



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ISADORA TEIXEIRA MORAES

**A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA A
PRÁTICA DE FORMADORAS DE PROFESSORES/AS DE
INGLÊS:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA**

Londrina
2023

ISADORA TEIXEIRA MORAES

**A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA A
PRÁXIS DE FORMADORAS DE PROFESSORES/AS DE
INGLÊS:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso

Londrina
2023

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

M827a Moraes, Isadora Teixeira.

A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês : implicações para a formação inicial e continuada / Isadora Teixeira Moraes. - Londrina, 2023.
295 f.

Orientador: Viviane Aparecida Bagio Furtoso.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.

Inclui bibliografia.

1. letramento em avaliação - Tese. 2. formação de professores - Tese. 3. língua inglesa - 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

ISADORA TEIXEIRA MORAES

**A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA A PRÁXIS
DE FORMADORAS DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Viviane A. Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dr. Douglas Altamiro Consolo
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – UNESP

Dra. Vanessa Borges de Almeida
Universidade de Brasília - UnB

Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 08 de maio de 2023.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Regina e André, à minha irmã Marina, e ao meu filho felino Miminho pelo amor e apoio incondicionais. Sem vocês, esta jornada e este destino não teriam sido possíveis.

Aos meus avós, tios e tias, em especial à Ana e à Madalena, e aos primos e primas pela torcida e apoio a distância.



À minha querida orientadora Viviane, um exemplo de profissional e pessoa, pela orientação cuidadosa, criteriosa, e extremamente humana ao me acompanhar nesta trajetória. Obrigada por tudo!

Aos/às meus/minhas colegas e amigos/as do grupo de pesquisa avaliAÇÃO e Linguagem Giovanna, Marluce, e, especialmente, à Gabi, ao Gledson, à Leila e ao Alex, com quem compartilhei diversos almoços, disciplinas, escritas de artigo, grupos de estudos, reuniões de *feedback*, eventos, risadas, parcerias e trocas. Vocês tornaram a experiência da pós-graduação muito mais leve e prazerosa.



À minha alma gêmea e *partner in crime* Alessandra Tutida pela amizade, companheirismo, amor, risadas, paciência e apoio. À minha grande amiga Nathy também pela amizade, amor, cafés da tarde, risadas, fofocas, conselhos e vivências todos esses anos. Vocês são essenciais na minha vida!





Às minhas amigas Elis, Laura, Bruna, Mônica, Sara e Darlene pela amizade de mais de uma década. À Valeska, o presente que a UEPG me deu. Longe ou perto, vocês sempre estiveram comigo!

À Marilice, grande amiga e colega, por compartilharmos tantas experiências, vitórias e desafios nesses quatro anos, e, principalmente, pela nossa belíssima amizade e parceria construídas. À minha amiga e colega Thais Balbino pelas muitas risadas e conhecimentos que compartilhamos em muitas tardes de sábado.



Às minhas professoras da graduação, que formaram a profissional que sou hoje, em especial à Adriana Fiori e à Fernanda Brener.

Aos/às meus/minhas colegas temporários/as da UEL Rayane Lenharo, Paula Francescon, Pedro Santana, Thaísa Zancopé e Renan William, muitos/as dos/as quais também são (ou foram) pós-graduandos/as, pela ajuda e apoio nesta jornada sinuosa.

Aos/às meus/minhas amigos/as-teachers do Yázigi Débora Monteiro, Felipe Trevisan, Adriana Araújo, Sarah Mayara e Carol Katayama pela amizade e trocas profissionais ao longo dos anos, e, principalmente, pelas noites de karaokê.



Aos/às meus/minhas amigos/as rolezeiros/as Thaís, Cris, Pedro, Pablo, Giovanne e Du por me aturarem todos esses anos (inclusive nas ausências).





Aos/às meus/minhas colegas do *Assessment Special Interest Group* do Braz-Tesol, em especial ao Liberato Santos, à Ana Lígia Silva e ao Douglas Consolo pelo trabalho maravilhoso e amizade que construímos.

To my colleagues/friends from around the world at the International Language Testing Association's Graduate Student Assembly, thank you for our shared experiences and time spent together, which have taught me so much and enriched my professional-academic experience. It was truly incredible to work alongside you! Thank you also for your friendship, companionship and openness for sharing the struggles and joys of academic and research life.



To professor Frank Giraldo, colleague and friend, for our research exchanges and also online catch-up coffees.



Ao meu orientador de Iniciação Científica e Mestrado, o professor Dr. Lincoln P. Fernandes, por ter sido uma das primeiras pessoas a abrir as portas do mundo acadêmico-científico para mim, por acreditar no meu potencial e por me guiar nestes primeiros passos.

Ao Domingos e à Cybelle, pela amizade e companheirismo nos dois anos de Mestrado (*and beyond*), e também pelas estadias e deliciosos cafés-da-manhã que compartilhamos. Sou muito grata a vocês!



Às professoras doutoras Vera Cristovão e Gladys Quevedo-Camargo, que foram debatedoras do meu trabalho nas edições de 2019 e 2021 do Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (Sedata), respectivamente, pela leitura cuidadosa da minha pesquisa e pelo *feedback* valioso que me permitiu chegar a este produto final. Às/aos professores/as doutores/as da minha banca de qualificação Juliana Reichert Assunção Tonelli, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Douglas Altamiro Consolo, e Vanessa Borges de Almeida por terem aceito o convite para ler meu trabalho.



Às minhas participantes de pesquisa, com quem aprendi muito e que tornaram este trabalho possível.

Aos/às meus/minhas alunos/as, antigos/as, atuais e futuros/as, isso (também) é para vocês.



Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo apoio na realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de doutorado com duração de quatro anos, a qual possibilitou minha dedicação máxima à pesquisa.¹



¹ Todas as fotos foram adicionadas com o consentimento daqueles/as que nelas aparecem.

*“One child, one teacher, one pen, and one book
can change the world.”*
(Malala)

“Educação não transforma o mundo. Educação
muda as pessoas. Pessoas transformam o
mundo.”
(Paulo Freire)

RESUMO

MORAES, Isadora Teixeira. **A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada.** 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Nos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil, o objetivo primeiro da avaliação é promover a aprendizagem (BRASIL, 2018; 2019; SILVA; FURTOSO, 2017). No entanto, o que se percebe na prática é uma avaliação de caráter quase que exclusivamente somativo, e usada como uma ferramenta de controle, poder e punição (SCARAMUCCI, 2006). Este contraste é tanto uma representação quanto uma consequência da falta de espaço para a avaliação em cursos de formação de professores de línguas (QUEVEDO-CAMARGO, 2020), uma questão também identificada em outros contextos (FULCHER, 2012). Essa lacuna na formação de professores evidencia a necessidade de promover o letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) desses profissionais. O LAL se refere aos *conhecimentos*, *habilidades* e *princípios* necessários para que práticas avaliativas bem embasadas sejam realizadas (GIRALDO; 2018; 2020; INBAR-LOURIE, 2008a). Considerando a lacuna identificada, o principal objetivo desta tese foi identificar o LAL de formadoras de professores de inglês, buscando implicações positivas na práxis (FREIRE, 2014) e nos contextos dessas formadoras. Os objetivos específicos versaram sobre os componentes do LAL norteadores da práxis das formadoras, o potencial de ações para a promoção do LAL, e as implicações dessa promoção. Para isso, adotou-se uma metodologia qualitativa crítica caracterizada como estudo de caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). As participantes foram 15 professoras formadoras de sete universidades públicas do estado do Paraná que participaram de uma oficina *online* em avaliação, com duração de 20 horas, planejada com base em suas necessidades. Os instrumentos de geração de dados foram a) gravações transcritas da oficina; b) artefatos de aprendizagem; e c) questionários. Os dados passaram por um processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2016; SALDAÑA, 2013) parcialmente facilitado pelo *software* Atlas.ti. As categorias de análise foram as tendências observadas na literatura, bem como aquelas originadas pelos dados. Os resultados apontam que, de forma geral, os três componentes do LAL se mostram presentes nos documentos norteadores dos contextos, mas, na práxis das formadoras, os *conhecimentos* e as *habilidades* se destacam, enquanto os *princípios* ficam em segundo plano, o que representa uma tendência já identificada na literatura (DAVIES, 2008). As ações da oficina que mais promoveram o LAL das formadoras foram as que fomentaram a colaboração entre as participantes, que culminou no estabelecimento de uma comunidade de prática (WENGER, 1998), e aquelas que promoveram seus *conhecimentos* em LAL, o que difere da literatura com professores em formação (GIRALDO; MURCIA, 2019). As implicações reportadas mais recorrentes da promoção do LAL foram a ampliação de *conhecimentos* e *princípios*. Ademais, algumas formadoras relataram ações no sentido de promover o LAL de outros protagonistas, como seus alunos ou colegas. Assim, advogamos a favor de mais iniciativas para o desenvolvimento colaborativo e situado do LAL de professoras formadoras. Essa promoção pode ter um efeito cascata em outros protagonistas, além de ser essencial para que mudanças em concepções e práticas ocorram, com vistas

a um processo avaliativo mais coerente, bem fundamentado, justo e orientado para a aprendizagem na formação inicial e continuada de professores/as de línguas no Brasil.

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

ABSTRACT

MORAES, Isadora Teixeira. **Promoting Brazilian English Teacher Educators' Language Assessment Literacy**: implications for pre- and in-service teacher education. 295f. Thesis (PhD in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

In Brazilian educational policies, the ultimate goal of assessment is to promote learning (Brasil, 2018; 2019; Silva & Furtoso, 2017). However, what can be noticed in practice is the prevalence of the summative function of assessment, and its use as a tool for control, power, and punishment (Scaramucci, 2006). This contrast is both a representation and a consequence of the lack of assessment training in language teacher education programs in Brazil (Quevedo-Camargo, 2020), an issue also identified elsewhere (Fulcher, 2012). This gap in pre-/in-service teacher education evidences the need to promote these professionals' language assessment literacy (LAL). LAL refers to the *knowledge*, *skills* and *principles* required to conduct sound assessment practices (Giraldo; 2018; 2020; Inbar-Lourie, 2008a). Considering the appointed gap, this research's main goal was to identify Brazilian English teacher educators' LAL, aiming at a positive impact in these educators' praxis (Freire, 2014) and contexts. The specific goals were to identify the LAL components that guide the educators' praxis; the potential of actions for LAL promotion; and the implications of this promotion. To do so, this research adopted a critical qualitative methodological framework characterized as case study (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Participants were 15 teacher educators working in seven public universities in the state of Paraná, Brazil, who took part in a 20-hour online language assessment workshop, which was designed based on educators' needs. Data generation instruments were a) transcribed workshop sessions; b) learning artifacts; and c) questionnaires. The data went through a process of content analysis (Bardin, 2016; Saldaña, 2013) which was partially facilitated by the software Atlas.ti. The analytical categories were the trends observed in the literature, as well as those generated by the data. Findings show that, in general, the three LAL components are present in the policies that guide the educators' programs, but, in these educators' praxis, the *knowledge* and *skills* are more prominent, while the *principles* take on a secondary role, which represents a trend in the literature (Davies, 2008). The workshop actions that promoted educators' LAL the most were those that fostered collaboration among participants, which in turn led to development of a community of practice (Wenger, 1998), and those that promoted their *knowledge* in LAL, which differs from research with pre-service teachers (Giraldo & Murcia, 2019). The most recurrent reported implications were the broadening of the *knowledge* and *principles* in LAL. Furthermore, some educators reported actions in terms of promoting other stakeholders' LAL, such as students or colleagues. Therefore, we advocate in favor of more initiatives for collaborative and contextually situated LAL development for teacher educators. This development might have a cascading effect on other stakeholder groups, besides being essential for changes in concepts and practices to take place, aiming at an assessment process that is more coherent, sound, just and targeted at learning in both pre- and in-service language teacher education in Brazil.

Keywords: assessment; literacy; teacher education; languages, English.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios da AvOAL	40
Figura 2 – Formatos das iniciativas para a promoção do LAL de professores	52
Figura 3 – Iniciativas para a promoção do LAL e sua duração.....	62
Figura 4 – Iniciativas para a promoção do LAL ao redor do mundo	64
Figura 5 – Cronograma da iniciativa de Montee <i>et al.</i> (2013).....	66
Figura 6 – <i>Flyer e slide</i> da oficina.....	84
Figura 7 – Linha do tempo da oficina em avaliação	85
Figura 8 – Slide com o <i>meme</i>	88
Figura 9 – Apresentação do PP da IES 2.....	89
Figura 10 – Exemplo de conclusões relativas à análise de um programa de disciplina	90
Figura 11 – Exemplo de nuvem de palavras do <i>Mentimeter</i>	91
Figura 12 – Documento ‘A avaliação no meu curso’	92
Figura 13 – Exemplo de relato autorreflexivo com base em imagem	93
Figura 14 – Documento ‘Retorno às participantes’	94
Figura 15 – Página inicial do questionário de levantamento de necessidades.....	97
Figura 16 – Exemplos de PRA e PRF do questionário de levantamento de necessidades	97
Figura 17 – Página inicial do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina	100
Figura 18 – Exemplos de PRF e PRA do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina.....	100
Figura 19 – Transcrições dos encontros facilitadas pelo site oTranscribe	108
Figura 20 – Utilização do software Atlas.ti para análise das transcrições	108
Figura 21 – Inserção das falas do <i>chat</i> no arquivo final de transcrição	110
Figura 22 – Informações sobre avaliação nos PPs dos cursos	120
Figura 23 – <i>Meme</i>	138
Figura 24 – Respostas ao <i>Mentimeter</i>	166
Figura 25 – Índícios e representações da comunidade de prática	173
Figura 26 – Conclusões das formadoras quanto à análise dos programas de disciplina	188
Figura 27 – Imagem autorreflexiva de Jéssica	206

Figura 28 – Imagem autorreflexiva de Daniela	208
Figura 29 – Filme 'A corrente do bem'	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Contextos de atuação das formadoras	80
Gráfico 2 – Exemplo de dados quantitativos representados por valores numéricos	110
Gráfico 3 – Exemplo de dados quantitativos representados por valores percentuais	111
Gráfico 4 – Exemplo de dados quantitativos que exigiram um complemento qualitativo	112
Gráfico 5 – Experiências prévias das formadoras com avaliação	139
Gráfico 6 – Formação em avaliação das formadoras	142
Gráfico 7 – Instrumentos de avaliação	146
Gráfico 8 – Uso de rubricas	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes do LAL para professores de línguas.....	45
Quadro 2 – Nível de letramento e componentes do LAL.....	46
Quadro 3 – Pesquisas que investigaram necessidades em LAL de professores	57
Quadro 4 – Ações dos CDO para a promoção do LAL.....	67
Quadro 5 – Implicações dos CDO	71
Quadro 6 – Instrumentos de geração de dados	81
Quadro 7 – Documento ‘A avaliação no meu curso’.....	92
Quadro 8 – Documento ‘Retorno às participantes’	94
Quadro 9 – Questionário de levantamento de necessidades	98
Quadro 10 – Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina	101
Quadro 11 – Perguntas de pesquisa e instrumentos de geração de dados	103
Quadro 12 – Índice de resposta/participação das formadoras aos instrumentos ...	106
Quadro 13 – Convenções para transcrição	109
Quadro 14 – Instrumentos para identificação dos componentes do LAL norteadores da práxis das formadoras.....	117
Quadro 15 – Disciplinas em avaliação no ementário dos PPs	130
Quadro 16 – Resumo da formação direta em avaliação proporcionada pelas IES	133
Quadro 17 – Informações sobre avaliação nos programas de disciplina das formadoras	134
Quadro 18 – Resumo das respostas das formadoras ao levantamento	153
Quadro 19 – Resumo dos componentes do LAL norteadores da práxis das formadoras	155
Quadro 20 – Instrumentos para aferição da promoção do LAL.....	158
Quadro 21 – Ações da oficina e categorias de análise contempladas	161
Quadro 22 – Respostas ao <i>Mentimeter</i>	167
Quadro 23 – Aspectos que facilitaram a promoção do LAL	184
Quadro 24 – Instrumentos para aferição das implicações da promoção do LAL....	186
Quadro 25 – Encaminhamentos sugeridos pelas formadoras	200
Quadro 26 – Principais implicações relatadas da promoção do LAL.....	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTAANZ	<i>The Association for Language Testing and Assessment of Australia and New Zealand</i>
AvOA	Avaliação orientada para a aprendizagem
AvOAL	Avaliação orientada para a aprendizagem em contexto de línguas
BAAL TEASIG	<i>Testing, Evaluation and Assessment Special Interest Group da British Association for Applied Linguistics</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRAZ-TESOL	<i>Brazilian Teachers of English to Speakers of Other Languages</i>
CDO	Cursos, disciplinas ou oficinas
DCEB	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
EALTA	<i>European Association for Language Testing and Assessment</i>
ECOLT	<i>East Coast Organization of Language Testers</i>
ENAPE	Encontro de Avaliação em Perspectiva
ENAPLE-CCC	Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: crenças, construtos e competências
IATELF TEASIG	<i>Teaching, Evaluation and Assessment SIG da International Association for Teachers of English as a Foreign Language</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
ILTA	<i>International Language Testing Association</i>
LA	Letramento em avaliação
LAALTA	<i>Latin American Association for Language Testing and Assessment</i>
LAL	Letramento em avaliação em contexto de línguas
LTRC	<i>Language Testing Research Colloquium</i>
MwALT	<i>Midwest Organization of Language Testers</i>
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PP	Projeto Pedagógico do Curso
PRA	Pergunta de resposta aberta
PRF	Pergunta de resposta fechada
SEMAPLE	Seminário de Proficiência em Línguas Estrangeiras
SIG	<i>Special Interest Group</i>
TALE	<i>Teachers' Assessment Literacy Enhancement Project</i>
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS E JUSTIFICATIVAS DE PESQUISA	23
1.2	OBJETIVO GERAL E PERGUNTAS DE PESQUISA	31
1.3	ORGANIZAÇÃO DA TESE	32
2	UMA TRAJETÓRIA PELA AVALIAÇÃO	34
2.1	DA AVALIAÇÃO COMO SINÔNIMO DE TESTAGEM PARA A AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE LÍNGUAS	34
2.2	O LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO E O LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUAS	41
2.2.1	Componentes do LAL e Níveis de Letramento	44
2.2.2	Iniciativas para a Promoção do LAL de Professores	52
2.2.2.1	Cursos, disciplinas ou oficinas para a promoção do LAL de professores...56	
2.2.2.1.1	<i>Necessidades em LAL de professores</i>	57
2.2.2.1.2	<i>Um panorama dos CDO</i>	60
2.2.2.1.3	<i>Tendências na promoção do LAL de professores: ações dos CDO</i>	67
2.2.2.1.4	<i>Tendências na promoção do LAL de professores: implicações dos CDO</i> ..	71
2.2.2.1.5	<i>Algumas reflexões</i>	74
2.3	REFLEXÕES FINAIS	76
3	NOSSA JORNADA EM LAL	77
3.1	NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	77
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES	78
3.3	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	81
3.3.1	Gravação da Oficina	84
3.3.2	Artefatos de Aprendizagem	87
3.3.2.1	Meme	87
3.3.2.2	(Análise dos) PPs dos cursos	88
3.3.2.3	(Análise dos) Programas de disciplina	89
3.3.2.4	Mentimeter	90
3.3.2.5	Documento ‘A avaliação no meu curso’	91
3.3.2.6	Imagem autorreflexiva	93

