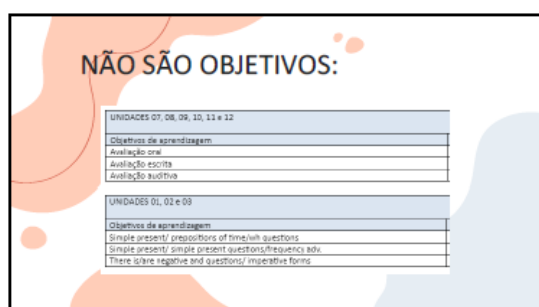
6



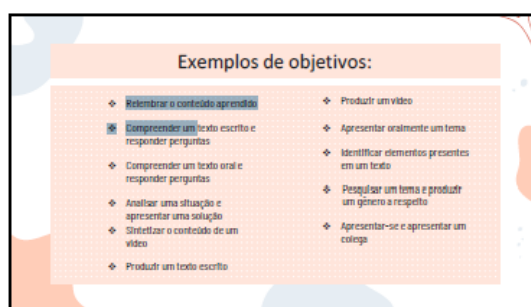
7



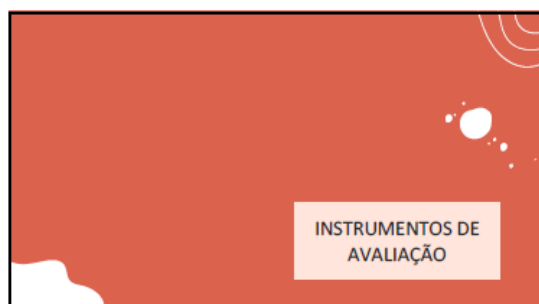
8



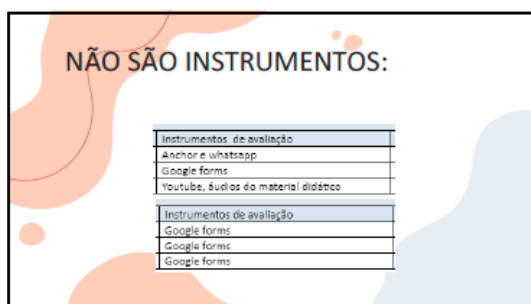
9



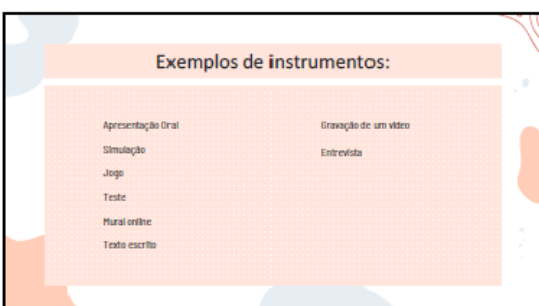
10



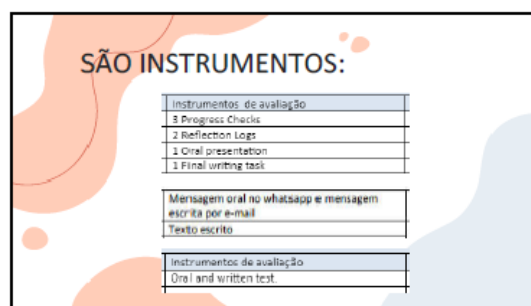
11



12



13



14

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS:

Instrumentos de avaliação
A DEFINIR COM OS ALUNOS
A DEFINIR COM OS ALUNOS
A DEFINIR COM OS ALUNOS

15

RECURSOS TECNOLÓGICOS

16

Exemplos de recursos:

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Anchor ◆ Google Forms ◆ Padlet ◆ Quizizz ◆ Canva ◆ Flipgrid 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Storyboardthat ◆ Meme Better ◆ Whatsapp
--	---

17

FEEDBACK

18

Feedback
➔
Feedforward

"Para que a avaliação promova a aprendizagem, os alunos precisam receber feedback apropriado que eles possam usar como feedforward em produções futuras. Feedback pode não produzir aprendizado, a menos que os alunos se engajem com ele e ajam a partir dele." (CARLESS, 2007, tradução nossa)

19

26/04	Avaliação de compreensão e produção oral	Avaliação de compreensão e produção oral	<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Devolutiva dada com tempo hábil de reorientar a prática pedagógica e propiciar aprendizagem </div>
26/04	Devolutiva das avaliações e contato cultural	Devolutiva das avaliações e contato cultural	
25/05	Aprender a ouvir: Diálogo a cartela e no fim de semana. Aceite do recado em classe.	Notas e verbais no presente do indicativo.	