3.3.2.7	Documento ‘Retorno às participantes’	94
3.3.3	Questionários	96
3.3.3.1	Questionário de levantamento de necessidades	96
3.3.3.2	Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina.....	100
3.4	PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	103
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	107
3.6	CUIDADOS ÉTICOS.....	114
4	ANÁLISE DA NOSSA JORNADA EM LAL	116
4.1	COMPONENTES DO LAL NORTEADORES DA PRÁXIS DAS FORMADORAS	117
4.1.1	Documentos Institucionais.....	118
4.1.1.1	Componentes do LAL presentes nos PPs dos cursos.....	118
4.1.1.1.1	<i>Disciplinas em avaliação nas IES pesquisadas.....</i>	<i>130</i>
4.1.1.2	Componentes do LAL presentes nos programas de disciplina.....	134
4.1.2	Concepções e Práticas em Avaliação das Formadoras	137
4.1.2.1	Experiências prévias e formação em avaliação.....	138
4.1.2.2	Aspectos teóricos	142
4.1.2.3	Aspectos práticos	145
4.1.2.4	Aspectos éticos	148
4.1.2.5	Resumo das concepções e práticas em avaliação das formadoras	152
4.1.3	Conclusões quanto aos Componentes do LAL Norteadores da Práxis das Formadoras	155
4.2	PERCEPÇÕES DAS FORMADORAS QUANTO AO POTENCIAL DAS AÇÕES DA OFICINA PARA A PROMOÇÃO DO SEU LAL	158
4.2.1	Início da Oficina.....	166
4.2.2	Metade da Oficina	168
4.2.3	Final da Oficina.....	171
4.2.4	Conclusões sobre as Percepções das Formadoras quanto à Promoção do seu LAL	183
4.3	IMPLICAÇÕES REPORTADAS DA PROMOÇÃO DO LAL NA PRÁXIS DAS FORMADORAS	185
4.3.1	Metade da Oficina	187
4.3.2	Final da Oficina.....	200
4.3.3	Conclusões sobre as Implicações Reportadas da Promoção do LAL na	

	Práxis das Formadoras	208
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
5.1	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	212
5.2	LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES.....	217
5.3	CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA	219
5.4	UM CICLO SEM FIM	220
	REFERÊNCIAS.....	222
	APÊNDICES.....	234
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)....	235
	APÊNDICE B – Códigos, pseudônimos e perfil das participantes.....	237
	APÊNDICE C – Análise do meme.....	240
	APÊNDICE D – Análise dos PPs dos cursos.....	241
	APÊNDICE E - Análise dos programas de disciplina.....	242
	APÊNDICE F - Análise do documento 'A avaliação no meu curso'.....	243
	APÊNDICE G – Análise da imagem autorreflexiva.....	244
	APÊNDICE H – Análise do questionário de levantamento de necessidades.....	245
	APÊNDICE I – Análise do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina.....	246
	APÊNDICE J – Análise do retorno às participantes.....	247
	APÊNDICE K – Transcrições.....	248
	APÊNDICE L – Análise da Transcrição 10.....	249

1 INTRODUÇÃO

[T1] [24s] Avaliane: Então como eu sempre costumo dizer, é... quando a gente fala do ensino e da aprendizagem, não necessariamente a gente fala da avaliação, mas quando a gente fala da avaliação, não tem como a gente não falar, né, ou não discutir o ensino e a aprendizagem. Por isso que eu gosto tanto de falar de avaliação. Porque ao falar de avaliação, a gente traz, né, aí a reboque todas essas questões que estão por trás da nossa prática.²

Nesta seção inicial, apresentamos³ a temática geral da tese – isto é, o contexto em que ela se insere –, a lacuna de pesquisa e justificativa para sua realização, seu objetivo geral e os específicos e, por fim, a organização do texto.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS E JUSTIFICATIVAS DE PESQUISA

[T1] [3m24s] Avaliane: [...] a nossa vida, ela- toda hora, todo o momento a gente tá... é... avaliando o tempo todo e SENDO avaliado, né? Então acho que assim, não tem como a gente fugir da avaliação.

A avaliação faz parte da rotina de professores e alunos de diversas disciplinas, contextos educacionais e faixas etárias. Ela é por nós entendida não como uma etapa educacional final ou dissociada do ensino e da aprendizagem, mas como um elemento de igual importância que une esses dois processos (FURTOSO, 2011; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011; SCARAMUCCI, 2006). Avaliar é

[...] coletar evidências de forma sistemática a partir de desempenhos, interpretar essas evidências para chegarmos a conclusões sobre o que as pessoas sabem ou podem fazer (a partir de inferências) para a tomada de decisões [...]. É, portanto, um lugar privilegiado de decisões, tanto para o bem (para a inclusão) como para o mal (exclusão). (SCARAMUCCI, 2016, p. 155).

Assim, da mesma forma que um policial deve coletar evidências do possível culpado de um crime, ou um médico deve coletar informações sobre seu

² Fala de Avaliane, mediadora da oficina, transcrita de um dos momentos de geração de dados desta tese. Esta e outras falas serão apresentadas ao longo do texto de modo a ilustrar e acrescentar à temática a ser exposta, além de dar mais voz e agência às participantes de pesquisa, tendo em vista os preceitos da ética emancipatória (EGIDO; REIS, 2015).

³ A primeira pessoa do plural inclui orientanda e orientadora. A primeira pessoa do singular é utilizada em momentos específicos em que eu, orientanda, separo minha voz da voz da minha orientadora para me referir a experiências de cunho pessoal.

paciente para chegar a um diagnóstico, o professor também deve coletar evidências que auxiliem tanto ele mesmo como seus alunos a perceberem onde há possibilidades de melhoria no trabalho de ambos (SCARAMUCCI, 2014).

A avaliação não termina na coleta dos dados; é preciso apresentar os resultados para as partes interessadas e tomar decisões a partir disso. O policial deve interrogar e prender suspeitos, e o médico deve reportar ao seu paciente e chegar a um acordo junto com ele quanto ao melhor tratamento para sua enfermidade. O professor, igualmente, deve dar um retorno aos seus alunos, apontando seus pontos fortes e pontos a melhorar, bem como refletir sobre o que funcionou ou não na sua prática – tudo isso visando sempre à promoção da aprendizagem, o objetivo primeiro da avaliação educacional (HOFFMANN, 2005; SCARAMUCCI, 2006).

Esta é a concepção de avaliação dos documentos que orientam o ensino no Brasil, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB) (PARANÁ, 2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006)⁴. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) também compartilha desta visão ao afirmar que a aprendizagem só se materializará mediante decisões que envolvam, dentre outros aspectos,

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

Portanto, a avaliação, segundo a BNCC, tem um caráter formativo, deve focar tanto no processo quanto no produto, e os resultados coletados por meio dela devem servir para alavancar o desempenho daqueles envolvidos no processo de aprendizagem-avaliação-ensino⁵.

Similarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) elencam algumas competências docentes necessárias com relação à avaliação. Dentre estas,

⁴ Para mais detalhes, ver Silva e Furtoso (2017).

⁵ Utilizamos o termo desta forma por entendermos que a aprendizagem é orientadora do processo (CARLESS, 2007; LEUNG *et al.*, 2018), por isso vem primeiro, e que a avaliação é integradora da aprendizagem e do ensino (SCARAMUCCI, 2006), por isso vem no meio.

destacamos a capacidade de “Avaliar o desenvolvimento do educando, a *aprendizagem e o ensino*” e “Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e *utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica*” (BRASIL, 2019, p. 17, grifos nossos). Ademais, o docente deve ser capaz de “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”, entendendo “[...] o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado” (BRASIL, 2019, p. 19).

Além de elencar as competências necessárias ao professor, o documento aponta aspectos imprescindíveis dos cursos de formação de professores, dentre os quais destacamos dois do Art. 8º:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:
[...] V - avaliação como *parte integrante do processo da formação*, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a *identificação das mudanças de percurso* que se fizerem necessárias;
IX - decisões pedagógicas *com base em evidências* (BRASIL, 2019, p. 5, grifos nossos).

E, adiante, no Capítulo VIII, referente ao processo avaliativo interno e externo dos cursos de licenciatura:

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada *como um reforço* em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.
§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como *parte indissociável* das atividades acadêmicas.
§ 2º O processo avaliativo deve ser *diversificado* e adequado às etapas e às atividades do curso [...] (BRASIL, 2019, p. 11, grifos nossos).

A partir dos trechos apresentados, vemos que este documento que orienta a formação de professores tem a mesma concepção de avaliação que os documentos anteriores, que orientam o ensino em nível básico, de uma avaliação orientada *para* a aprendizagem (BLACK; WILIAM, 1998; CARLESS, 2007; LEUNG *et al.*, 2018), em lugar de uma avaliação exclusivamente *da* aprendizagem. A avaliação orientada *para* a aprendizagem, de cunho mais formativo, tem como foco o *processo*

de aprendizagem – mas sem excluir o produto –, amparada também pela função diagnóstica, e envolve pilares como o envolvimento ativo do aluno, o fornecimento de feedback efetivo, entre outros⁶. A avaliação *da* aprendizagem, de cunho mais somativo⁷, foca em um produto ou resultado final, isto é, em um desempenho medido em um momento específico. Todas as funções da avaliação – diagnóstica, formativa, somativa – se complementam (FURTOSO, 2011), pois, para reorientar o processo, é preciso, eventualmente, fazer uma avaliação pontual de desempenho. A avaliação orientada para a aprendizagem *em contexto de línguas* (HAMP-LYONS, 2017; HAMP-LYONS; GREEN, 2014) expande alguns destes conceitos, como veremos em mais detalhes no capítulo 2.

Apesar das orientações dos documentos oficiais apresentados, o que se vê na prática tanto na educação básica quanto no ensino superior é uma avaliação quase que exclusivamente somativa, com foco no produto, de caráter punitivo e classificatório, e muitas vezes entendida como sinônimo de aplicar provas⁸ e dar notas (FURTOSO, 2008; SCARAMUCCI, 2006). De fato, muito mais se *examina* do que se avalia (LUCKESI, 2011). Nesse cenário, a avaliação deixa de cumprir sua função verdadeiramente educativa de reorientar o processo de aprendizagem-avaliação-ensino (SCARAMUCCI, 2006).

O foco majoritário na função somativa da avaliação se deve a diversos fatores. Podemos citar, primeiramente, a grande influência de uma tradicional cultura de testar, característica que não é exclusiva do Brasil (INBAR-LOURIE, 2008b), como também veremos mais detalhadamente no capítulo 2. Como a avaliação educacional e os exames de larga escala têm objetivos diferentes – o primeiro almeja a aprendizagem, e o segundo, mensurar os conhecimentos de examinandos de modo a classificá-los – o uso quase que exclusivo de testes no contexto escolar pode resultar em um impacto negativo para a aprendizagem dos alunos. Stiggins (1991) afirma que precisamos ampliar a gama de instrumentos utilizados e “[...] reconhecer que a avaliação que realmente conta em termos de aprendizagem dos alunos [...] é aquela realizada diariamente na sala de aula⁹” (p. 538).

⁶ Estes conceitos são expandidos no capítulo 2.

⁷ Para mais detalhes sobre as funções da avaliação – diagnóstica, formativa, somativa –, ver Furtoso (2008).

⁸ Utilizamos provas, testes e exames como sinônimos para nos referirmos ao instrumento de avaliação utilizado, primariamente, para aferir o desempenho de um aluno ou examinando em um momento específico, buscando um resultado único, geralmente numérico.

⁹ Tradução nossa, assim como todas as outras ao longo do texto, a não ser quando indicado o contrário.

Além disso, a padronização dos examinandos, que é necessária para a realização de testes de larga escala, não deve ser uma prática escolar corriqueira, ambiente em que as diferenças devem ser percebidas e entendidas de modo a favorecer a aprendizagem – o que implica na *diversificação* de instrumentos de avaliação.

Essa diversificação esbarra em outro motivo para o foco na função somativa da avaliação, que é justamente a precariedade do ensino (SCARAMUCCI, 2006). Isto é, salas com muitos alunos e professores com muitas aulas por semana são aspectos que dificultam o atendimento individualizado aos alunos e a aplicação de instrumentos de avaliação diferenciados, favorecendo a utilização dos já mencionados testes, bem como de atividades por vezes descontextualizadas. Ainda assim, esses devem ser considerados fatores constitutivos e não limitantes do contexto, tendo em vista que o maior empecilho não é a falta de tempo, segundo Scaramucci (2006), mas sim “[...] a compreensão superficial e equivocada dos conceitos que [...] fundamentam [a avaliação] [...]” (p. 54).

Ademais, muitos professores vivenciaram uma formação embasada no paradigma da racionalidade técnica, no qual o professor é um aplicador de teorias e métodos (SCARAMUCCI, 2006), o que pode limitar sua possibilidade de reflexão quanto a incoerências no processo aprendizagem-avaliação-ensino. A formação de professores já evoluiu para um paradigma mais reflexivo (ARRUDA; GIMENEZ, 2004; PESSOA, 2009; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1994), em que tanto o conhecimento quanto a sala de aula são vistos como dinâmicos, contextualmente dependentes e, com frequência, imprevisíveis. O professor precisa ser capaz de rever e repensar seu trabalho e suas crenças¹⁰ a partir de pressupostos teóricos e de sua própria prática, para que não se limite a repetir mecanicamente a avaliação à qual vivenciou.

Essa necessidade esbarra, no entanto, no último motivo para avaliação permanecer reduzida ao seu papel somativo: simplesmente há poucas pessoas com as competências teóricas e práticas necessárias em avaliação para auxiliar na formação das demais. Isso já era destacado por Stiggins (1991) na década de 90, dentro do paradigma de formação de professores caracterizado pela

No original: “We must acknowledge that the assessments that count in terms of student learning [...] are those used every day in classrooms.”

¹⁰ Entendemos crenças como “[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos [...]” (BARCELOS, 2006, p.18).

racionalidade técnica. Embora esta tese não entenda a formação de professores como na época do autor, a falta de formação em avaliação destaca-se também em paradigmas subsequentes.

Somado a isso, temos o fato de que muitos *formadores* de professores também vivenciaram uma formação tecnicista, o que pode implicar na reprodução dos modelos avaliativos aos quais foram submetidos (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019; SILVA; FURTOSO, 2017; VOGT; TSAGARI, 2014), tornando o ensino superior um dos contextos mais resistentes a mudanças nesse sentido (HOFFMANN, 2005; SOUSA, 2004 *apud* FURTOSO, 2008). Como consequência, pode haver “[...] um descompasso entre teoria e prática no que diz respeito ao que se faz nos cursos de formação e o que se espera que o futuro professor faça quando de sua atuação no contexto educacional” (FURTOSO, 2008, p. 152). Esse é um ambiente que, pelo contrário, deve estimular discussões críticas sobre o papel da avaliação e sua coerência com visões de ensino e aprendizagem, não carecer delas.

Essa carência é evidenciada pelo pouco espaço reservado para discutir e repensar a avaliação nos cursos de Letras (FURTOSO, 2008; SCARAMUCCI, 2006; 2016; SILVA; FURTOSO, 2017), tendo em vista que são poucos os cursos de formação de professores de línguas que ofertam disciplinas em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO, 2020). Na literatura da área, os próprios professores já relataram uma necessidade urgente em aprender sobre avaliação (HASSELGREEN; CARLSEN; HELNESS, 2004; VOGT; TSAGARI, 2014).

De fato, nos cursos de licenciatura, a avaliação deve ser tanto uma competência do futuro professor, a ser discutida e desenvolvida em atividades acadêmicas como objeto de estudo, bem como na perspectiva da prática do formador como meio pelo qual se avalia esse futuro professor. Isto é, a avaliação de natureza formativa, processual e visando à aprendizagem que se espera dele no ensino básico deve ser *tanto formalmente estudada quanto vivenciada* pelo futuro professor durante sua formação (SILVA; FURTOSO, 2017). Esta é a base do conceito de simetria invertida, ou, como nos referiremos a esse conceito, de “formação indireta” (FURTOSO, 2008, p. 133), que considera que “[...] o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que [se] faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2002, p. 2).

Para Stecanela, Sacramento e Erbs (2007), a simetria invertida é o “[...] efeito de “espelhamento” produzido na ação docente durante a formação do

professor, num processo de reflexividade em que me enxergo e me construo a partir do outro” (p. 2). Isto é, o futuro docente, durante a graduação, é tanto professor em formação quanto aluno, vivenciando os dois processos concomitantemente (MELLO, 2000). Isso exige que “[...] a aprendizagem do conteúdo dos cursos superiores de formação de professores seja presidida pelos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na educação básica” (MELLO, 2000, p. 102).

Em termos de avaliação,

[...] reconhecemos que se o futuro professor for avaliado de diferentes formas e em diferentes momentos, há maior probabilidade de que ele também avalie seus alunos assim, o que refletirá uma concepção de avaliação mais condizente com a concepção proposta nos documentos oficiais para a educação básica no Brasil (SILVA; FURTOSO, 2017, p. 63).

Assim, formadores de professores devem, idealmente, ser um exemplo para seus alunos, futuros professores (BARCELOS, 2007), para que eles sejam capazes de reconhecer as práticas – avaliativas – que se espera que eles realizem em seus próprios contextos (HERRERA; MACÍAS, 2015; RESTREPO BOLÍVAR, 2020).

Um requisito mínimo para que haja essa coerência entre o que se faz e o que se espera do futuro professor é também a coerência em termos de concepções de língua, ensino, aprendizagem e avaliação. A concepção de língua do professor é o que embasa a definição de objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e, conseqüentemente, procedimentos de avaliação (SCARAMUCCI, 2006). Por exemplo,

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

Esta concepção de língua como prática social, a qual compartilhamos com a autora, está, portanto, diretamente relacionada a uma concepção de avaliação orientada para a aprendizagem (SCARAMUCCI, 2016), em que se privilegia o processo, buscando não só a identificação de problemas, mas principalmente soluções para questões de aprendizagem.

É a partir dessa concepção de língua que se define o objetivo de

aprendizagem ou aquilo que se entende por proficiência. O professor precisa ser capaz de refletir se todas essas concepções estão alinhadas, o que exige espaço para que essa reflexão ocorra de maneira explícita em cursos de formação de professores (VOGT; TSAGARI, 2014). Portanto, a concepção de língua permeia o processo aprendizagem-avaliação-ensino.

A falta desse espaço, ou seja, essa lacuna na formação de professores, indica a necessidade de se repensar – e ampliar – concepções e práticas de avaliação. É necessário, portanto, promover o *letramento em avaliação* (LA) (POPHAM, 2009; STIGGINS, 1991) em uma perspectiva mais orientada para a aprendizagem. Mais especificamente, tendo em vista a área de pesquisa deste trabalho, é preciso promover o *letramento em avaliação em contexto de línguas*¹¹ (LAL) (GIRALDO, 2020; INBAR-LOURIE, 2008a) dos professores, tanto daqueles em formação inicial quanto dos próprios formadores de professores (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; SCARAMUCCI, 2016).

Essa necessidade de melhoria do LAL não é algo exclusivo do Brasil, e já foi identificada em outros contextos (HASSELGREEN; CARLSEN; HELNESS, 2004; HERRERA; MACÍAS, 2015; VOGT; TSAGARI, 2014). Também não é recente; Stiggins (1991), mais de três décadas atrás, declarou que a sociedade estadunidense carecia de conhecimentos básicos na área para saber o que é uma avaliação de alta ou baixa qualidade e poder tomar decisões bem informadas com base nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Se levarmos em conta que é por meio da avaliação que decisões importantes são tomadas quanto a diversos aspectos da vida dos alunos, tanto dentro de sala de aula – se eles passarão de ano ou ganharão uma bolsa, por exemplo –, quanto fora dela – se poderão iniciar um curso universitário ou viver em outro país –, a promoção do LAL se torna fundamental para que haja uma garantia de que essas decisões sejam justas, democráticas e bem embasadas. Isso envolve o reconhecimento do poder da avaliação (SHOHAMY, 2001), além de um afastamento de questões meramente práticas e psicométricas¹² para a compreensão de questões ideológicas, políticas e sociais do processo avaliativo. Por fim, para Stiggins (1991), é essencial que essa promoção do letramento vá além da oferta de materiais didáticos

¹¹ Tradução de Scaramucci (2016). No original: “language assessment literacy”.

¹² Questões psicométricas referem-se à utilização de métodos quantitativos e estatísticos para a identificação da proficiência linguística de um indivíduo (HAMP-LYONS; LYNCH, 1998).

e foque na oferta de cursos/disciplinas tanto para professores em formação quanto para aqueles já formados e que estejam atuando em sala de aula.

Para além de justificativas de pesquisa de cunho acadêmico e social, como as apresentadas anteriormente, minha justificativa pessoal para a realização desta pesquisa é fundamentada em minha própria trajetória de formação como professora. Em se tratando da minha formação inicial, me encaixo nas estatísticas de professoras que não tiveram formação específica em avaliação. Minhas experiências com a docência – em instâncias públicas e privadas, com diversas faixas etárias – me levaram a fazer diversos questionamentos nesse sentido. Por exemplo, em contextos em que eu dividia disciplinas com outras colegas, e/ou em que havia compartilhamento de materiais, me chamavam a atenção os diferentes critérios e instrumentos utilizados pelas professoras para um mesmo público-alvo e objetivos de aprendizagem similares. Eu mesma tinha percepções diferentes quanto à forma mais apropriada de avaliar os alunos.

Curiosa, intrigada – e, principalmente, eu diria, *incomodada*, – eu pesquisei por conta própria, em um primeiro momento, referencial teórico que trouxesse subsídios para o desenvolvimento de testes mais válidos e confiáveis, já que essa era, à época, minha – um tanto limitada – concepção de avaliação. O resultado da minha pesquisa, indo de um texto para outro, de um/a autor/a para outro/a, pode ser representado pela famosa citação atribuída a Newton: “O que sabemos é uma gota; o que ignoramos é um oceano.” Assim, ao perceber a amplitude da área de avaliação e minhas próprias limitações nesse sentido, decidi *mergulhar* - aproveitando-me da metáfora relativa ao oceano – em uma formação na área; mais especificamente, neste Doutorado, buscando não só *me* especializar, mas ampliar as possibilidades para que *outras professoras* também o façam.

Tendo estabelecido a temática da pesquisa, bem como suas justificativas, apresentamos, na próxima seção, nossos objetivos.

1.2 OBJETIVO GERAL E PERGUNTAS DE PESQUISA

[T1] [15m06s] Avaliane: Nós somos formadores, e aí nosso, o nosso objeto, né, o... objeto entre aspas, tá, gente, assim o nosso propósito final é o quê? É termos um letramento em avaliação cada vez mais avançado, mais aprofundado pra proporcionar um espaço de aprendizagem lá pros nossos alunos-professores dos cursos de Letras.

O objetivo geral desta tese foi investigar o letramento em avaliação de formadoras¹³ de professores/as de inglês de Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná visando a implicações positivas tanto na sua formação continuada, quanto na formação inicial dos professores/as em formação dessas IES. A geração de dados foi possibilitada por uma oficina *online* da qual as formadoras participaram, uma iniciativa do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA)¹⁴. As perguntas de pesquisa que orientaram o cumprimento do objetivo geral foram as seguintes:

1. Quais componentes do LAL norteiam a práxis¹⁵ das formadoras de professores de inglês das IES pesquisadas?
2. De que forma(s) as formadoras de professores/as de inglês acreditam que seu LAL deva ser promovido de modo a resultar em implicações positivas na formação inicial e continuada de professores/as?
3. Quais as percepções das professoras formadoras quanto às implicações da promoção do LAL na sua práxis?

Assim, tendo em vista o papel central da avaliação no processo educacional, e o papel primordial de professoras formadoras em preparar futuros professores de línguas, defendemos a tese de que a promoção do LAL de professoras formadoras é essencial para que mudanças em concepções e práticas em avaliação ocorram, com vistas a um processo avaliativo mais coerente, bem fundamentado, justo e orientado para a aprendizagem na formação inicial e continuada de professores/as de línguas no Brasil.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está dividida da seguinte forma: no próximo capítulo, expandimos e aprofundamos os conceitos apresentados nesta seção, mais

¹³ Demos preferência para o feminino tendo em vista que as participantes de pesquisa eram, em sua maioria, mulheres. Justificaremos a escolha desse público-alvo (professoras formadoras) no capítulo metodológico da tese.

¹⁴ Mais informações no site do projeto: <https://sites.google.com/view/lilaparana/quem-somos?authuser=7>.

¹⁵ Entendemos práxis como o processo contínuo de ação e reflexão, com vistas à transformação pedagógica (FREIRE, 2019a/1996).

especificamente o LAL, focando nas características dos seus componentes. Além disso, trazemos uma discussão de pesquisas que buscaram investigar as necessidades em LAL de professores, bem como de trabalhos que se propuseram a promovê-lo – como isso foi feito e o impacto promovido.

No capítulo 3, explicamos nosso percurso metodológico, a natureza e tipo da pesquisa, além de apresentar características do contexto, participantes, instrumentos de geração de dados e cuidados éticos.

No capítulo seguinte, trazemos a análise dos dados e os discutimos à luz da literatura da área. No capítulo final, retomamos as perguntas de pesquisa, refletindo sobre o impacto do trabalho, suas limitações, e possibilidades de pesquisas futuras.

2 UMA TRAJETÓRIA PELA AVALIAÇÃO

[T1] [27m03s] Isadora: [...] vou começar dando meu exemplo... eu como aluna eu era a Gretchen 3, assim, eu nunca tive problema com avaliação, sempre fiz prova muito bem, né, nunca tive... não me dava muito nervoso na hora de fazer prova. Mas aí à medida que eu fui me tornando professora que eu fui percebendo algumas inconsistências eu virei a Gretchen 9, aqui, assim, meio desesperada, né. E agora eu acho que eu tô voltando pro 3, já tô me apaixonando de novo pela avaliação.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as bases teóricas deste estudo. Iniciamos com um breve panorama histórico da evolução da concepção de avaliação ao longo do tempo, que passou de uma definição mais restrita – avaliação como testagem – para uma mais ampla – avaliação orientada para a aprendizagem (em contexto de línguas). Em seguida, nós nos concentramos no aporte teórico que é o ponto fulcral da tese, o letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL), abordando primeiramente suas origens e as diversas definições do termo presentes na literatura, antes de apresentarmos a definição que orienta nosso trabalho. Na sequência, nosso foco recai sobre o LAL do público-alvo da tese: as professoras formadoras. Discutimos as vantagens e desvantagens de algumas iniciativas para promover o LAL dessas protagonistas, e depois nos concentramos em iniciativas no formato de cursos, disciplinas e oficinas, consideradas um dos caminhos mais indicados em cumprir esse objetivo. Identificamos as tendências dessas iniciativas em termos de suas ações e implicações. Por fim, trazemos algumas reflexões tendo em vista a literatura apresentada.

2.1 DA AVALIAÇÃO COMO SINÔNIMO DE TESTAGEM PARA A AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE LÍNGUAS

[T1] [34m06s] Bruna: [...] e eu sempre tive professores que usavam a avaliação como uma ameaça, né? Então, assim, por questões disciplinares em sala, e por... por N questões. É, e um modelo de avaliação totalmente somativo, que a gente tinha que decorar perguntas, né, muitas vezes não entendia o processo... e isso, é... me incomodava muito porque eu era muito certinha, assim, e quando a gente esquecia uma palavra, não conseguia reelaborar, né? Pra escrever, e aí, enfim, isso me... me incomodava MUITO. Muito mesmo. E eu comecei a dar aula, eu era muito nova, e... e eu, assim, fazia também, sabe? Da avaliação como uma ferramenta às vezes de ameaça [...].

Concepções de língua e, conseqüentemente, abordagens e métodos de ensino de línguas, evoluíram de acordo com as mudanças históricas e econômicas da humanidade, adaptando-se às necessidades sociais vigentes. A avaliação acompanha essas mudanças, já que está intrinsecamente ligada a esses conceitos e processos (SCARAMUCCI, 2006), como já mencionamos na introdução desta tese. Por exemplo, em termos de concepção de língua, uma visão mais tradicional, isto é, a compreensão de língua como estrutura rígida, aliada a uma concepção behaviorista de aprendizagem, implica em um ensino pautado pela repetição e aquisição de hábitos, e, desse modo, em uma avaliação que preza pela verificação dessa aprendizagem, que foca em questões gramaticais e estruturais, e não permite erros.

Essa percepção de língua, avaliação e aprendizagem é consonante com uma *cultura de testar*, que tem como base paradigmas psicométricos e de medição, “[...] compatíveis com percepções behavioristas do conhecimento, e com percepções de que a inteligência e o sucesso dos aprendizes são fatores inatos¹⁶” (INBAR-LOURIE, 2008b, p. 286). Dessa forma, testes de larga escala, padronizados e uniformes, que desconsideram fatores contextuais e especificidades de aprendizes, são os instrumentos ideais para cumprir o objetivo de classificar indivíduos, monitorar a aprendizagem e controlar o acesso a determinadas instâncias sociais – por exemplo, cursos de graduação ou pós-graduação.

Esses exames, como apontado por Scaramucci (2016), podem ter um impacto em nível micro, ou seja, na sala de aula, influenciando as decisões do professor quanto ao que deve ser ensinado, ou em nível macro, como na definição de conteúdos de currículos. Esse impacto pode ser positivo, negativo, ou ambos. Em nível micro, ele é positivo quando fornece aos professores informações confiáveis sobre o progresso dos alunos, o que leva o professor a refletir sobre aquilo que precisa ajustar na sua prática. Um impacto negativo envolveria o fenômeno de *ensinar para o teste* (BLACK; WILIAM, 1998), isto é, quando o professor passa a embasar seu ensino quase que exclusivamente tanto nos conteúdos exigidos por testes de larga escala, quanto no formato desses testes – por exemplo, usando perguntas de múltipla escolha. Por fim, o impacto pode ser positivo e negativo quando inclui essas duas variáveis, isto é, um professor que se utiliza de resultados de testes para melhorar sua

¹⁶ No original: “[...] compatible with behaviourist perceptions of knowledge, and with views of intelligence and learners’ achievements as innate.”

prática, mas, por outro lado, acaba embasando seu ensino demasiadamente nos testes.

Professores com baixo nível de LAL – em uma perspectiva de avaliação como orientadora da aprendizagem – podem não ser capazes de avaliar criticamente esse impacto e tomar decisões bem embasadas quanto a ele, isto é, sua dependência dos exames externos pode ser resultado da falta de confiança no desenvolvimento dos próprios instrumentos (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019). Como os exames tendem a ser desenvolvidos por especialistas, eles são considerados mais válidos, mas apenas *para o contexto e os objetivos para os quais foram desenvolvidos*, nem sempre ou dificilmente correspondendo às características e objetivos de aprendizagem do âmbito escolar.

Assim, nesse ambiente de uma cultura de testar, a avaliação é frequentemente entendida como sinônimo de testagem, centrada em questões psicométricas e relacionadas a exames de larga escala, pouco preocupada com a avaliação que ocorre na sala de aula e com os – outros – instrumentos avaliativos pertinentes a ela. As pesquisas na área, anteriormente, também seguiram essa tendência (BRINDLEY, 2001), fato reforçado pela criação da revista *Language Testing* na década de 80, deliberadamente um material científico *não* voltado para a sala de aula (DAVIES, 2008).

O mesmo ocorreu com cursos e/ou disciplinas na área (INBAR-LOURIE, 2008a; STIGGINS, 1991). Brown e Bailey (2008), por exemplo, realizaram dois estudos, um em 1996 e um em 2007, para saber que tipo de formação em *testagem* era fornecida a professores. Os itens dos questionários aplicados por eles se referiam majoritariamente a aspectos de testes, como interpretação de testes, administração de testes e fornecimento de notas. Um dos respondentes do segundo estudo apontou, inclusive, que a pesquisa focava excessivamente em “[...] conceitos tradicionais de avaliação [...]”¹⁷ (p. 373), visto que os pesquisadores incluíram apenas uma opção no questionário relativa a “procedimentos alternativos de avaliação”¹⁸ (p. 373).

Pode-se inferir que instrumentos avaliativos que não sejam testes são considerados alternativos; isto é, utilizar testes é a norma, enquanto qualquer outra ferramenta avaliativa é uma exceção. Não queremos com isso dizer que testes ou

¹⁷ No original: “traditional testing concepts”.

¹⁸ No original: “alternative assessment procedures”.

provas não sejam instrumentos válidos de coleta de dados, apenas questionamos sua prevalência nos contextos de ensino, em especial quando atrelados a uma visão de avaliação voltada exclusivamente ao produto.

Esse foco psicométrico na área da avaliação foi, aos poucos, mudando. Segundo Scaramucci (2016), fatores como a reestruturação de sistemas educacionais, a expansão nos processos migratórios e a globalização aumentaram a necessidade pela aprendizagem de línguas estrangeiras e, como consequência, a necessidade de certificação nessas línguas. Sendo o acesso a determinados espaços – empregos e/ou países, por exemplo – limitado por testes, tornou-se evidente o poder da avaliação na vida das pessoas (SHOHAMY, 2001). Assim, a área passou a preocupar-se com as consequências sociais dos testes e da avaliação (SCARAMUCCI, 2016), percebendo o processo de avaliação como dependente do contexto em que ocorre. Essa é considerada a “virada social¹⁹” (McNAMARA, 2006, p. 775) na área. As disciplinas e cursos começaram a incluir a palavra ‘avaliação’ – ao invés de apenas ‘testagem’ – em seu título (INBAR-LOURIE, 2008b), tendo um foco maior nas necessidades dos professores e na avaliação que ocorre em âmbito escolar.

Ao mesmo tempo, a concepção atual de língua como prática social, dinâmica, híbrida, que possibilita diferentes modos de agir e existir no mundo (BAKHTIN, 2003) implica a utilização de instrumentos que avaliem o desempenho linguístico em termos da compreensão e produção de gêneros de texto – orais/escritos – variados (BRONCKART, 2003), e que façam parte da realidade sociocultural dos alunos. Os erros ou desvios gramaticais, nessa perspectiva, são considerados parte do processo, e aspectos como adequação contextual e competência pragmática se tornam relevantes. Isto é, o conhecimento é socialmente situado, portanto, a aprendizagem requer interação, troca, e a construção de conhecimento conjunto.

Esse novo paradigma é condizente com uma *cultura de avaliar*²⁰, a qual abrange considerações sobre valores sociais e crenças na base da avaliação, e se refere

a práticas avaliativas educacionais que são compatíveis com ideologias atuais, expectativas sociais, atitudes e valores. Ela tem

¹⁹ No original: “the social turn”.

²⁰ Nós nos embasamos no referencial anglófono sobre cultura de avaliar, ou *assessment culture*, que difere de uma cultura de testar, ou *testing culture*, como explicaremos na sequência.

como base e é moldada por teorias construtivistas sobre como o conhecimento é desenvolvido e processado, reconhece criticamente o papel social da avaliação e valoriza sua contribuição vital para o processo de ensino e aprendizagem²¹ (INBAR-LOURIE, 2008b, p. 285).

Nessa cultura de avaliar, as diferenças e especificidades dos aprendizes são consideradas relevantes para a tomada de decisões quanto à aprendizagem, já que a inteligência é algo multifacetado. A ampliação da concepção de avaliação significou a inclusão de questões que, anteriormente, receberam pouca atenção na área, como avaliação formativa, a integração da avaliação no ensino, o papel do *feedback*, bem como a forma como esses conceitos interagem com a avaliação externa à sala de aula (INBAR-LOURIE, 2008b). Isto é, apesar de salientar a função processual da avaliação, uma cultura de avaliar integra essa função com a de produto, mais somativa, entendendo as duas como vantajosas e importantes para o processo.

Ou seja, a cultura de avaliar não elimina a cultura de testar, pois os exames externos têm seu valor e fazem parte do contexto de vida dos alunos. Dessa forma, é uma cultura que busca ir além da dicotomia testagem x avaliação, entendendo que as duas podem coexistir se o propósito maior for alavancar a aprendizagem. Isso nem sempre é fácil, tendo em vista que, frequentemente, a avaliação externa e a interna à sala de aula tendem a ser conflitantes e incompatíveis, com objetivos distintos.

No entanto, quando bem desenvolvidos, fundamentados, e coerentes com os objetivos de aprendizagem escolares, exames de larga escala podem ter um impacto positivo ao fornecer professores e outros protagonistas informações relevantes sobre o progresso dos alunos. O que ocorre em termos de exames de língua é que, frequentemente, os testes não têm acompanhado as mudanças de concepção de língua, e se tornam ferramentas antidemocráticas (INBAR-LOURIE, 2008b), o que é perigoso tendo em vista o poder e influência que exercem (SHOHAMY, 2001).

Em resumo, O'Loughlin (2006) afirma que

²¹ No original: "Assessment culture refers to educational evaluation practices that are compatible with current ideologies, social expectations, attitudes and values. It is grounded in and shaped by constructivist theories about how knowledge is developed and processed, critically acknowledges the social role of assessment and values its vital contribution to the teaching-learning process."

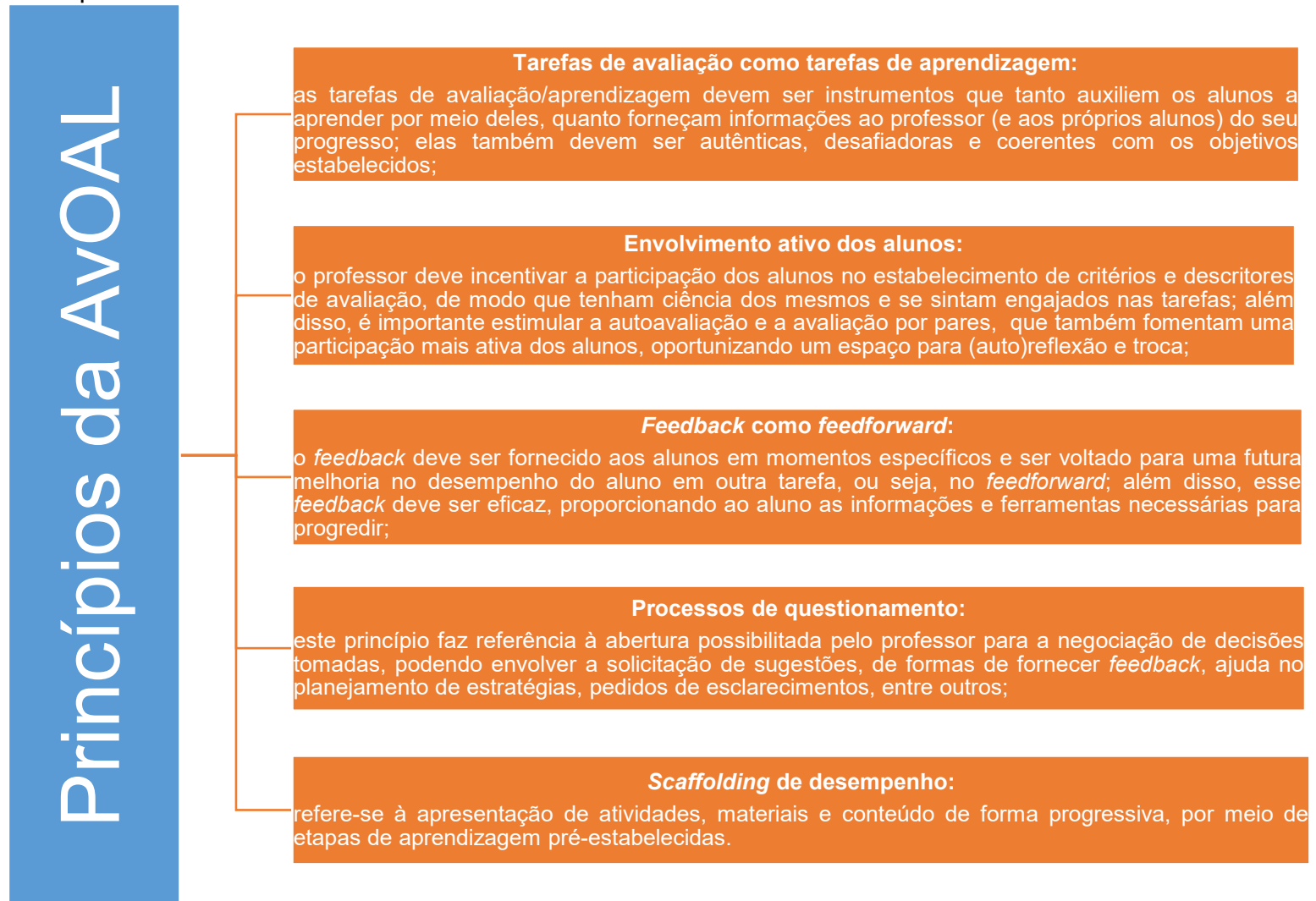
É só recentemente que houve uma mudança de ênfase de “testagem” de línguas para o termo mais inclusivo “avaliação” nos cursos de formação de professores para refletir uma mudança em perspectiva na área. Isso significa que a testagem formal é reconhecida como um tipo de avaliação e que as necessidades de treinamento de especialistas da testagem e professores não são as mesmas considerando que professores utilizam uma variedade de métodos de avaliação formais e informais na sala de aula para propósitos de nivelamento, diagnósticos, formativos e somativos. Esta mudança foi acompanhada pela percepção da avaliação como uma área do conhecimento não meramente técnica e psicométrica. Ao invés disso, como em todos os aspectos do ensino, ela é entendida como uma prática social com suas próprias considerações políticas e éticas²² (p. 72).