20

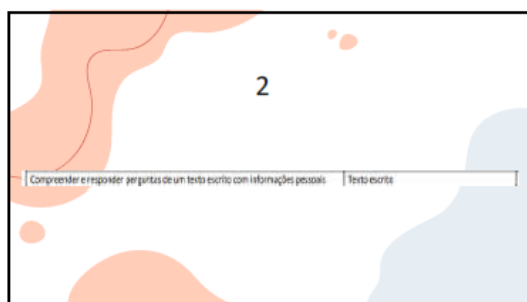
Os instrumentos utilizados são apropriados para os objetivos estabelecidos?

21

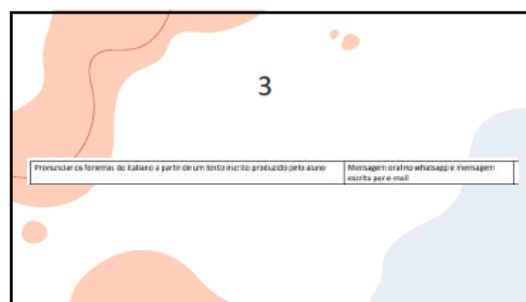
1

Verb to be (am, is, are), possessive verbs and adj., numerals, spelling, asking questions, There (is/are), prepositions of place, this, that, these, those, suffixes, word stress, Simple present, telling the time, giving directions, ordinal numbers	Google forms
---	--------------

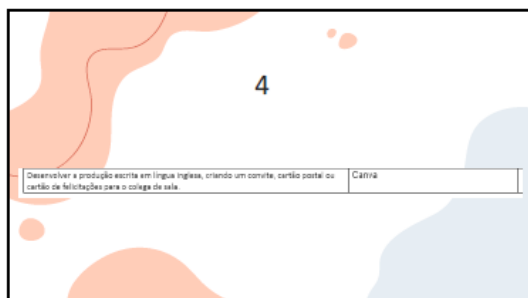
22



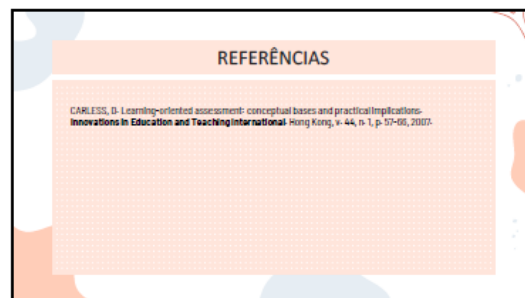
23



24



25



26

APÊNDICE G

Roteiro Vídeo Instrucional para o Preenchimento dos Planos de Ensino

Olá! Me chamo Giovanna Mollero Fernandes e esse é um guia de preenchimento dos Planos de Ensino do Laboratório de Línguas da UEL. Primeiramente, vale ressaltar que os planos de ensino são documentos extremamente importantes para a ação pedagógica e devem ser preenchidos com muita atenção e por completo, pois eles têm a função de guiar a prática do professor e deixar claro à coordenação o que será feito no semestre. Ao abrir o documento, nos deparamos com o cabeçalho que deve ser preenchido com as informações básicas de cada turma, como o curso e o nível, o nome do ministrante do curso, os dias e horários, a modalidade de ensino, ou seja, presencial ou remoto, os dias e horários da modalidade assíncrona, caso a modalidade remota for necessária e/ou selecionada, e, por fim, o material e as unidades que serão utilizados. Após as informações básicas da turma, passemos as explicações de como preencher o restante do documento. Aqui temos uma visão geral da primeira tabela com todas as colunas que a compõem. É importante destacar, logo no início, que esse é um plano de ensino que contempla o semestre. Então, ao planejar as aulas, não é necessário que se tenha um objetivo de aprendizagem diferente para cada aula, considerando que na aprendizagem de línguas, o conteúdo linguístico é cíclico, estamos sempre aprendendo e retomando. Portanto, é importante que o professor faça esse planejamento prevendo os objetivos contemplados em cada aula, mas isso não quer dizer que é preciso ter um objetivo só para cada aula. O professor pode ter mais de um objetivo para cada aula e pode ter o mesmo objetivo para mais de uma aula. Então, as linhas do plano podem ser mescladas de acordo com o planejamento do professor. A primeira coluna a ser preenchida é referente as datas em que as aulas ocorrerão. A segunda diz respeito aos objetivos de aprendizagem de cada aula. Nessa coluna, o professor traçará os objetivos de aprendizagem dos alunos, para isso, precisará responder a seguinte pergunta: O que o aluno deve ser capaz de fazer com a língua estrangeira? Tendo sempre em mente que são os objetivos de aprendizagem que determinam os conteúdos e os instrumentos de avaliação. Dessa maneira, os objetivos de aprendizagem são formulados utilizando verbos que descrevam ações que espera-se que o aluno seja capaz de fazer. É importante enfatizar também que, como estamos em um contexto de aprendizagem de línguas, nossos objetivos de aprendizagem