Assim, a avaliação e a aprendizagem se tornam integradas, e a avaliação passa de uma concepção de *verificadora* da aprendizagem, entendida como uma área meramente técnica, para *promotora* da aprendizagem (INBAR-LOURIE, 2008b), sendo reconhecida como uma prática social que exige considerações políticas, éticas e filosóficas aprofundadas (O’LOUGHLIN, 2006).

Os princípios da avaliação orientada para a aprendizagem em contexto de línguas (AvOAL), postulados por Hamp-Lyons e Green (2014), são adições aos princípios da avaliação orientada para a aprendizagem (AvOA) de Carless (2007). Os cinco princípios são:

²² No original: “It is only very recently that there has been a change of emphasis from language “testing” to the more inclusive term “assessment” in teacher education courses to reflect a shift in perspective across the field. This means that formal testing is now recognized as only one kind of assessment and that the training needs of testing experts and teachers in this area are not the same in so far as teachers use a variety of formal and informal methods of assessment in the classroom for placement, diagnosis, formative and summative purposes. This shift has also been accompanied by the realization that assessment is not simply a technical, psychometric area of knowledge. Instead, like all aspects of teaching, it is now better understood as a social practice with its own complex political and ethical considerations.”

Figura 1 – Princípios da AvOAL



Fonte: A própria autora.

Ressaltamos a importância de esses princípios funcionarem de forma conjunta, embasando o trabalho do professor de maneira cíclica e não absolutamente linear (BATISTA; MORAES, 2020).

Apesar desses avanços conceituais na área da avaliação, é comum que, na sala de aula de línguas, ainda impere uma avaliação quase que exclusivamente realizada por meio de provas, que prioriza apenas sua função somativa, tendo como foco o resultado, sem que necessariamente esse resultado se volte para a aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006), como já explicitamos na introdução. Para que a perspectiva de AvOAL seja operacionalizada e implementada, a promoção do LA e, mais especificamente, do LAL, é essencial. Nós nos voltamos, então, para esses conceitos primordiais para o fomento de mudanças na avaliação, na seção seguinte.

2.2 O LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO E O LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUAS

[T1] [CHAT] [59m21s] LMS: Os efeitos desse letramento em avaliação que estamos buscando agora surtirá [sic] efeitos bem lá na frente. Mudar a cultura demora. Mas temos que começar, né?
[CHAT] [59m48s] Bárbara: Verdade, LMS!
[CHAT] [1h00m02s] Bee: Com certeza, LMS. Com certeza, Isadora. Parabéns [por] nos inspirar e nos dar esperança.

O conceito de letramento sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma definição limitada – a capacidade de ler e escrever – para uma definição mais ampla – saber usar essas capacidades de forma crítica, reflexiva e efetiva nas mais variadas situações cotidianas (SOARES, 1999 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; SCARAMUCCI, 2016; TAYLOR, 2013). Atualmente fala-se em letramento digital, letramento acadêmico, letramentos múltiplos e multiletramentos. Mas, afinal, o que é o letramento em avaliação?

Para Stiggins (1991), um dos primeiros autores a discutir o termo, mais de 30 anos atrás, ser – devidamente²³ – letrado em avaliação significa “[...] ter uma compreensão básica sobre o que significa uma avaliação de alta e baixa

²³ O autor não utiliza esta palavra, fazendo uso do binário *letrado/iletrado*. Discutiremos o embasamento para evitarmos essa conceituação na próxima seção.

qualidade e ser capaz de aplicar esse conhecimento em vários aspectos do desempenho do aluno²⁴ (p. 535). Segundo o autor, pessoas devidamente letradas em avaliação são capazes de usar instrumentos de avaliação que proporcionam informações claras e aprofundadas sobre aquilo que se deseja avaliar, além de terem uma compreensão quanto a fatores externos que podem afetar a avaliação de sala de aula, e a capacidade de reconhecer uma avaliação injusta e inadequada.

O autor também afirma que diferentes protagonistas têm papéis diferentes no processo avaliativo e, portanto, a promoção do seu LA exige diferentes níveis de aprofundamento. O mais importante, segundo ele, é que esses protagonistas sejam consumidores e/ou produtores críticos da avaliação. Professores, por exemplo, devem ser capazes de produzir dados de alta qualidade sobre seus alunos e interpretar criticamente esses dados, bem como saber reconhecer se determinado instrumento de avaliação servirá aos propósitos almejados, e se os resultados obtidos serão usados de forma apropriada, impulsionando a aprendizagem.

Similarmente, para Inbar-Lourie (2008a), o LA implica possuir uma 'caixa de ferramentas' de competências teóricas e práticas, e saber usá-las de maneira apropriada de modo a melhorar o ensino e a aprendizagem. O professor precisa saber fazer (e responder) “[...] perguntas críticas sobre o propósito da avaliação, sobre quão adequado é o instrumento utilizado, sobre as condições de testagem e sobre o que irá acontecer com base nos resultados²⁵” (p. 389).

Em se tratando do ensino de línguas, o LA adquire outras características, visto que há competências adicionais sobre o que se entende por língua, o que significa aprender uma língua, e conhecimentos sobre teorias atuais de ensino de línguas que precisam ser levadas em conta (INBAR-LOURIE, 2008a). São esses conceitos que diferenciam o LA, de cunho mais geral e abrangente, do LAL, originado do primeiro, mas distinto deste em razão das características específicas relacionadas ao trabalho com línguas.

O LAL é um conceito complexo e multifacetado, advindo da conjunção de áreas como a Linguística Aplicada e a Educação (SCARAMUCCI, 2016). Na

²⁴ No original: “[...] have a basic understanding of the meaning of high- and low- quality assessment and are able to apply that knowledge to various measures of student achievement.”

²⁵ No original: “[...] ask and answer critical questions about the purpose for assessment, about the fitness of the tool being used, about testing conditions, and about what is going to happen on the basis of the results.”

literatura, o LAL já foi definido de diversas maneiras²⁶, em especial visando ao desenvolvimento profissional de professores de línguas, mas em alguns casos abrangendo também outros protagonistas. Um dos primeiros pesquisadores a definir o conceito foi Brindley (2001), para quem o LAL envolve competências essenciais, como compreender o contexto social e saber definir e descrever proficiência, e competências opcionais, como desenvolver e avaliar testes. Fulcher (2012) menciona práticas, princípios e contextos (p. 126), e Taylor (2013), por sua vez, divide o conceito em oito competências²⁷, teorizando sobre os níveis de aprofundamento que os diferentes protagonistas precisam em cada uma delas.

A divisão mais aceita tendo em vista sua presença constante em textos e discussões na área (GIRALDO, 2018) é que o LAL abrange três componentes: conhecimentos, habilidades e princípios. Esses componentes foram mencionados primeiro em Davies (2008) e, posteriormente, apropriados por Inbar-Lourie (2008a) – que os nomeou ‘por que avaliar’, ‘como avaliar’ e ‘o que avaliar’. Assim, neste trabalho, ancoradas em Davies (2008), Giraldo (2018; 2020) e Inbar-Lourie (2008a), entendemos que o LAL é o conjunto de conhecimentos, habilidades e princípios necessários para reconhecer e/ou realizar uma avaliação em contexto de línguas coerente e bem fundamentada, de modo que decisões bem embasadas sejam tomadas.

O que todas as definições apresentadas têm em comum é a compreensão de que o LAL vai além da utilização de novos métodos e ferramentas avaliativas; o LAL é uma abordagem que implica a compreensão da avaliação em contexto de línguas

[...] como um conjunto de conhecimentos e pesquisa embasados em teorias e crenças epistemológicas, e conectado a outros conjuntos de conhecimentos em Educação, Linguística e Linguística Aplicada. As competências fundamentais refletirão visões atuais sobre o papel social da avaliação em geral e da avaliação em línguas em particular, visões contemporâneas sobre a natureza do conhecimento de línguas, e darão a devida ênfase tanto a práticas avaliativas de sala de aula quanto a práticas avaliativas externas²⁸ (INBAR-LOURIE, 2008a, p. 396-397).

²⁶ Para tabelas comparativas, ver Stabler-Havener (2018, p. 8) e Hernández-Ocampo (2022, p. 41-42).

²⁷ A saber: conhecimento de teoria, habilidades técnicas, princípios e conceitos, pedagogia linguística, valores socioculturais, práticas locais, atitudes/crenças pessoais, fornecimento de notas e habilidade de tomada de decisões (p. 410).

²⁸ No original: "...as a body of knowledge and research grounded in theory and epistemological beliefs, and connected to other bodies of knowledge in education, linguistics and applied linguistics. The core

Assim, o LAL é muito mais que um conjunto de técnicas pedagógicas inovadoras, mas um conceito que faz referência a crenças, teorias e visões do que é língua, avaliação e ensino, dentre vários aspectos, como já discutimos na seção inicial deste capítulo.

Na sequência, nós nos voltamos, portanto, especificamente para esses três componentes essenciais do LAL – conhecimentos, habilidades e princípios –, e buscamos defini-los de modo a ampliar nossa compreensão do conceito a que se referem.

2.2.1 Componentes do LAL e Níveis de Letramento

Em se tratando dos componentes do LAL, e com base na literatura da área (DAVIES, 2008; GIRALDO, 2018; INBAR-LOURIE, 2008a; MORAES; FURTOSO; GIRALDO, no prelo), os *conhecimentos* envolvem o entendimento de concepções teóricas de língua, aprendizagem, e avaliação, e como estas se relacionam. As *habilidades* referem-se à capacidade de, por exemplo, elaborar instrumentos de avaliação para as diferentes habilidades linguísticas, interpretar seus resultados, fornecer *feedback* eficaz, dentre outros. Por fim, os princípios incluem considerações sobre ética, democracia, transparência e o impacto da avaliação na sala de aula e na sociedade.

Giraldo (2018), tendo como base os pesquisadores aqui apresentados, outros autores²⁹ e sua própria experiência, subdivide esses componentes minuciosamente em 66 itens, tendo os professores de línguas como público-alvo. Ele afirma que a lista não é exaustiva nem precisa ser seguida à risca, pois ela pode ter utilidades diferentes a depender do contexto. Por exemplo, professores formadores podem usá-la de forma diagnóstica para averiguar as necessidades de aprendizagem em avaliação de alunos-professores, ou mesmo como uma *checklist* para identificar o perfil e/ou as lacunas em avaliação no contexto em

competences will reflect current views about the social role of assessment in general and language assessment in particular, contemporary views about the nature of language knowledge, and give due emphases to both classroom and external assessment practices.”

²⁹ A saber: Arias *et al.* (2012); Bachman (2004); Coombe, Troudi e Al-Hamly (2012); Davies (2008); Fulcher (2010; 2012); ILTA (2000); Inbar-Lourie (2008a; 2012; 2013); Malone (2013); McNamara e Hill (2011); Newfields (2006); Popham (2011); Rea-Dickins (2001); Scarino (2013); Shohamy (2001); Taylor (2009; 2013). Mais detalhes em Giraldo (2018).

que atuam. No quadro 1, a seguir, apresentamos um resumo dos componentes, traduzidos de Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo).

Quadro 1 – Componentes do LAL para professores de línguas

Componentes	Definições
Conhecimentos	<p>...envolvem o atributo a ser avaliado, fazendo referência a questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - análise crítica de modelos linguísticos; - análise da própria concepção de avaliação em línguas; - definição de proficiência; - compreensão de conceitos-base como validade e confiabilidade; - compreensão de teorias atuais de aprendizagem-avaliação-ensino em contexto de línguas.
Habilidades	<p>...têm relação com o processo de desenvolvimento da avaliação. Elas incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alinhamento entre objetivos, instrução e métodos avaliativos; - desenvolvimento de rubricas; - familiaridade com técnicas de testagem e medição; - fornecimento de <i>feedback</i> para melhorar o desempenho dos alunos; - uso de múltiplos métodos de avaliação; - uso de ferramentas tecnológicas na avaliação.
Princípios	<p>...são a lógica ou raciocínio por trás da avaliação. Eles exigem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - considerações sobre ética, justiça, democracia e transparência; - reconhecimento e compreensão de aspectos históricos, políticos, sociais e contextuais da avaliação; - reconhecimento de relações de poder que envolvem a avaliação e seu impacto na vida dos protagonistas.

Fonte: Traduzido de Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo).

Apesar dessa divisão das características dos componentes, eles são, de fato, intrinsecamente conectados (DAVIES, 2008). Por exemplo, a *elaboração* de uma rubrica, que exige *habilidades* nessa prática, demanda também *conhecimentos* de concepções de língua, os quais embasarão a escolha dos critérios. A *utilização* e *compartilhamento* da rubrica com os alunos são fatores relacionados aos *princípios*, já que implicam na diminuição da subjetividade e ampliação da transparência no processo avaliativo. Ainda assim, entendemos que, em determinadas situações, um dos componentes pode se sobressair com relação ao outro. Essa divisão das características é importante pois nos permite *operacionalizar* a teoria, isto é, ela viabiliza a reflexão das características que são mais urgentes em determinados contextos e um trabalho direcionado ao atendimento dessas necessidades.

Além disso, entendemos, assim como Giraldo (2018), que o LAL de professores compreende uma concepção de avaliação como orientadora da aprendizagem, tendo em vista que esse é o objetivo da avaliação no contexto

educacional. O mesmo não necessariamente se aplica a outros grupos de protagonistas. Para elaboradores de testes, por exemplo, o papel da avaliação será o de medir os conhecimentos de um indivíduo, o que indica uma concepção de avaliação exclusivamente *da* aprendizagem.

Portanto, em se tratando do LAL, não só haverá diferenças de necessidades em termos de contexto, como cada *grupo de protagonistas* terá necessidades diferentes em LAL dependendo do seu papel, isto é, eles terão *níveis de letramento* ideais diferentes. Pill e Harding (2013), adaptando o trabalho de outros autores na área de letramento geral, propõem um *continuum* do LAL, com cinco níveis.

No quadro 2, na sequência, trazemos quatro desses níveis, e hipotetizamos o *grau de aprofundamento* – inadequado (IQ), inicial (IC), intermediário (IT) e ideal (ID) – em cada um dos componentes do LAL que esses níveis parecem priorizar tendo em vista sua descrição traduzida (PILL; HARDING, 2013, p. 383). As palavras que guiaram nossas escolhas estão italicizadas. É importante ressaltar que esta é apenas uma teorização dos níveis sugeridos por Pill e Harding; os próprios autores esclarecem em seu artigo que as descrições de cada nível não foram testadas empiricamente e podem ser questionadas.

Decidimos não apresentar o primeiro nível, *falta de letramento*, por entendermos que o LAL é uma prática social complexa (BAKER; RICHES, 2017), e que nenhuma pessoa é completamente iletrada em avaliação. Isto é, todos os protagonistas já tiveram experiências com a avaliação, seja respondendo a questões de provas, ou tendo ciência da existência e realização de exames de larga escala – por exemplo, Enem e vestibulares, para mencionar alguns. Sem uma fundamentação adequada e uma reflexão aprofundada sobre a avaliação, no entanto, esse letramento permanece superficial e inadequado para que o protagonista seja capaz de, por exemplo, compreender quando há erros na elaboração de determinadas questões e criticar exames em larga escala. Dessa forma, o letramento existe, mas é insuficiente para que o protagonista seja um usuário crítico da avaliação.

Quadro 2 – Nível de letramento e componentes do LAL

Nível de letramento	Descrição	Conhecimentos				Habilidades				Princípios			
		Grau de aprofundamento											
		IQ	IC	IT	ID	IQ	IC	IT	ID	IQ	IC	IT	ID
Letramento nominal	Compreensão (por vezes equivocada) de <i>termos</i> relacionados à	✓				(✓)				(✓)			

	avaliação												
Letramento funcional	Compreensão adequada de <i>termos</i> e <i>conceitos</i> básicos		✓			(✓)				(✓)			
Letramento procedimental e conceitual	Compreensão de <i>conceitos centrais</i> da área e sua <i>aplicação na prática</i>				✓			✓	(✓)				
Letramento multidimensional	<i>Conhecimentos</i> que vão além de <i>conceitos</i> gerais, incluindo <i>dimensões filosóficas, históricas e sociais</i> da avaliação				✓			(✓)					✓

Fonte: A própria autora.

No quadro 2, é possível ver que os dois primeiros níveis, o nominal e o funcional, abordam especificamente os *conhecimentos* em LAL; no entanto, no primeiro nível, estes conhecimentos podem estar equivocados – ou inadequados –, enquanto no segundo, são adequados, ainda que básicos – ou *iniciais*. Nenhum dos dois níveis menciona as *habilidades* e os *princípios*, portanto, entendemos que estes são, provavelmente, inadequados nos dois níveis de letramento.

No letramento procedimental e conceitual, o terceiro nível, há menção a *conhecimentos* mais avançados – “conceitos *centrais*” – e às *habilidades* – “aplicação na prática” –, ou seja, entendemos que os conhecimentos estão em grau *ideal*, bem como as habilidades que os operacionalizam – “sua aplicação”. Por não haver menção aos princípios, eles permanecem *inadequados*, embora seja de se esperar que, com *conhecimentos* e *habilidades* bem acurados em avaliação, um indivíduo teria uma noção mais aprofundada do impacto da avaliação no contexto em que atua.

Por fim, no letramento multidimensional, há menção direta aos *conhecimentos* – “conceitos gerais” – e *princípios* – “dimensões filosóficas, históricas e sociais” –, portanto, consideramos seu grau de aprofundamento como *ideal*. Entendemos, nesse sentido, que as *habilidades*, apesar de não terem sido mencionadas, também têm um grau ideal neste nível de letramento, principalmente tendo em vista que cada nível é uma evolução com relação ao anterior.

Considerando esses níveis e suas gradações – sendo essas últimas hipotetizadas por nós –, concluímos que Pill e Harding (2013) parecem entender que *conhecimentos* teóricos em avaliação precedem o exercício de *habilidades* práticas, e que estes dois componentes são necessários para a compreensão de *princípios*

éticos. Isso reflete o que, historicamente, ocorreu na área da avaliação, tanto em termos de pesquisas quanto de disciplinas ofertadas: o foco maior era nos *conhecimentos e habilidades* do que nos *princípios*, que, atualmente, vêm ganhando espaço nas discussões sobre avaliação (DAVIES, 2008), como já discutimos na seção inicial quando mencionamos a “virada social” (McNAMARA, 2006, p. 775) na área.

A nosso ver, a tentativa de estabelecimento de níveis de letramento pelos autores é extremamente importante e válida, mas, diferentemente deles, não acreditamos que os conhecimentos necessariamente precedam as habilidades, e que estas, por sua vez, precedam os princípios, tendo em vista, como já mencionamos, que esses componentes estão intrinsecamente conectados. Por exemplo, um aluno pode ser capaz de reconhecer práticas avaliativas incoerentes em termos do conteúdo que foi ensinado e aquele que está sendo avaliado, ou perceber que o professor favorece determinados alunos em detrimento de outros. Isto é, o aluno reconhece falhas em termos de *princípios*, pois há incoerência e injustiça no processo avaliativo. Esse aluno carece de preceitos teóricos avançados em avaliação ou habilidades no desenvolvimento de instrumentos, mas é capaz de reconhecer uma possível carência com relação ao aspecto ético.

Similarmente, um professor pode ser muito *habilidoso* na elaboração de itens para suas provas, mas utilizar essas provas como forma de punir seus alunos por mau comportamento – dificultando demasiadamente algumas questões, por exemplo. Isso indicaria uma concepção de avaliação mais *da* aprendizagem, isto é, não haveria necessariamente falta de *conhecimentos* em avaliação por parte do professor, mas ele não teria a percepção da avaliação como orientadora da aprendizagem, o que exigiria um aporte teórico em AvOAL, por exemplo.

Em Villa Larenas e Brunfaut (2022), as autoras identificam que as práticas em avaliação dos professores formadores que participaram de sua pesquisa foram afetadas pelo seu conhecimento limitado em avaliação. Em outras palavras, esses professores tendiam a tomar decisões instintivas com relação à avaliação e a pegar emprestado materiais de outros colegas. Assim, as autoras chegam à conclusão de que os componentes do LAL³⁰ desses professores não foram

³⁰ É importante ressaltar que as autoras dividem os componentes do LAL em conhecimentos, práticas e concepções (entre outros), o que é diferente da subdivisão trazida por nós (conhecimentos, habilidades e princípios). Ainda assim, consideramos válidas as conclusões das autoras para nossa pesquisa, já que há diversos pontos de convergência entre as divisões.

desenvolvimentos linearmente, começando pelos conhecimentos teóricos. De fato, esses professores desenvolveram seus conhecimentos de maneira prática, no próprio contexto de trabalho, e por meio das trocas com outros colegas. Isto é, a prática – habilidades – influenciou a teoria – conhecimentos – e a precedeu, diferentemente do previsto por Pill e Harding (2013).

Dessa forma, propomos uma releitura dos níveis de letramento teorizados por Pill e Harding (2013), entendendo que não existe uma *ordem certa* ou *cronológica* no desenvolvimento dos componentes. O que pode ocorrer, como nos casos hipotéticos ilustrados anteriormente, é que um ou dois componentes sejam mais bem desenvolvidos que outro(s), ou, como na pesquisa feita por Villa Larenas e Brunfaut (2022), que um componente influencie no desenvolvimento de outro.

Portanto, ao invés da nomenclatura sugerida pelos autores, propomos os seguintes níveis de LAL: *unidimensional*, *bidimensional* e *multidimensional*. No nível unidimensional, um dos componentes é mais bem desenvolvido em comparação com os outros dois, independente de qual seja; no bidimensional, dois componentes são mais bem desenvolvidos. No nível multidimensional, todos os componentes são satisfatoriamente bem desenvolvidos. Os graus de aprofundamento que trouxemos no quadro 2 – inadequado, inicial, intermediário e ideal – podem auxiliar na gradação dessa nova nomenclatura, mas a descrição de cada um desses graus foge do escopo desta tese. Ademais, contextos com necessidades diferentes exigem graus de aprofundamento diferentes nos componentes do LAL, portanto, a escolha da descrição desses graus precisaria ser embasada em necessidades contextuais dos protagonistas almejados.

Tomando como exemplo os professores chilenos participantes da pesquisa de Villa Larenas e Brunfaut (2022), é possível que, em termos de *conhecimentos*, seu grau de aprofundamento fosse inadequado, já que muitos deles relataram visões negativas da avaliação, advindas de suas experiências como alunos, o que pode indicar uma concepção de avaliação *da* aprendizagem. Quanto às *habilidades*, os professores pareciam ser capazes de explicar as decisões que tomaram na elaboração de seus instrumentos de avaliação, mas as autoras encontraram algumas inconsistências quando da análise dos materiais. Isso pode ser um indício de um grau inadequado ou parcial em habilidades. Os *princípios* não são explicitamente mencionados na pesquisa, mas, se considerarmos que os componentes do LAL estão interligados, é provável que os aspectos éticos também

se encontrem em um grau inadequado ou parcial.

Assim como as sugestões de níveis de Pill e Harding, a nossa é um convite à reflexão sobre como os níveis de letramento – unidimensional, bidimensional, multidimensional – e graus de aprofundamento – inadequado, inicial, intermediário e ideal – de cada componente podem ser considerados. Infelizmente, o trabalho empírico de verificação da sua aplicabilidade vai além do escopo desta pesquisa.

A discussão relativa aos níveis de letramento e aos componentes contemplados por esses níveis é relevante tendo em vista a necessidade de promoção do LAL de diferentes protagonistas. Ainda com relação ao trabalho de Pill e Harding (2013), os autores não estabelecem níveis de letramento específicos para diferentes protagonistas, mas teorizam que, por exemplo, elaboradores de políticas públicas podem ter um nível de letramento funcional – 2º nível do quadro 2 –, o que já seria suficiente para tomarem decisões relacionadas a testes linguísticos. Essa justificativa nos mostra, mais uma vez, a necessidade de releitura da divisão feita pelos autores, pois o nível funcional não prevê a compreensão avançada de *princípios* em avaliação, componente que consideramos primordial em se tratando de elaboradores de políticas públicas.

Stiggins (1991), como já mencionamos, também estabelece níveis de letramento, colocando alunos e seus pais/guardiões em um nível mais básico, já que eles são *usuários* da avaliação, e devem ser capazes, por exemplo, de compreender e questionar decisões tomadas com base na avaliação. Os professores, para Stiggins, encontram-se em um nível intermediário de letramento, já que eles são tanto usuários quanto produtores de dados sobre o desempenho de seus alunos. Seu letramento deve ser mais prático e crítico, isto é, eles devem saber utilizar instrumentos de avaliação que ajudem a gerar dados de alta qualidade, bem como reconhecer práticas avaliativas incoerentes. Por fim, Stiggins coloca elaboradores de testes, que geram dados que são utilizados por outrem, no nível mais alto de letramento, já que eles demandam habilidades práticas avançadas de elaboração e administração de testes de larga escala.

Taylor (2013) propõe algo similar, baseando-se em oito competências; para a autora, os elaboradores de testes também precisariam de níveis avançados em todos os critérios, enquanto professores precisariam, por exemplo, de mais conhecimentos pedagógicos ao invés de psicométricos, e administradores de

universidades precisariam saber interpretar resultados gerados pela avaliação e tomar decisões com base nesses resultados.

A promoção do LAL de diferentes protagonistas é importante de modo a garantir não apenas maior coerência em todas as etapas do processo avaliativo, do nível macro – elaboração e uso de exames de larga escala – para o micro – contexto de sala de aula –, mas também para assegurar uma prestação de contas com a sociedade (STIGGINS, 1991). Por exemplo, diretores de escolas precisam saber reconhecer uma avaliação coerente de modo que possam exigir essa coerência dos professores, e para reportar resultados de desempenho para aqueles responsáveis por políticas educacionais. Ademais, pais e alunos devem saber interpretar resultados gerados pela avaliação e compreender as decisões tomadas pelos professores com base nesses resultados de modo a apoiar esses profissionais e auxiliar seus filhos no processo de aprendizagem.

Entendemos, no entanto, que não apenas diferentes protagonistas têm necessidades diferentes em LAL, como isso pode ocorrer com protagonistas de um mesmo grupo, como os professores, a depender das especificidades do contexto em que se encontram. Por exemplo, professores que trabalham em contextos com uma forte tradição em testagem precisam de uma compreensão e habilidades mais aguçadas quanto ao impacto desses testes na sala de aula para, possivelmente, conseguirem equilibrar as culturas de testar e avaliar que influenciam seu contexto educacional.

Apesar do reconhecimento da importância de todos os protagonistas, é inegável o papel central ocupado pelos professores no processo de avaliação. Eles tomam decisões relativas à avaliação que impactam diretamente os estudantes, além de lidarem contínua e diariamente com esses alunos e serem a autoridade na sala de aula. São eles que precisam compartilhar seu “poder” com os alunos de modo que estes se tornem agentes de sua aprendizagem e que a avaliação seja um processo co-construído (FURTOSO, 2008). Nesse sentido, entendemos que os professores devem ser especialistas na avaliação (SCARAMUCCI, 2006), e que, portanto, idealmente teriam um nível *multidimensional* de LAL, compreendendo a avaliação nos seus aspectos teórico, prático e ético.

Considerando esse papel central do professor, nas próximas seções, abordaremos pesquisas que tratam da promoção do LAL *de professores*, que são o público-alvo deste trabalho.

2.2.2 Iniciativas para a Promoção do LAL de Professores

[T1] [CHAT] [45m02s] Bruna: por isso a formação do professor sobre avaliação é tão essencial
[CHAT] [45m26s] LMS: Sim ♥

São diversas as iniciativas para a promoção do LAL de professores, e essas iniciativas têm formatos e estruturas variados, podendo ser:

Figura 2 – Formatos das iniciativas para a promoção do LAL de professores



Fonte: A própria autora.

Em termos de associações, podemos citar o *Assessment Special Interest Group (SIG)*³¹ da *Brazilian Association for Teachers of English to Speakers of Other Languages (BRAZ-TESOL)*, a *Latin American Association for Language Testing and Assessment (LAALTA)*³², a *International Language Testing Association (ILTA)*, a *European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)*³³, *The Association for Language Testing and Assessment of Australia and New Zealand*

³¹ Disponível em: <https://braztesol.org.br/signs/assessment>

³² Disponível em: <http://laalta.org/Home/Index>

³³ Disponível em: <http://www.ealta.eu.org/resources.htm>

(ALTAANZ)³⁴, o *Testing, Evaluation and Assessment SIG* da *British Association for Applied Linguistics* (BAAL TEASIG)³⁵ e o *Teaching, Evaluation and Assessment SIG* da *International Association for Teachers of English as a Foreign Language* (IATEFL TEASIG)³⁶.

Essas associações, apesar de muitas vezes geograficamente delimitadas, podem abarcar profissionais de diversas regiões e países. Já os grupos de pesquisa costumam ser mais restritos aos contextos em que há pesquisadores/as da área de avaliação. Destacamos o *avaliAção e Linguagem*³⁷, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o *Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: crenças, construtos e competências* (ENAPLE-CCC)³⁸, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o *Avalia*³⁹, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o *Language Assessment Literacy and Teachers' Professional Development*⁴⁰, da Universidade de Caldas, o *Language Assessment Research Group*⁴¹ da Universidade de Ottawa, o *Evaluation and Assessment*⁴², da Universidade Metropolitana de Oslo, e o *Language Testing Research Group*⁴³ da Universidade de Lancaster, para mencionar apenas alguns de fácil acesso que encontramos *online*.

As associações e os grupos de pesquisa são importantes no sentido de reunirem pesquisadores, professores, alunos e entusiastas da área na promoção de eventos, palestras, pesquisas e outras empreitadas que sejam do interesse comum daqueles protagonistas. Isso ajuda a promover a colaboração desses diferentes perfis e os une em prol de propósitos similares, já que são espaços de compartilhamento.

Dentre ações realizadas por esses grupos, citamos o Encontro de Avaliação em Perspectiva (ENAPE)⁴⁴, promovido pelo grupo *avaliAção e Linguagem*, de maneira conjunta entre a UEL e a Universidade Estadual de Maringá (UEM); o Seminário de Proficiência em Línguas Estrangeiras (SEMAPLE)⁴⁵, promovido pelo

³⁴ Disponível em: <https://www.altaanz.org/>

³⁵ Disponível em: <https://www.baalteasig.co.uk/>

³⁶ Disponível em: <https://tea.iatefl.org/about-teasig/teasig-committee/>

³⁷ Disponível em: <https://avaliacaolinguagem.wixsite.com/ppgel-uel>

³⁸ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2330441292947512>

³⁹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>

⁴⁰ Disponível em: <https://www.researchgate.net/project/Language-Assessment-Literacy-LAL-and-Teachers-Professional-Development>

⁴¹ Disponível em: <https://ccerbal.uottawa.ca/larg/>

⁴² Disponível em: <https://www.oslomet.no/en/research/research-groups/evaluation-assessment>

⁴³ Disponível em: <http://wp.lancs.ac.uk/ltrg/>

⁴⁴ Disponível em: <http://ava.uem.br/enrol/index.php?id=1914>

⁴⁵ Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/iv-semaple/programas/>

ENAPLE-CCC; e o *Language Testing Research Colloquium* (LTRC), que é promovido anualmente pela ILTA, e cuja edição de 2017⁴⁶ teve como foco o LAL, e eventos anuais promovidos pela *Latin American Association for Language Testing and Assessment* (LAALTA) em conjunto com países latino-americanos. Além desses eventos, destacamos o *New Directions in Language Assessment*⁴⁷, promovido pelo Conselho Britânico; a *East Coast Organization of Language Testers* (ECOLT)⁴⁸, organizada pela Universidade de Georgetown; e a *Midwest Organization of Language Testers*⁴⁹ (MwALT), originada na Universidade de Iowa, como alguns dos eventos mais populares em avaliação e testagem.

Em se tratando de materiais publicados, os livros mais conhecidos da área de testagem incluem Alderson *et al.*, (1995), Bachman e Palmer (1996), e Fulcher e Davidson (2007). Quanto a livros voltados para a avaliação de forma mais abrangente, podemos mencionar a *Cambridge Language Assessment Series*⁵⁰, Brown (2004), Giraldo (2021a; 2022), Hidri (2021), Tsagari (2021), Tsagari e Banerjee (2020), e, no contexto brasileiro, Consolo, Gattolin e Teixeira da Silva (2017), Fernandes e Borges-Almeida (2021), Quevedo-Camargo (2021), e Retorta e Marochi (2020).

No contexto acadêmico-científico, há quatro periódicos específicos da área: *Language Assessment Quarterly*⁵¹, *Language Testing*⁵², *Papers in Language Testing and Assessment*⁵³ e *Studies in Language Testing*⁵⁴. Especificamente, como reportado por Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), houve a publicação de dois volumes temáticos em LAL: de 2013 da revista *Language Testing*⁵⁵ e de 2017 da *Papers in Language Testing and Assessment*⁵⁶. Há também, certamente, os periódicos mais gerais das áreas de Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, Ensino de Línguas, entre outros, que aceitam trabalhos na área de avaliação. A

⁴⁶ Disponível em: <https://www.iltaonline.com/page/LTRC2017Committee>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.britishcouncil.cn/en/exams/new-directions-conference#:~:text=New%20Directions%20in%20English%20Language,language%20assessment%20locally%20and%20internationally.>

⁴⁸ Disponível em: <https://sites.google.com/view/ecolt>

⁴⁹ Disponível em: <https://mwalt.msu.edu/>

⁵⁰ Disponível em: <https://www.goodreads.com/series/91652-cambridge-language-assessment>

⁵¹ Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/hlaq20/current>

⁵² Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/ltj>

⁵³ Disponível em: <https://arts.unimelb.edu.au/language-testing-research-centre/research/publications/papers-in-language-testing-and-assessment-plta>

⁵⁴ Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/published-research/silt/>

⁵⁵ Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/ltja/30/3>

⁵⁶ Disponível em: <https://www.altanz.org/2017.html>

desvantagem desses materiais de cunho acadêmico-científico é que nem sempre eles são acessíveis a professores de todos os níveis de ensino, seja por questões financeiras ou linguísticas. Eles também costumam ser muito técnicos e especializados (TAYLOR, 2009), tornando-se mais atrativos para pesquisadores, especialistas em avaliação e aqueles com um nível avançado de LAL.

Somado a essas iniciativas, reportamos recursos online que permitem ao usuário aprender sobre avaliação de forma autoguiada, como o *Teachers' Assessment Literacy Enhancement Project (TALE)*⁵⁷, o *Language Assessment in the Classroom* do Conselho Britânico, ofertado na plataforma *FutureLearn*⁵⁸, e o *STARTALK Assessment for Language Instructors: The Basics*⁵⁹ (RIESTENBERG et al., 2010). Destacamos também o *Language Testing Resources Website*⁶⁰, organizado pelo professor e especialista em avaliação Glenn Fulcher, que posta materiais, notícias e podcasts na área; o *How Language Assessment Works*⁶¹ do Conselho Britânico, que traz vídeos explicativos de diferentes tópicos de avaliação, como avaliação de leitura, escrita, entre outros; e o *Understanding Assessment*⁶², do *Center for Applied Linguistics*.

Apesar dos inúmeros méritos dessas iniciativas, muitas delas se referem especificamente à área de testagem, frequentemente com foco psicométrico e voltadas para exames de larga escala, ou então apresentam um conteúdo extremamente técnico, que não atrai tanto os professores. Isto é, elas não necessariamente abordam a avaliação que de fato estimula a aprendizagem, que é aquela que ocorre no contexto escolar. Nesse sentido, a oferta de cursos, disciplinas ou oficinas em avaliação, o último tipo de iniciativa, é considerada uma das estratégias mais importantes para a promoção do LAL (INBAR-LOURIE, 2008a; SCARAMUCCI, 2016; STIGGINS, 1991). Esse tipo de iniciativa permite abordar diretamente as necessidades dos professores de um determinado local de atuação, justamente por possibilitar uma compreensão mais detalhada de suas crenças e das características de seus contextos, questões consideradas essenciais para a promoção do letramento

⁵⁷ Disponível em: <https://taleproject.eu/>

⁵⁸ Disponível em: https://www.futurelearn.com/courses/language-assessment?utm_source=facebook&utm_medium=organic+social&utm_campaign=mx-edu-langasses&utm_content=other&utm_term=link-1-abril-28

⁵⁹ Disponível em: https://ez.cal.org/cal_user/resource-center/publications-products/assessment-for-language-instructors

⁶⁰ Disponível em: <http://languagetesting.info/>

⁶¹ Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/assessment-literacy>

⁶² Disponível em: <https://www.cal.org/flad/flad-tutorial/>

(STIGGINS, 1991). Além disso, os professores estão em contato não apenas com um par mais experiente, mas também com colegas, os quais podem ter dúvidas e dificuldades similares em termos de avaliação.

Na seção seguinte, o nosso foco recai sobre essas iniciativas. Apresentamos, primeiro, necessidades em avaliação reportadas por professores na literatura. Em seguida, trazemos as iniciativas que se propuseram a abordar essas necessidades no formato de disciplinas, cursos ou oficinas.

2.2.2.1 Cursos, disciplinas ou oficinas para a promoção do LAL de professores

A aprendizagem formal em avaliação é considerada essencial para a promoção do LAL (GIRALDO; MURCIA, 2019; VOGT; TSAGARI, 2014). Em termos dos conhecimentos-base que devem ser abordados nessa formação, os cursos, disciplinas ou oficinas (doravante, CDO) na área de avaliação, seguindo a tendência reportada na seção inicial, costumavam ter uma base mais técnica e psicométrica. Nesse sentido, pesquisadores e especialistas em avaliação eram seu público-alvo principal.

A partir da ampliação da concepção de avaliação, e do entendimento do impacto social da avaliação, os CDO passaram a incluir *avaliação*, além de *testagem*, em seus títulos (INBAR-LOURIE, 2008a; O'LOUGHLIN, 2006), e também passaram a se preocupar com a avaliação que ocorre em sala de aula, não apenas aquela de larga escala, o que refletiria nos conteúdos-base a serem propostos nesses CDO. Isso resultaria, por exemplo, na abordagem de instrumentos de avaliação mais diversificados, na discussão de concepções de língua e avaliação, e incluiria uma parcela menor relativa ao processo de elaboração de testes.

Ainda assim, pesquisadores já discutiram a importância de se levar em conta os contextos de atuação dos professores, bem como suas crenças e atitudes com relação à avaliação (SCARINO, 2013), que exercem grande influência nas práticas avaliativas que eles conduzem em sala de aula (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019). Portanto, um passo importante na promoção do LAL desses profissionais é averiguar suas necessidades em avaliação, tendo em vista também sua formação prévia em avaliação (ou falta dela), temas que abordaremos na sequência.

2.2.2.1.1 Necessidades em LAL de professores

Nesta seção, discutimos seis trabalhos que investigaram, empiricamente, as necessidades em LAL de professores⁶³. No quadro 3, a seguir, apresentamos os resultados desses trabalhos e os componentes do LAL que se sobressaem.