estarão sempre ligados a uma situação de comunicação em determinada língua sendo ensinada. Portanto, os objetivos são específicos de cada curso e de cada professor. Trago aqui alguns exemplos de objetivos de aprendizagem gerais e genéricos. Neles, falta a situação de comunicação específica de cada contexto, mas mesmo assim, já servem de exemplos para o momento do preenchimento. Os exemplos são: relembrar o conteúdo aprendido, compreender um texto escrito e responder perguntas, compreender um texto oral e responder perguntas, analisar uma situação e apresentar uma solução, sintetizar o conteúdo de um vídeo, produzir um vídeo, apresentar oralmente um tema, identificar elementos presentes em um texto, pesquisar um tema e produzir um gênero a respeito, apresentar-se e apresentar um colega e produzir um texto escrito. Ressalto que é sempre importante que o professor especifique a situação de comunicação que está sendo trabalhada, colocando direto o gênero trabalhado. Por exemplo, um objetivo completo poderia ser: elaborar perguntas para uma entrevista, produzir respostas orais em uma situação de entrevista de emprego. Em seguida, temos a coluna destinada aos conteúdos que serão ministrados, o que é mais simples e específico de cada curso. Após os conteúdos, temos os instrumentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação são as atividades que serão trabalhadas para que os alunos sejam capazes de atingir os objetivos de aprendizagem. Portanto, aqui, o professor precisará responder a pergunta: que atividade(s) será(ão) utilizada(s) para avaliar o que o aluno é capaz de fazer com a língua estrangeira? Ou seja, por meio de qual instrumento, de qual atividade o professor irá avaliar se o aluno foi capaz de atingir os objetivos propostos? Como o professor verá que o aluno realmente aprendeu aquele conteúdo? Existem diversos instrumentos de avaliação que podem ser utilizados, trago aqui alguns exemplos: apresentação oral, prova escrita, jogo, teste, gravação de um vídeo, entrevista, texto escrito e mural *online*. Para concluir a primeira tabela, temos os recursos tecnológicos. Aqui, o professor deve listar os recursos que serão utilizados em sala de aula e nas atividades assíncronas. Exemplos de recursos tecnológicos são: *Anchor*, *Google Forms*, *Padlet*, *Quizizz*, *Canva*, *Storyboardthat*, *Meme Better*, *WhatsApp* e *Flipgrid*. Após preencher essa primeira tabela, o professor se deparará com essa segunda parte que se parece um pouco com a primeira, mas possui uma diferença: a nota! Nesse momento, o professor terá em mente as seguintes perguntas: Como a aprendizagem do aluno será registrada? Como a aprendizagem do aluno será avaliada considerando os objetivos propostos? Que instrumentos serão utilizados para atribuir-lhe **nota**? Por isso, nessa segunda