Quadro 3 – Pesquisas que investigaram necessidades em LAL de professores

Autores/as	Instrumentos de geração de dados	Resultados	Componentes do LAL
Berry, Sheehan e Munro (2019)	- Observações de aula - Entrevistas semiestruturadas - Grupos focais	As respostas realçaram a necessidade de uma formação orientada pela prática, sendo que uma formação orientada pela teoria não foi pedida.	Habilidades
Fulcher (2012)	- Questionário	Os itens mais requisitados foram desenvolvimento de testes, testes de larga escala (incluindo o uso de notas derivadas dos testes), testagem para a sala de aula e seu impacto, e validade e confiabilidade.	Conhecimentos Habilidades Princípios
Giraldo e Murcia (2018)	- Questionário com perguntas de resposta fechada (para professores em formação) - Questionário com perguntas de resposta aberta (para professores formadores) - Entrevista com um especialista - Diários dos pesquisadores	Os itens que se sobressaíram na análise foram: compreensão geral de avaliação, fundamentos teóricos da avaliação, praxis da avaliação (incluindo desenvolvimento de instrumentos, interpretação de escores, e crítica de testes), bilinguismo e políticas linguísticas, bem como avaliação e aprendizagem no contexto colombiano, e impacto da avaliação.	Conhecimentos Habilidades Princípios
Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004)	- Questionário	Os itens que se sobressaíram na análise foram: uso de portfólios, preparação dos próprios testes para a sala de aula, autoavaliação e avaliação por pares, interpretação de resultados,	Conhecimentos Habilidades

⁶³ Para pesquisas que investigaram o LAL de outros protagonistas, ver Yan e Fan (2021), que compararam os perfis em avaliação de elaboradores de testes, professores e alunos de graduação; Wilson (2021), que investigou usuários de testes de línguas para entrada na universidade; Butler, Peng e Lee (2021), cujo público-alvo foram jovens aprendizes; e Balbino e Moraes (2023), que trabalharam com pais/responsáveis de crianças.

		uso de avaliação informal e contínua, fornecimento de <i>feedback</i> , avaliação de cultura, avaliação de habilidades integradas, estabelecimento de validade e confiabilidade, estatística, escrita de itens para testes, definição de critérios, estabelecimento de desempenho (notas).	
Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005)	- Questionário	Aspectos que se destacaram: portfólio, autoavaliação, confiabilidade, validade, estatística, cultura, interpretação de resultados, fornecimento de <i>feedback</i> .	Conhecimentos Habilidades
Vogt e Tsagari (2014)	- Questionário - Entrevistas semiestruturadas	As prioridades identificadas foram: preparação de testes para a sala de aula, fornecimento de <i>feedback</i> , avaliação por meio de portfólio, autoavaliação e avaliação por pares, avaliação de nivelamento, avaliação informal, concessão de certificados, avaliação de habilidades de produção (falar, escrever), avaliação de habilidades integradas, avaliação de cultura, estabelecimento de validade e confiabilidade, uso de estatística.	Conhecimentos Habilidades

Fonte: A própria autora.

Os primeiros estudos a investigarem as necessidades em LAL dos professores foram Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004) e Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005), cujos trabalhos são complementares, representando as partes 1 e 2 de uma investigação de necessidades em LAL de professores de línguas na Europa. Vogt e Tsagari (2014), com foco no mesmo contexto⁶⁴, fizeram uso de uma versão adaptada do questionário em sua pesquisa, apesar de reconhecerem suas limitações. As autoras destacam que as opções de resposta – por exemplo, básico, avançado – são vagas e abertas a interpretação. Além disso, por conta da falta de formação em avaliação relatada pelos professores (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019;

⁶⁴ No contexto latino-americano, foi realizada, pela LAALTA, uma pesquisa de necessidades de professores de línguas, cujos resultados ainda não foram publicados.

HASSELGREEN; CARLSEN; HELNESS, 2004; VOGT; TSAGARI, 2014), eles tendem a selecionar praticamente todas as opções dos questionários como importantes (FULCHER, 2012).

Essas limitações podem ser minimizadas pelo uso de outros instrumentos de pesquisa, como foi o caso de Giraldo e Murcia (2018), que chegaram à conclusão que as necessidades dos participantes estavam diretamente relacionadas a recentes mudanças curriculares na Colômbia, como a adoção do ensino bilíngue. Tendo isso em vista, os autores defendem uma formação em avaliação que considere primordialmente os contextos de atuação dos professores.

Em termos de resultados das pesquisas, eles indicam que os professores querem atividades “[...] que eles possam prontamente aplicar no ensino⁶⁵” (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019, p. 120), especificamente em questões como uso de portfólio, autoavaliação e avaliação por pares, testes para a sala de aula, interpretação de resultados, fornecimento de *feedback*, avaliação de habilidades integradas, entre outros descritos no quadro 3. Os aspectos teóricos também aparecem, embora menos priorizados, como fundamentos gerais da avaliação, validade e confiabilidade. Questões de ética, impacto da avaliação e políticas linguísticas também se mostraram presentes, embora em menor número.

Assim, como se vê na última coluna do quadro 3, em todas as seis pesquisas, os resultados apontam para a promoção das habilidades em LAL, seguidas dos conhecimentos (5) e, em menor quantidade, os princípios (2). No entanto, esse resultado não deve ser considerado totalmente conclusivo, tendo em vista que o questionário usado em Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004) não apresenta itens relacionados explicitamente aos princípios, o que, portanto, inviabiliza sua presença nos resultados. Como já mencionado, esse questionário foi usado em outras duas pesquisas da lista. Esse já não é o caso dos questionários de Fulcher (2012) e Giraldo e Murcia (2018), nem dos instrumentos de geração de dados de Berry, Sheehan e Munro (2019). Isso, mais uma vez, atesta para o fato de que os princípios em LAL são uma tendência crescente, mas ainda não unânime.

Em suma, professores reportam necessidades de cunho majoritariamente prático na avaliação, envolvendo também a teoria, mas não com foco nela, e com menor menção aos princípios, embora esse último aspecto ainda precise

⁶⁵ No original: “[...] they could readily apply to their teaching.”

ser investigado mais a fundo. Assim, a formação em avaliação deve, idealmente, ser pautada nas necessidades práticas dos professores, de modo que tanto a teoria quanto os princípios sejam operacionalizados e se tornem menos abstratos, levando sempre em consideração as crenças e contextos dos professores (GIRALDO, 2021a; 2021b; SCARINO, 2013).

Nesta seção, discutimos brevemente algumas pesquisas que investigaram as necessidades em LAL de professores. Na sequência, tratamos das pesquisas que buscaram *promover* esse LAL.

2.2.2.1.2 Um panorama dos CDO

Tendo estabelecido algumas necessidades dos professores em LAL, nos concentramos, portanto, em 17 pesquisas que encontramos na literatura referentes a CDO que buscaram, implícita ou explicitamente⁶⁶, promover o LAL de professores. O número limitado desse tipo de iniciativa comprova a necessidade de mais pesquisas empíricas sobre o tema (O'LOUGHLIN, 2006). Esses trabalhos foram encontrados por meio da leitura de artigos na área e de pesquisas pelos termos 'letramento em avaliação', 'letramento em avaliação em contexto de línguas', 'assessment literacy' e 'language assessment literacy' em bases de dados como Google e Google Scholar.

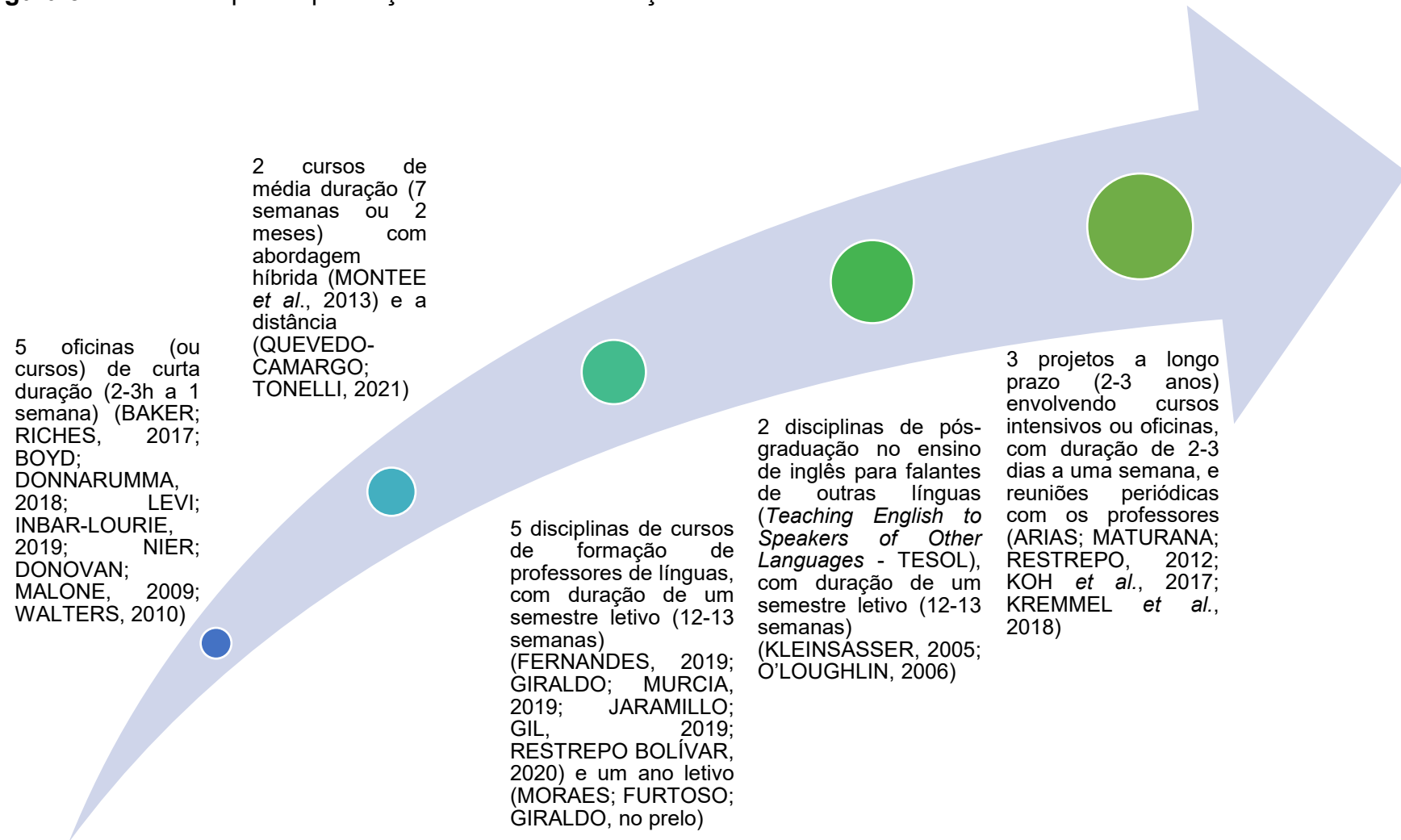
Em termos de *conteúdos* abordados nos CDO, as tendências identificadas são originadas da teoria – *theory-driven* –, pois se tratam dos componentes do LAL. Já em se tratando das *escolhas metodológicas* dos CDO, as tendências são originadas dos dados – *data-driven* – isto é, do percurso metodológico reportado nas pesquisas.

O levantamento aqui apresentado é similar ao de Giraldo (2021b), podendo ser considerado um pequeno avanço com relação ao do autor, que analisa 14 dos 17 artigos que encontramos, mas com algumas diferenças essenciais. Por exemplo, a nossa identificação de escolhas metodológicas dos proponentes dos CDO inclui tendências como *valorização de aspectos contextuais* e *promoção da reflexão*, enquanto o autor foca na modalidade – *online* ou presencial – desses CDO. Além

⁶⁶ Acreditamos que todo e qualquer CDO – em contexto de línguas – que busque promover questões relativas à avaliação, e entenda essa avaliação como parte integrante do ensino e da aprendizagem, já estimula, mesmo que de forma indireta e parcial, o desenvolvimento do LAL, ainda que *promover o LAL* não seja um de seus objetivos explícitos.

disso, Giraldo destrincha os três componentes do LAL em subitens, algo que decidimos não fazer, pois não vai ao encontro dos nossos propósitos. As iniciativas que encontramos são:

Figura 3 – Iniciativas para a promoção do LAL e sua duração



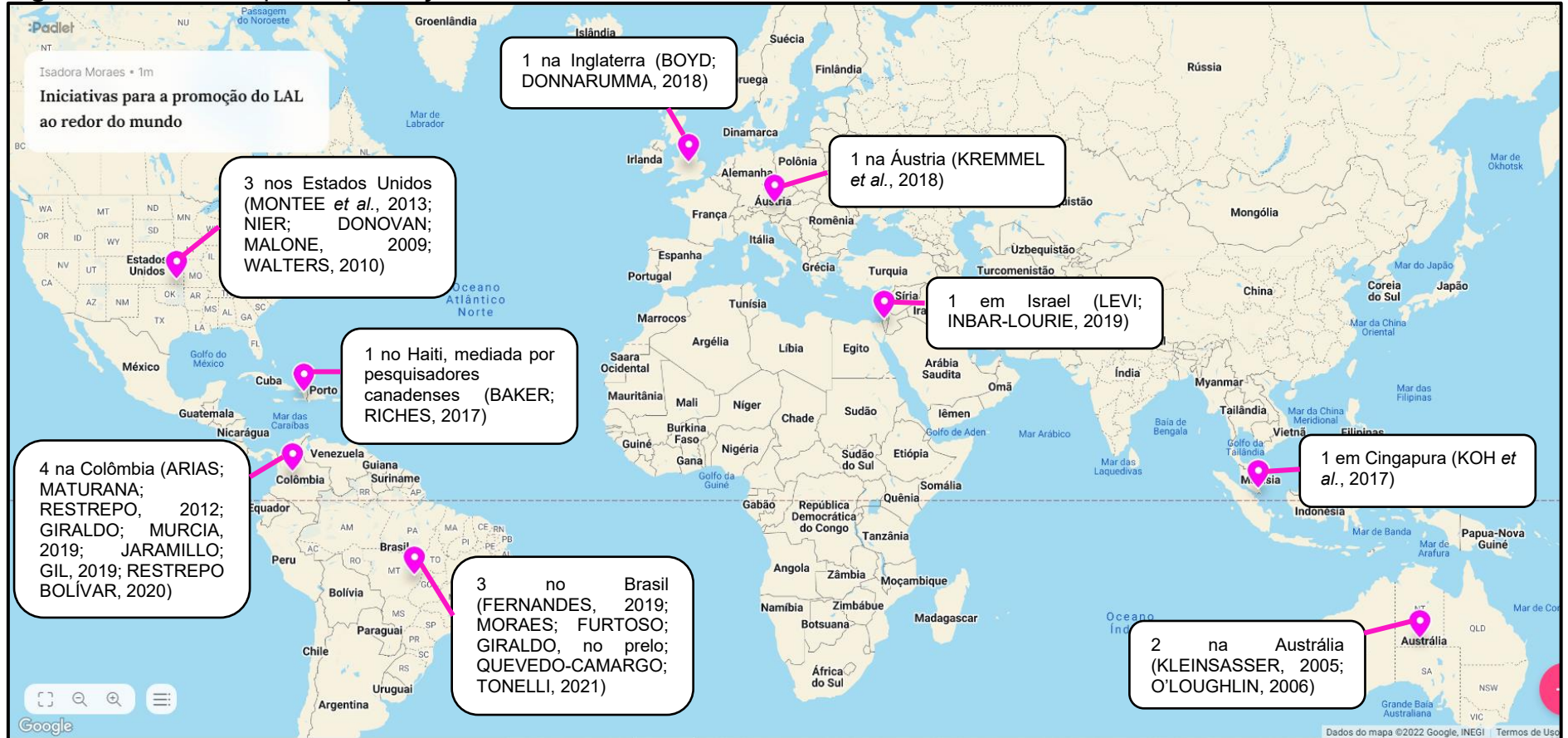
Fonte: A própria autora.

Assim, é possível perceber que há três iniciativas a longo prazo no formato de projetos, com duração de dois a três anos, envolvendo cursos, oficinas e reuniões com os professores (ARIAS; MATURANA; RESTREPO, 2012; KOH *et al.*, 2017; KREMMELE *et al.*, 2018); nove a médio prazo, durando entre sete e 13 semanas a um ano, envolvendo principalmente disciplinas de graduação e pós-graduação, mas também um curso (FERNANDES, 2019; GIRALDO; MURCIA, 2019; JARAMILLO; GIL, 2019; KLEINSASSER, 2005; MONTEE *et al.*, 2013; MORAES; FURTOSO; GIRALDO, no prelo; O'LOUGHLIN, 2006; QUEVEDO-CAMARGO; TONELLI, 2021; RESTREPO BOLÍVAR, 2020), e cinco a curto prazo, abrangendo cursos ou oficinas com duração de algumas horas até uma semana (BAKER; RICHES, 2017; BOYD; DONNARUMMA, 2018; LEVI; INBAR-LOURIE, 2019; NIER; DONOVAN; MALONE, 2009; WALTERS, 2010).

Três iniciativas ocorreram em contexto brasileiro⁶⁷. As pesquisas se situam nos locais indicados na figura 4, a seguir:

⁶⁷ Isso não significa que não haja outras iniciativas no Brasil (e nos demais contextos), apenas que elas não foram divulgadas para a comunidade científica.

Figura 4 – Iniciativas para a promoção do LAL ao redor do mundo



Fonte: A própria autora.

Há, portanto, 12 iniciativas no continente americano – Brasil, Colômbia, Estados Unidos e Haiti/Canadá –, duas na Europa – Áustria e Inglaterra –, uma na Ásia – Cingapura –, uma na Oceania – Austrália – e uma no Oriente Médio – Israel.

O público-alvo desses trabalhos foi, em sete casos, professores formados (ARIAS; MATURANA; RESTREPO, 2012; BOYD; DONNARUMMA, 2018; KOH *et al.*, 2017; KREMMELE *et al.*, 2018; LEVI; INBAR-LOURIE, 2019; MONTEE *et al.*, 2013; NIER; DONOVAN; MALONE, 2009); em cinco, professores em formação (FERNANDES, 2019; GIRALDO; MURCIA, 2019; JARAMILLO; GIL, 2019; MORAES; FURTOSO; GIRALDO, no prelo; RESTREPO BOLÍVAR, 2020); em três, ambos (BAKER; RICHES, 2017; QUEVEDO-CAMARGO; TONELLI, 2021; WALTERS, 2010); e em dois, alunos de pós-graduação em TESOL – com ao menos um ano de experiência na docência (KLEINSASSER, 2005; O’LOUGHLIN, 2006).

Em muitos casos, os participantes de pesquisas tinham a mesma nacionalidade do país em que a pesquisa foi realizada, ou seja, os professores eram australianos, austríacos, brasileiros, colombianos, estadunidenses, haitianos, ingleses e israelenses. As exceções são Koh *et al.* (2017), em que os professores eram chineses e não cingapurianos; em Montee *et al.* (2013) e em Nier, Donovan e Malone (2009), pesquisas nas quais os participantes eram professores de línguas menos ensinadas, suas línguas maternas – árabe, chinês, hindu, persa, suaíli, turco e urdu –; em O’Loughlin (2006), em que havia participantes de cinco nacionalidades diferentes – australianas, chinesas, fijianas, vietnamitas e tailandesas –; e em Walters (2010), cuja pesquisa envolveu estadunidenses, mas também participantes cujas primeiras línguas eram francês, espanhol, polonês e italiano.

Esses professores, em sua maioria, ensinavam ou estavam se formando para ensinar inglês, mas alguns também eram professores de outras línguas, como já mencionado. Todos os artigos relatando essas iniciativas foram escritos em inglês, exceto Arias, Maturana e Restrepo (2012), que foi escrito em espanhol, e Fernandes (2019) e Quevedo-Camargo e Tonelli (2021), que foram escritos em português. Ademais, todas as iniciativas ocorreram presencialmente, exceto em Quevedo-Camargo e Tonelli (2021), cujo curso foi a distância, e Montee *et al.* (2013) e Nier, Donovan e Malone (2009), cujos cursos propuseram uma abordagem híbrida, na qual a maior parte da iniciativa ocorreu *online*, tendo alguns dias de módulo presencial.

Na sequência, a apresentação dessas iniciativas é feita a partir de tendências percebidas em termos de a) ações dos CDO para a promoção do LAL, e b) implicações dessas ações no LAL dos participantes, tendo em vista que essas tendências têm relação com dois dos nossos objetivos específicos de pesquisa – formas de promover o LAL e identificação das implicações dessa promoção.

A identificação das tendências foi feita, primeiramente, por meio de leitura e seleção de informações nos artigos. Em termos de ações desenvolvidas nas iniciativas (item a), elas eram apresentadas nos textos, em sua maioria, de maneira explícita, como o cronograma de Montee *et al.* (2013), replicado na figura 5, a seguir.

Figura 5 – Cronograma da iniciativa de Montee *et al.* (2013)

Week	Content	Description
1	Introduction Formative and summative assessment	Participants learn about the role of classroom-based assessment and the role of assessment during and at the end of instruction.
2	Key concepts in language assessment: validity, reliability, practicality, and impact	Through real-life scenarios participants are introduced to important concepts in language assessment.
3	Live workshop: Needs assessment, assessment planning, task development	Participants collaborate with colleagues to establish assessment goals and to develop classroom assessment tasks.
4	Review of live workshop material	Participants review what they learned at the workshop and continue developing assessment tasks.
5	Skills assessment	Participants discuss practical strategies for assessing listening and speaking, reading and writing.
6	Scoring performance assessments and reporting results	Participants discuss developing rubrics, giving feedback on assessments, and reporting results to stakeholders.

Fonte: Montee *et al.*, 2013, p. 6

Em outros casos, as informações estavam implícitas nos materiais. Por exemplo, Restrepo Bolívar (2020), ao realizar a análise dos diários reflexivos dos seus alunos, percebeu que eles ampliaram sua compreensão de conceitos de avaliação do primeiro diário para o último. Nesse sentido, entendemos que a autora introduziu conceitos de avaliação na sua disciplina, ainda que não tenha explicitado este aspecto ao longo do texto.

Já as implicações (item b) foram mais facilmente identificadas nos artigos, tendo em vista que muitos dos textos incluem seções como *discussão dos resultados*, *resultados*, *conclusões*, *recomendações* ou *considerações finais*, em que

apresentam as implicações promovidas pelas suas iniciativas.

Após a identificação, foi feita a organização e categorização das informações e, posteriormente, sua sistematização em tabelas, que serão apresentadas nas próximas seções.

2.2.2.1.3 Tendências na promoção do LAL de professores: ações dos CDO

As tendências identificadas nos 17 trabalhos, em se tratando de conteúdos, foram: a) a promoção de *conhecimentos* em LAL; b) a promoção de *habilidades* em LAL; e c) a promoção de *princípios* em LAL. Em termos metodológicos, identificamos d) a promoção da colaboração entre protagonistas (por meio de atividades com os pares); e) a promoção da (auto)(r)reflexão, envolvendo ferramentas que buscaram estimular essa reflexão, como diários reflexivos ou autoavaliação; e f) a valorização de necessidades contextuais, identificada por meio de questionários ou atividades diagnósticas que buscaram compreender as necessidades em avaliação dos contextos. No quadro 4, na sequência, resumimos essas iniciativas, e as detalhamos a seguir.

Quadro 4 – Ações dos CDO para a promoção do LAL

Tendências	Ações realizadas para a promoção do LAL	Autores/as
<p>Promoção de conhecimentos em LAL</p> <p>(N = 17)</p>	<p>Introdução, discussão e/ou leitura de concepções e conceitos-base da avaliação em contexto de línguas (ex. validade, confiabilidade), em geral promovida pelos especialistas/pares mais experientes.</p>	<p>Arias, Maturana e Restrepo (2012); Baker e Riches (2017); Boyd e Donnarumma (2018); Fernandes (2019); Giraldo e Murcia (2019); Jaramillo e Gil (2019); Kleinsasser (2005); Koh <i>et al.</i> (2017); Kremmel <i>et al.</i> (2018); Levi e Inbar-Lourie (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo); Nier, Donovan e Malone (2009); O'Loughlin (2006); Quevedo-Camargo e Tonelli (2021); Restrepo Bolívar (2020); Walters (2010).</p>
<p>Promoção de habilidades em LAL</p> <p>(N = 15)</p>	<p>Análise e/ou desenvolvimento de instrumentos de avaliação; e/ou Avaliação da produção dos alunos com base em critérios.</p>	<p>Arias, Maturana e Restrepo (2012); Baker e Riches (2017); Boyd e Donnarumma (2018); Fernandes (2019); Giraldo e Murcia (2019); Kleinsasser (2005);</p>

		Koh <i>et al.</i> (2017); Kremmel <i>et al.</i> (2018); Levi e Inbar-Lourie (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo); Nier, Donovan e Malone (2009); O'Loughlin (2006); Quevedo-Camargo e Tonelli (2021); Walters (2010).
Promoção da colaboração entre protagonistas (N = 11)	Colaboração entre colegas (atividades em grupo) e/ou entre diferentes protagonistas.	Arias, Maturana e Restrepo (2012); Baker e Riches (2017); Fernandes (2019) Giraldo e Murcia (2019); Kleinsasser (2005) ; Koh <i>et al.</i> (2017); Levi e Inbar-Lourie (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo); Nier, Donovan e Malone (2009); Walters (2010);
Promoção da reflexão (N = 11)	Utilização de ferramentas (diários reflexivos, portfólio, fórum e/ou <i>chat</i> de discussão <i>online</i>) para estimular a reflexão e/ou a autoavaliação; e/ou Reflexão/ autoavaliação sobre a aprendizagem no CDO.	Arias, Maturana e Restrepo (2012); Fernandes (2019); Jaramillo e Gil (2019); Kleinsasser (2005); Levi e Inbar-Lourie (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); Nier, Donovan e Malone (2009); O'Loughlin (2006); Quevedo-Camargo e Tonelli (2021); Restrepo Bolívar (2020); Walters (2010).
Promoção de princípios em LAL (N = 7)	Leitura e/ou discussão de questões sociais, políticas, éticas, de justiça, impacto e transparência em avaliação em contexto de línguas.	Arias, Maturana e Restrepo (2012); Boyd e Donnarumma (2018); Kleinsasser (2005); Levi e Inbar-Lourie (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); O'Loughlin (2006); Restrepo Bolívar (2020).
Valorização de necessidades contextuais (N = 6)	Verificação das necessidades em avaliação dos participantes.	Arias, Maturana e Restrepo (2012); Baker e Riches (2017); Fernandes (2019); Giraldo e Murcia (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); Nier, Donovan e Malone (2009).

Fonte: A própria autora.

A tendência que mais se destaca, identificada em todos os trabalhos, é a promoção de *conhecimentos* em LAL, ou seja, ações de cunho mais teórico, que envolvem a introdução de concepções, funções, objetivos e conceitos-base da avaliação – como validade, confiabilidade, entre outros –, orientações sobre a escrita de itens de testes e competências/construtos a serem avaliados. Em geral, esses

temas são introduzidos pelos especialistas – autores dos artigos –, e também parecem ocorrer no início dos CDO. No entanto, em Kleinsasser (2005), os participantes só se tornaram capazes de compreender a teoria após sua operacionalização na prática, o que os levou a sugerir que teoria e prática sejam introduzidas conjuntamente no curso. Em Giraldo e Murcia (2019), os participantes também relataram que a teoria só se tornou menos abstrata a partir de sua operacionalização na prática, que ocorreu por meio da análise e desenvolvimento de instrumentos de avaliação. Em Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo), apesar de atividades de cunho teórico – por exemplo, leitura de textos – terem feito parte da disciplina, elas foram classificadas pelos alunos-professores como menos eficazes na promoção da sua aprendizagem.

A segunda tendência, identificada em 15 trabalhos, é a de promoção de *habilidades* em LAL, isto é, o incentivo a atividades de cunho prático, na maioria dos casos envolvendo a análise e desenvolvimento de instrumentos de avaliação. A análise costuma preceder o desenvolvimento, de modo que os professores se tornem mais cientes e críticos das qualidades dos instrumentos em termos de conceitos-chave da avaliação – por exemplo, validade e confiabilidade – antes de produzirem os seus próprios. Eles incluem exames de larga escala, testes e tarefas de desempenho, geralmente pertinentes aos contextos de atuação dos participantes, para os quais eles deveriam selecionar textos e elaborar questões de compreensão, por exemplo. Outras atividades práticas mencionadas foram a avaliação da produção de alunos com base em critérios, o desenvolvimento de rubricas, listas de verificação e de especificações para testes, e análise de desempenho de interações gravadas de exames de proficiência.

Os trabalhos que não apresentam essa tendência são Jaramillo e Gil (2019), que mencionam o desenvolvimento de instrumentos, sem deixar claro se essa foi uma etapa da disciplina ou algo externo a ela, realizado no dia-a-dia dos participantes; e Restrepo Bolívar (2020), cujo artigo aborda majoritariamente as implicações da sua disciplina, mencionando poucas informações relativas a conteúdos e metodologias. Isto é, é possível que estes autores também tenham incentivado as habilidades de seus participantes, mas essa informação não está explicitada nos artigos e não pôde ser inferida.

A terceira tendência, identificada em 11 dos 17 trabalhos, é a promoção da colaboração entre colegas – professores formados e em formação – e/ou entre diferentes protagonistas – professores e especialistas em avaliação. Em

geral, essa colaboração foi incentivada em momentos de análise e desenvolvimento de instrumentos de avaliação, como identificação de objetivos de aprendizagem e estabelecimento de critérios de avaliação, mas houve também algumas instâncias em que isso ocorreu por meio do *feedback* por pares de instrumentos e da discussão de conceitos.

Especificamente em Kleinsasser (2005), segundo o próprio autor, foi formada uma comunidade de prática⁶⁸, tendo em vista que os participantes ajudaram na seleção de leituras, tomaram decisões quanto ao andamento da disciplina e escolheram os materiais que deveriam compor seu portfólio. Em Villa Larenas (2021) a comunidade de prática também é apontada como tendo um papel determinante no desenvolvimento do LAL dos participantes, tendo em vista que eles relataram aprender por meio do processo colaborativo com os colegas mais experientes. Em Giraldo e Murcia (2019) e Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo), a atmosfera interativa, tanto aluno-aluno e aluno-professor, também foi destacada como sendo facilitadora da aprendizagem. Em Baker e Riches (2017) também houve a colaboração entre os professores, e entre os professores e especialistas em avaliação. Similarmente, o trabalho de Arias, Maturana e Restrepo (2012) contou com pesquisadoras, professores e alunos.

A promoção da (auto)(r)reflexão, quarta tendência, foi identificada em 11 dos 17 trabalhos. As ações que representam essa tendência incluem a utilização de ferramentas – diários reflexivos, portfólio, fórum e/ou *chat* de discussão *online* – para estimular a reflexão e/ou a autoavaliação, tanto durante o CDO quanto ao final, de modo que os participantes pudessem ponderar sobre todo o processo de aprendizagem, bem como fornecer um *feedback* para os especialistas.

Sete dos 17 trabalhos realizaram ações buscando promover os *princípios* do LAL. Essas ações envolveram, principalmente, a leitura e/ou discussão de questões sociais, políticas, éticas, de justiça, impacto e transparência em avaliação em contexto de línguas. Por exemplo, em Quevedo-Camargo e Tonelli (2021), as participantes estudaram de maneira explícita o conceito de efeito retroativo e suas implicações.

⁶⁸ Comunidades de prática “[...] são sobre saber, mas também sobre estar junto, vivendo de maneira significativa, desenvolvendo uma identidade satisfatória, e, no geral, sobre ser humano.” (WENGER, 1998, p. 134). No original: “They [communities of practice] are about knowing, but also about being together, living meaningfully, developing a satisfying identity, and altogether being human.”

De modo geral, em termos de componentes do LAL, os trabalhos seguem a tendência já constatada de iniciativas em LAL, em que o foco recai nos *conhecimentos e habilidades*, e um pouco menos nos *princípios* (DAVIES, 2008).

Por fim, quanto à última tendência, seis trabalhos realizaram uma verificação das necessidades em avaliação dos participantes. Essa sondagem é importante de modo que especificidades dos contextos dos professores sejam levadas em conta (SCARINO, 2013). Certamente, a questão das necessidades pode, por vezes, parecer um paradoxo, afinal, um professor com baixo nível de LAL pode ter pouca ciência do que precisa ou do que seria relevante saber em termos de avaliação. É nesse sentido que o conhecimento do especialista, o par mais experiente, deve entrar em cena para guiar o trabalho dos professores. Além disso, a aprendizagem em LAL não é apenas uma questão de apreender conteúdos separados, mas integrá-los a crenças e práticas de avaliação de modo que o professor “[...] ‘fale’ a língua da avaliação⁶⁹” (INBAR-LOURIE, 2008a).

Na sequência, tratamos das implicações dessas ações na promoção do LAL de professores.

2.2.2.1.4 Tendências na promoção do LAL de professores: implicações dos CDO

Considerando as ações reportadas pelas iniciativas, passamos agora para a análise das tendências em termos das implicações reportadas⁷⁰. As tendências foram resumidas no quadro 5, a seguir, e serão detalhadas na sequência.

Quadro 5 – Implicações dos CDO

Tendências	Implicações reportadas em termos de LAL	Autores/as
<p>Ampliação de concepções e conceitos em avaliação (conhecimentos em LAL)</p> <p>(N = 16)</p>	<p>Participantes...</p> <p>...ampliaram sua concepção de avaliação, passando de uma concepção restrita, de caráter mais somativo e punitivo (avaliação como sinônimo de prova) para uma visão ampla, entendendo a avaliação como um processo, percebendo a conexão intrínseca entre avaliação e aprendizagem;</p> <p>e/ou</p> <p>...se tornaram cientes de construtos de línguas (competência linguística,</p>	<p>Arias, Maturana e Restrepo (2012); Baker e Riches, 2017; Boyd e Donnarumma (2018); Giraldo e Murcia (2019); Jaramillo e Gil (2019); Kleinsasser (2005); Koh <i>et al.</i> (2017); Kremmel <i>et al.</i> (2018);</p>

⁶⁹ No original: “[...] ‘speak’ the language of assessment.”

⁷⁰ A pesquisa de Fernandes (2019) traz implicações de cunho geral, que não permitem delimitar se são implicações em aspectos teóricos, práticos e/ou éticos, portanto, o trabalho da autora não foi adicionado ao quadro.

	<p>sociolinguística, pragmática); e/ou</p> <p>...demonstraram compreensão de qualidades de instrumentos de avaliação, como validade, praticidade e confiabilidade, e passaram a usar metalinguagem da área;</p>	<p>Levi e Inbar-Lourie (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo); Nier, Donovan e Malone (2009); O'Loughlin (2006); Quevedo-Camargo e Tonelli (2021); Restrepo Bolívar (2020); Walters (2010).</p>
<p>Reconhecimento e/ou desenvolvimento de instrumentos mais válidos e confiáveis (habilidades em LAL)</p> <p>(N = 12)</p>	<p>Participantes...</p> <p>...se tornaram habilidosos no desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais válidos, confiáveis e significativos para seus contextos de atuação, demonstrando compreensão e aplicação de conceitos de avaliação (ex. validade, confiabilidade, autenticidade); e/ou</p> <p>...se tornaram capazes de avaliar criticamente instrumentos de avaliação; e/ou</p> <p>...passaram a ter percepções e práticas mais amplas de avaliação, entendendo outros instrumentos de avaliação além de testes como possibilidades.</p>	<p>Arias, Maturana e Restrepo (2012); Baker e Riches, 2017; Boyd e Donnarumma (2018); Giraldo e Murcia (2019); Jaramillo e Gil (2019); Kleinsasser (2005); Koh <i>et al.</i> (2017); Kremmel <i>et al.</i> (2018); Levi e Inbar-Lourie (2019); Montee <i>et al.</i> (2013); Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo); O'Loughlin (2006).</p>
<p>Ampliação da compreensão e ação referente a questões éticas (princípios em LAL)</p> <p>(N = 7)</p>	<p>Participantes...</p> <p>...se tornaram críticos de práticas avaliativas justas e democráticas, tanto as aplicadas por eles mesmos quanto as que vivenciavam; e/ou</p> <p>...ampliaram sua compreensão de questões e considerações éticas, passando a associar justiça na avaliação com o grau de transparência do processo avaliativo; e/ou</p> <p>...tornaram o processo avaliativo mais ético, justo e transparente ao compartilharem especificações de testes e informações sobre a avaliação de desempenho com os alunos, bem como os critérios nas rubricas; e/ou</p> <p>...mudaram suas crenças quanto ao seu papel no processo de avaliação dos alunos: eles perceberam que devem apoiar seus alunos, e não ativamente bloquear seu sucesso (ex. colocando perguntas difíceis nas provas).</p>	<p>Arias, Maturana e Restrepo (2012); Baker e Riches, 2017; Jaramillo e Gil (2019); Kleinsasser (2005); Levi e Inbar-Lourie (2019); Quevedo-Camargo e Tonelli (2021); Restrepo Bolívar (2020);</p>

Fonte: A própria autora.

A primeira tendência em termos de implicações dos CDO é a

ampliação de concepções e conceitos-base em avaliação, que está mais diretamente relacionada ao componente *conhecimentos*. Tendo em vista que todos os trabalhos abordaram questões teóricas em avaliação (vide quadro 4), um impacto esperado é justamente que esses protagonistas compreendam melhor o aporte teórico da área. Eles relataram em questionários e/ou foi percebido pelos pesquisadores, por meio da análise de diários reflexivos ou artefatos desenvolvidos – por exemplo, instrumentos avaliativos –, que ampliaram sua concepção de avaliação, passando de uma concepção restrita, de caráter mais somativo e punitivo – avaliação como sinônimo de prova – para uma visão ampla, entendendo a avaliação como um processo, percebendo a conexão intrínseca entre avaliação e aprendizagem.

Outra implicação em termos de concepções é que os participantes se tornaram cientes de construtos de línguas – competência linguística, sociolinguística, pragmática –, além de demonstrarem compreensão de qualidades de instrumentos de avaliação, como validade, praticidade e confiabilidade, em alguns casos passando a usar metalinguagem da área.

A segunda tendência percebida foi o reconhecimento e/ou o desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais válidos e confiáveis, o que demonstra uma melhora mais especificamente nas *habilidades* em LAL. Participantes se tornaram habilidosos no desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais criteriosos e significativos para seus contextos de atuação, demonstrando compreensão e aplicação de conceitos de avaliação – por exemplo, validade, confiabilidade, autenticidade. Além disso, se tornaram capazes de reconhecer essas qualidades nos instrumentos, avaliando-os criticamente, tendo em vista que a análise de instrumentos foi uma etapa comum na maioria das iniciativas. Por fim, em consonância com a implicação anterior, em que os participantes ampliaram sua concepção de avaliação, eles passaram a visualizar outros instrumentos de avaliação além de testes como possibilidades no ensino-aprendizagem.

A terceira tendência em termos de implicações tem relação com os *princípios* em LAL. Participantes se tornaram críticos de práticas avaliativas justas e democráticas, tanto as aplicadas por eles mesmos quanto as que vivenciaram. Eles ampliaram sua compreensão de questões e considerações éticas, passando a associar justiça na avaliação com o grau de transparência do processo avaliativo. Em alguns casos também tornaram o processo avaliativo mais ético, justo e transparente ao compartilharem especificações de testes e informações sobre a avaliação de

desempenho com os alunos, bem como os critérios nas rubricas. Em outros casos, mudaram suas crenças quanto ao seu papel no processo de avaliação dos alunos: eles perceberam que devem apoiar seus alunos, e não ativamente bloquear seu sucesso – por exemplo, colocando perguntas difíceis nas provas.

Apesar das implicações positivas, essas iniciativas não ocorreram sem desafios. Em Baker e Riches (2017), por exemplo, a colaboração entre os protagonistas não ocorreu de forma tranquila em todos os casos. Em Montee *et al.* (2013), apesar de os participantes terem se tornado habilidosos no desenvolvimento de instrumentos mais válidos, eles tiveram dificuldade de criar tarefas condizentes com o nível de proficiência de seus alunos. Nier, Donovan e Malone (2009) mencionam os desafios de se garantir participação ativa dos professores no formato *online* do curso com metodologia híbrida, além de questões relacionadas ao seu nível de proficiência em língua inglesa e letramento digital.

Em Levi e Inbar-Lourie (2019), embora os participantes demonstraram terem ampliado sua concepção de avaliação de forma geral, em alguns casos essa compreensão permaneceu limitada. Por exemplo, apesar de relatarem compreensão dos conhecimentos-base da avaliação para a aprendizagem, os participantes tiveram dificuldade de se desvincular de práticas mais somativas, como a réplica de um exame de proficiência de larga escala do contexto, tanto em termos de formato quanto de conteúdo. As autoras deduzem que essas práticas estão enraizadas no “DNA avaliativo” dos participantes (p. 9), e quebrá-las exige não só compreensão da avaliação para a aprendizagem, mas também a implementação de práticas coerentes com essa concepção, junto com ajuda de especialistas. Ademais, os participantes não demonstraram compreensão dos princípios envolvendo engajamento ativo do aluno e *feedback* processual. As autoras concluem que tornar-se um avaliador habilidoso é um processo contínuo, similar ao processo de se tornar um bom escritor.