parte do documento, o preenchimento será feito com as atividades de avaliação utilizadas durante o semestre que foram atribuídas notas, ou seja, que serviram para registro do desempenho. Em primeiro lugar, temos os blocos de unidades. A divisão desses blocos em Unidades 1,2 e 3 e depois unidades 4,5 e 6 são exemplos e o professor pode ficar a vontade para modificar de acordo com o que preferir. Em segundo lugar, temos os objetivos de aprendizagem. Aqui o professor deve ser capaz de resgatar os objetivos de aprendizagem elencados no começo do plano e pensar qual ou quais são os instrumentos de avaliação vão ser utilizados para avaliar o desempenho do aluno. Ou seja, o professor vai repetir os objetivos já elencados e vai escolher um ou mais instrumento de avaliação. Portanto, os exemplos mencionados anteriormente cabem aqui, sem nos esquecermos da situação de comunicação que é essencial! É importante ressaltar que para um objetivo de aprendizagem, o professor pode ter mais de um instrumento de avaliação. E também, o mesmo instrumento de avaliação pode ser usado para mais de um objetivo. Então, as linhas dessa tabela podem ser mescladas de acordo com o planejamento individual de cada professor. Em seguida, os instrumentos de avaliação que já discutimos. Quais dos instrumentos já trazidos na primeira tabela serão utilizados para compor a nota do aluno? Uma prova escrita? Uma apresentação oral? A produção de um vídeo? Fica a critério do professor. Em sequência, temos o *feedback*. Nele o professor deverá descrever de que maneira a devolutiva será dada aos participantes, ou seja, será feita uma retomada coletiva em sala de aula, um *feedback* individual, será de maneira escrita ou oral, por meio de uma conversa. E ainda mais importante, o professor irá considerar a refação da atividade como momento de aprendizagem para depois atribuir a nota? Ou seja, deve-se manter em mente que esse momento de devolutiva não serve apenas para mostrar ao aluno onde ele errou, mas também para ainda oportunizar a aprendizagem. Por isso, é preciso refletir sobre esse momento de devolutiva aos alunos. E por fim, a pontuação de 0 a 10 de cada atividade avaliativa. Chegamos ao fim desse guia! Obrigada por ter assistido e espero que ele possa ter ajudado no preenchimento do Plano de Ensino. Qualquer dúvida, a coordenação do Laboratório e eu estamos a disposição para ajudar!

APÊNDICE H
Versão Final do Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO_CRONOGRAMA 2022.1

Curso/Nível:			
Ministrante:			
Dias/Horário:			
Carga Horária Semanal:	4h	Carga Horário total do curso:	60h
Modalidade de Ensino:		Dia e horário de modalidade assíncrona (Em modalidade remota)	
Material Utilizado/Unidades:			

DATA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (O que o aluno deve ser capaz de fazer com a língua estrangeira?)	CONTEÚDOS (Que conteúdos serão ministrados?)	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (Que atividade(s) será(ão) utilizada(s) para avaliar o que o aluno é capaz de fazer com a língua estrangeira?)	RECURSOS TECNOLÓGICOS (Que recursos tecnológicos serão utilizados para apresentação dos conteúdos?)	RECURSOS TECNOLÓGICOS (Que recursos tecnológicos serão utilizados para a elaboração das atividades assíncronas?)

Como a aprendizagem do aluno será registrada? Como a aprendizagem do aluno será avaliada considerando os objetivos propostos? Que instrumentos serão utilizados para atribuir-lhe **nota**?

UNIDADES 01, 02 e 03			
Objetivos de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	<i>Feedback</i>	Pontuação (de 0 a 10)

--	--	--	--

UNIDADES 04.05 e 06			
Objetivos de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	<i>Feedback</i>	Pontuação (de 0 a 10)

ANEXO

ANEXO A
Plano de Ensino Anterior

PLANO DE ENSINO_CRONOGRAMA 2021.1

Curso/Nível:			
Ministrante:			
Dias/Horário:			
Carga Horária Semanal:	4h	Carga Horário total do curso:	60h
Modalidade de Ensino:		Dia e horário de modalidade assíncrona (Em modalidade remota)	
Material Utilizado/Unidades:			

Datas	O que o aluno deve estar apto a fazer ao término desta aula?	Que conteúdos serão ministrados?	Como será apreciado o que o aluno está apto a fazer ao término da aula?	Que recursos tecnológicos serão utilizados para apresentação dos conteúdos?	Que recursos tecnológicos serão utilizados para a elaboração das atividades assíncronas?

Como a aprendizagem do aluno será avaliada considerando os objetivos propostos? Que instrumentos serão utilizados?

UNIDADES 01, 02 e 03		
Objetivos de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	Pontuação (de 0 a 10)

UNIDADES 04, 05 e 06		
Objetivos de aprendizagem	Instrumentos de avaliação	Pontuação (de 0 a 10)