2.2.2.1.5 Algumas reflexões

Observando as necessidades em LAL reportadas por professores e as tendências de CDO trazidas nas duas últimas seções, podemos concluir que os CDO em LAL devem “[...] enfatizar tarefas bem estruturadas de desenvolvimento de ferramentas porque elas engatilham decisões conscienciosas que são impulsionadas

por bases teóricas bem fundamentadas⁷¹” (GIRALDO; MURCIA, 2019, p. 255). Isso ecoa o que Scaramucci (2006; 2016) chamou de *teorização sobre a prática*. Isto é, os CDO, idealmente, devem fomentar questões práticas da avaliação, que tenham relação com as necessidades dos professores, e que permitam a operacionalização de conceitos da área, como funções da avaliação, validade, confiabilidade, transparência, coerência, justiça, etc. Por exemplo, o desenvolvimento de rubricas, uma atividade majoritariamente prática, pode envolver discussões sobre concepções de língua quando da elaboração de critérios, bem como de transparência e coerência quando do estabelecimento de pontuação para cada critério. Dessa forma, há a promoção dos três componentes do LAL de maneira interligada: conhecimentos, habilidades e princípios.

Essas atividades, quando realizadas de maneira conjunta, por meio de trabalhos em grupo e discussões coletivas, parecem ser mais eficientes na promoção do LAL, pois permitem a troca de experiências entre professores e entre professores e pares mais experientes. Além disso, recomenda-se que os ministrantes dos CDO reproduzam as práticas avaliativas que esperam do seu público-alvo, fortalecendo a experiência dos participantes com uma avaliação mais justa e democrática, e de modo a não replicarem a retórica do “faça o que eu digo, mas não o que faço”.

Ademais, “[...] sugere-se que cursos em avaliação em contexto de línguas foquem em aprender, negociar, discutir, experimentar e pesquisar uma base teórica fundamental em avaliação em contexto de línguas⁷²” (INBAR-LOURIE, 2008a, p. 396). Isto é, cabe aos indivíduos daquele contexto definirem e co-construírem o que consideram importante aprender em avaliação, sempre com a orientação de um par mais experiente, para que a aprendizagem em avaliação seja significativa e, portanto, duradoura. Afinal, aprender sobre a avaliação, da mesma forma que aprender uma língua, é uma habilidade a ser desenvolvida e atualizada por toda a vida (INBAR-LOURIE, 2008a).

A promoção do LAL tende a ter como implicações a ampliação da concepção de avaliação, o aperfeiçoamento de habilidades de análise e

⁷¹ No original: “[...] emphasise highly structured design tasks because they trigger conscientious decisions fuelled by seasoned theoretical frameworks.”

⁷² No original: “[...] it is suggested that language assessment courses focus on learning, negotiating, discussing, experiencing and researching a core language assessment framework.”

desenvolvimento de instrumentos de avaliação, e uma compreensão e ações mais aguçadas quanto à influência e poder da avaliação na vida dos alunos. Essas implicações dependem, é claro, do que é promovido nos CDO. Por exemplo, as iniciativas que apresentamos promoveram, em menor grau, os princípios do LAL; conseqüentemente, a ampliação da compreensão de questões éticas foi reportada em um número menor de pesquisas.

2.3 REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo, traçamos um panorama geral de pesquisas em LAL, mais especificamente aquelas que buscaram, em um nível mais conceitual, definir o termo, e em um nível mais prático, promover esse letramento, e as implicações resultantes dessa promoção. Tendo apresentado nossas bases teóricas, no próximo capítulo, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, isto é, passamos para a *nossa* trajetória na promoção do LAL de professoras formadoras.

3 NOSSA JORNADA EM LAL

Neste capítulo, apresentamos a natureza e o tipo da pesquisa, bem como contexto e participantes, além dos instrumentos de geração⁷³ de dados. Em seguida, expomos os procedimentos de análise dos dados e, por fim, trazemos informações sobre os cuidados éticos que foram tomados neste trabalho.

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa crítica caracterizada como estudo de caso. Em termos gerais, a pesquisa qualitativa investiga aspectos subjetivos dos seus participantes, como opiniões, pensamentos, sentimentos, reflexões, entre outros, em um determinado tempo, local e cultura, com prevalência de dados verbais ao invés de numéricos (COHEN; MANION; MORRISON, 2018; MACKEY; GASS, 2016).

A pesquisa crítica tem como propósito não apenas investigar determinadas situações e fenômenos, mas modificá-los, isto é,

Sua intenção é *transformativa*: mudar a sociedade e indivíduos com vistas à democracia social. Nesse sentido, o propósito da pesquisa crítica na educação é fortemente prático e político, para que se alcance uma sociedade mais justa e igualitária, em que as liberdades individuais e coletivas sejam praticadas, e para erradicar o exercício e os efeitos do poder ilegítimo⁷⁴ (COHEN; MANION; MORRISON, 2018, p. 52).

Assim, reconhecemos que esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa crítica, pois vai além da investigação de práticas avaliativas, por exemplo. Este trabalho almeja promover *mudanças* em termos de avaliação, mudanças estas que resultem em práticas mais justas e democráticas que, conseqüentemente, permitam aos alunos, por meio da aprendizagem da língua – possibilitada por uma avaliação orientada para a aprendizagem – acesso a esferas sociais ampliadas. Ou

⁷³ Usamos a expressão ‘geração de dados’ ao invés de ‘coleta de dados’ por entendermos que os dados apresentados foram gerados pelas pesquisadoras, isto é, produzidos para (também) responderem às perguntas de pesquisa (GARNHAM, 2008), e não existiam ‘naturalmente’ antes, o que de fato denotaria uma coleta de dados (MERRIAM, 2009).

⁷⁴ No original: “Its intention is *transformative*: to change society and individuals to social democracy. In this respect the purpose of critical educational research is intensely practical and political, to bring about a more just, egalitarian society in which individual and collective freedoms are practised, and to eradicate the exercise and effects of illegitimate power.”

seja, a língua, e, dessa forma, a avaliação, seria uma ferramenta de emancipação, não de opressão ou dominação (FREIRE, 2019/1987).

O estudo de caso, por sua vez, envolve uma análise aprofundada do contexto em que a pesquisa se insere, em geral com um número limitado de participantes, o que limita também a possibilidade de generalizações, mas gera dados abrangentes e detalhados. Estudos de caso analisam a complexidade de contextos e grupos específicos (COHEN; MANION; MORRISON, 2018; MACKEY; GASS, 2016), como ocorre neste estudo.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

[T1] [24s] Avaliane: [...] estar num grupo tão seleto desse de formadores de professores, né, com tanta experiência, com tanto conhecimento, eu acho que vai ser assim... é... um mar de aprendizagem pra mim e pra Isadora, né, Isa.

O contexto desta pesquisa foi o ambiente acadêmico, mais especificamente de formação de professores/as de inglês de IES do Paraná. Tendo em vista nosso objetivo geral de pesquisa, o de investigar o letramento em avaliação de formadoras de professores/as de inglês de IES do Paraná, visando a implicações positivas tanto na sua formação continuada, quanto na formação inicial dos professores em formação dessas IES, decidimos propor uma oficina *online* em avaliação para formadoras de professores de inglês que atuassem em IES do estado.

Essa escolha foi, primeiramente, pautada na literatura que discutimos no capítulo anterior, que defende a importância de uma aprendizagem formal em avaliação (GIRALDO; MURCIA, 2019; VOGT; TSAGARI, 2014). O formato *oficina* foi escolhido por ter, em geral, um caráter mais prático e de menor duração que um curso ou disciplina. Isto é, almejamos atender às necessidades mais urgentes do nosso público-alvo e de forma que não demandasse muito tempo da sua rotina, o que poderia comprometer sua participação. A modalidade *online* permitiu a aproximação de formadoras de diferentes localidades do Paraná, mas foi também uma imposição tendo em vista a necessidade de distanciamento social por conta da pandemia de covid-19.

Embora tenhamos almejado implicações na formação inicial e continuada de professores, esta pesquisa teve como público-alvo primário *professoras*

formadoras, ao invés de investigar também professores em formação, e isso se deu por diversos motivos. O primeiro foi de ordem estritamente prática: há muito mais professores em formação do que professoras formadoras, o que dificultaria e poderia impossibilitar a realização desta pesquisa.

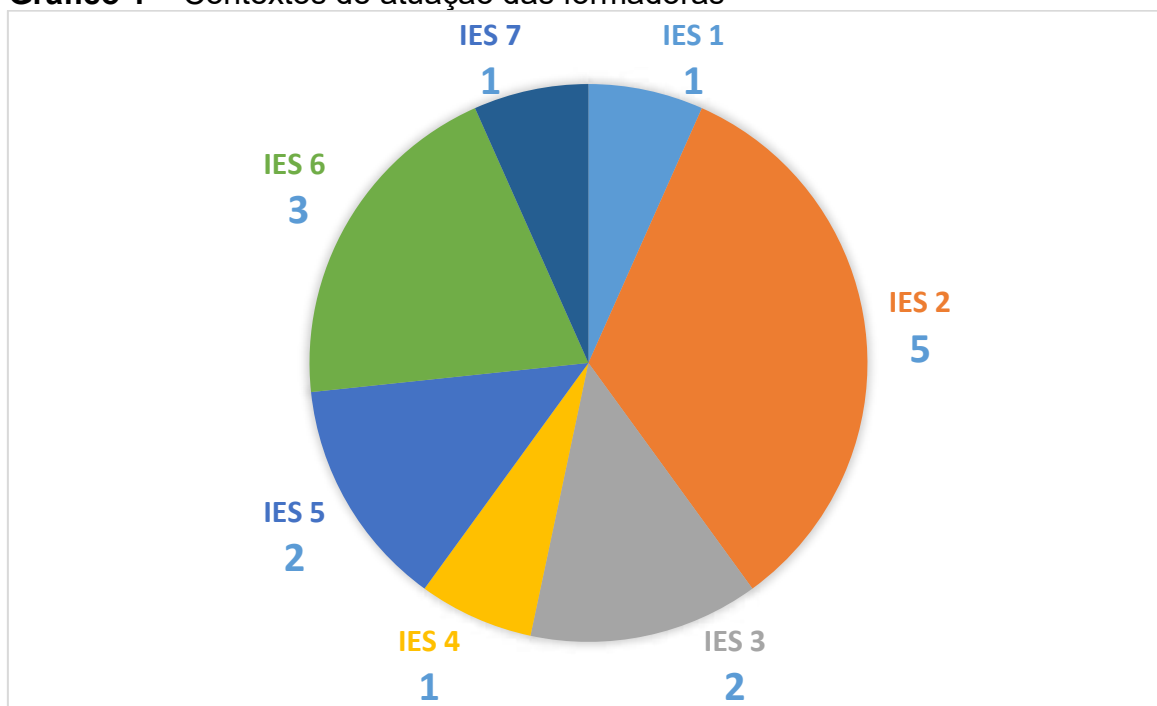
Em segundo lugar, a escolha se deu com base no entendimento que mudanças na avaliação podem, de início, ser mais efetivas se partirem das profissionais que detêm o ‘poder’ ou autoridade na sala de aula (FURTOSO, 2008), como já mencionamos no capítulo anterior. São essas profissionais que irão formar as próximas gerações de professores (VILLA LARENAS; BRUNFAUT, 2022). São elas quem decidem os instrumentos e critérios de avaliação que serão utilizados, são elas que podem incentivar os alunos a auxiliarem nas decisões relativas à avaliação, e incitar debates sobre questões avaliativas que possam surgir. Isto é, por meio da formação indireta, mencionada no capítulo introdutório, promover o LAL de professoras formadoras, em especial quando do quadro permanente, pode ter um impacto mais a longo prazo na instituição, tendo em vista que estas profissionais permanecem na IES por mais tempo do que um aluno de graduação.

Dessa forma, acreditamos haver maior possibilidade de implicações positivas que resultem em uma prática transformadora, que não sejam apenas uma iniciativa isolada e a curto prazo (BAKER; RICHES, 2017; KOH, 2011) com o trabalho com as formadoras. Por fim, já foi reportado na literatura que a falta de formação em LAL de professores formadores e professores no geral é parecida, bem como suas necessidades (HASSELGREEN; CARLSEN; HELNESS, 2004).

Em se tratando da formação direta, são também as professoras formadoras que têm mais possibilidade de, por exemplo, futuramente ofertar disciplinas ou oficinas em avaliação.

As participantes eram majoritariamente mulheres e professoras formadoras de professoras/es de inglês de sete cursos⁷⁵ diferentes de IES públicas do Paraná, como se vê no gráfico 1, a seguir. Estas instituições foram escolhidas por estarem cadastradas no LILA, já que a oficina em avaliação, proposta desta tese, fez parte das ações deste projeto maior.

⁷⁵ Por vezes eram cursos da mesma instituição, mas de campi diferentes.

Gráfico 1 – Contextos de atuação das formadoras

Fonte: A própria autora.

Tivemos um total de 18 participantes na oficina, das quais 17 concordaram em fazer parte da pesquisa, e duas não foram incluídas por não se enquadrarem no perfil profissional do público-alvo – professoras formadoras atuantes –; isto é, elas atuavam em outros contextos quando da realização da oficina. Assim, a análise foi feita dos dados gerados por 15 participantes.

Com relação ao perfil, doze formadoras eram professoras do quadro permanente das IES, e as outras três, professoras com contrato de regime temporário na instituição. Até a realização da oficina, no 1º semestre de 2021, três formadoras atuavam na referida IES há cinco anos ou menos; quatro atuavam na IES há mais de seis anos e menos de 10; quatro, há mais de 11 anos e menos de 20; e, finalmente, quatro formadoras atuavam há mais de 20 anos em sua IES.

Em termos de graduação, oito professoras são formadas em Letras Português Inglês, quatro em Letras (sem especificação), duas em Letras Inglês, e uma em Serviço Social. Quanto à pós-graduação, três formadoras realizaram estágio pós-doutoral, e apenas uma não possui o título de doutora. As principais áreas de pesquisa das formadoras, tanto em nível de Especialização, quanto de Mestrado e Doutorado, são Estudos da Linguagem, Letras, Educação, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras, embora também haja formadoras com pós-graduação nas áreas de Design, Estudos da Tradução, Comunicação e Semiótica, entre outros.

Quanto à sua experiência profissional prévia, dez formadoras atuaram em institutos de idiomas; sete, na rede pública estadual ou municipal de ensino, cinco em escolas particulares, e três tiveram outras experiências em IES públicas⁷⁶.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos de geração de dados foram a) as gravações transcritas da oficina; b) as respostas das participantes aos artefatos de aprendizagem⁷⁷, a saber: I) *meme*, II) (análise dos) Projetos Pedagógicos dos cursos (PP), III) (análise dos) programas de disciplina⁷⁸, IV) *mentimeter*, V) documento ‘A avaliação no meu curso’, VI) imagem autorreflexiva, e VII) documento ‘Retorno às participantes’; e c) questionários, mais especificamente, o questionário de levantamento de necessidades e o questionário de autoavaliação e avaliação da oficina.

No quadro 6, a seguir, apresentamos esses instrumentos. Os instrumentos 6 (documento ‘A avaliação no meu curso’), 8 (documento ‘Retorno às participantes’), 9 (questionário de levantamento de necessidades) e 10 (questionário de autoavaliação e avaliação da oficina) tiveram suas características resumidas em temas por motivos de extensão, e serão descritos posteriormente neste capítulo.

Quadro 6 – Instrumentos de geração de dados

Tipo	Instrumento	Instrução ou temas abordados no instrumento	Dados gerados e analisados
Gravação	1. Oficina	-	Falas transcritas das participantes
Artefato de aprendizagem	2. <i>Meme</i>	Como você classifica suas experiências com avaliação (como aluno/a e/ou professor/a) em uma escala de Gretchen?	Imagem e falas transcritas das participantes
	3. (Análise dos) PPs dos cursos	Releia o PP do seu curso e identifique, para apresentar no próximo encontro, o conceito de avaliação presente no documento. Para que serve a avaliação	Documentos e falas transcritas das participantes

⁷⁶ Informações obtidas por meio da Plataforma Lattes. O quadro completo está disponível no apêndice B.

⁷⁷ Artefatos de aprendizagem são os produtos de aprendizagem dos alunos, podendo incluir documentos, apresentações, ilustrações, entre outros. Eles podem ser ou não gerados pelo pesquisador (CHERNER; KOKOPELI, 2018).

⁷⁸ Em algumas instituições, os ‘programas de disciplina’ são chamados de ‘planos de ensino’. Vamos nos ater ao primeiro termo por motivos de padronização.

		(função)? Quando a avaliação é feita? Quem usa a avaliação (atores)? Como se chega ao desempenho dos alunos (instrumentos)? Para que servem os resultados (feedback)? Como se registram os resultados?	
	4. (Análise dos) Programas de disciplina	Com base na nossa discussão, revise seu programa de disciplina/plano de ensino de modo a identificar se seria importante incluir algo, retirar, ampliar, etc. Na semana que vem, apresente um slide com a conclusão a que você chegou considerando essa reformulação (por exemplo, como a concepção de avaliação do PP pode estar refletida no plano? É interessante inserir a rubrica, ou os descritores de nível máximo já são suficientes? Ao analisar o alinhamento entre objetivos, instrumentos, critérios e/ou descritores, que observações você fez? E outros pontos que deseje ressaltar).	Documentos e falas transcritas das participantes
	5. <i>Mentimeter</i>	Com base em nossas discussões, o que você acha que trouxe mais contribuição para o seu letramento em avaliação em contexto de línguas?	Respostas abertas na plataforma
	6. Documento 'A avaliação no meu curso'	Identificação da instituição; Concepção de língua do PP do curso em questão; Concepção de avaliação do PP do curso em questão; Transposição da concepção de avaliação do PP para os planos de ensino/ programas de disciplinas; Reorientação das ações com base nas respostas anteriores.	Respostas abertas no documento
	7. Imagem autorreflexiva	Escolha uma imagem que represente sua trajetória ao longo da oficina em termos de letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) e seus componentes (conhecimentos, habilidades e princípios). Pode ser uma obra de arte, um desenho, um <i>meme</i> , uma foto, o que você quiser. No último encontro, você apresentará esta imagem e justificará sua escolha, procurando refletir sobre o quanto avançou na oficina em termos de LAL, o quanto ainda acha que	Imagens e falas transcritas das participantes

		precisa avançar, e o impacto das ações desenvolvidas no seu trabalho e, portanto, na formação inicial de professores de inglês. Gostaríamos que cada participante tivesse a oportunidade de apresentar sua imagem, então sugerimos o tempo de apresentação de 3 a 4 minutos. Quem não puder estar presente no dia ou não puder abrir o microfone, sugerimos a gravação da apresentação.	
	8. Documento 'Retorno às participantes'	Instruções; Pseudônimo. Dados sobre LAL em 3 momentos da oficina. Complementação dos dados; Outros.	Respostas abertas e fechadas no documento
Questionário	9. Questionário de levantamento de necessidades	Formação como professor/a avaliador/a; Concepção de avaliação (própria e do contexto de atuação); Formação em avaliação proporcionada aos professores em formação; Instrumentos de avaliação; Rubricas; Feedback; Autoavaliação e avaliação por pares; Papel do aluno; Expectativas quanto à oficina.	Respostas (abertas e fechadas) ao <i>Google Forms</i>
	10. Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina	Avaliação das atividades da oficina; Avaliação dos temas abordados na oficina; Atendimento às necessidades; Componentes do LAL abordados na oficina; Impacto da oficina na prática das formadoras; Contribuição das mediadoras e das colegas na promoção do LAL; Reflexão sobre a utilidade do formulário na reorientação de uma disciplina.	Respostas (abertas e fechadas) ao <i>Google Forms</i>

Fonte: A própria autora.

Na sequência, explicitamos as características de cada um desses instrumentos.

3.3.1 Gravação da Oficina

[T1] [18m53s] Isadora: [...] nós vamos construir a oficina juntos, eu vou aprender com vocês, vocês vão aprender comigo e com a Viviane, tá?

A oficina ocorreu de forma remota, por meio das plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*, no primeiro semestre de 2021, e contou com 10 encontros síncronos de 1h30 de duração cada, totalizando 15 horas síncronas. Na figura 6, a seguir, trazemos o *flyer* de divulgação da oficina, bem como o *slide* de abertura do primeiro encontro.

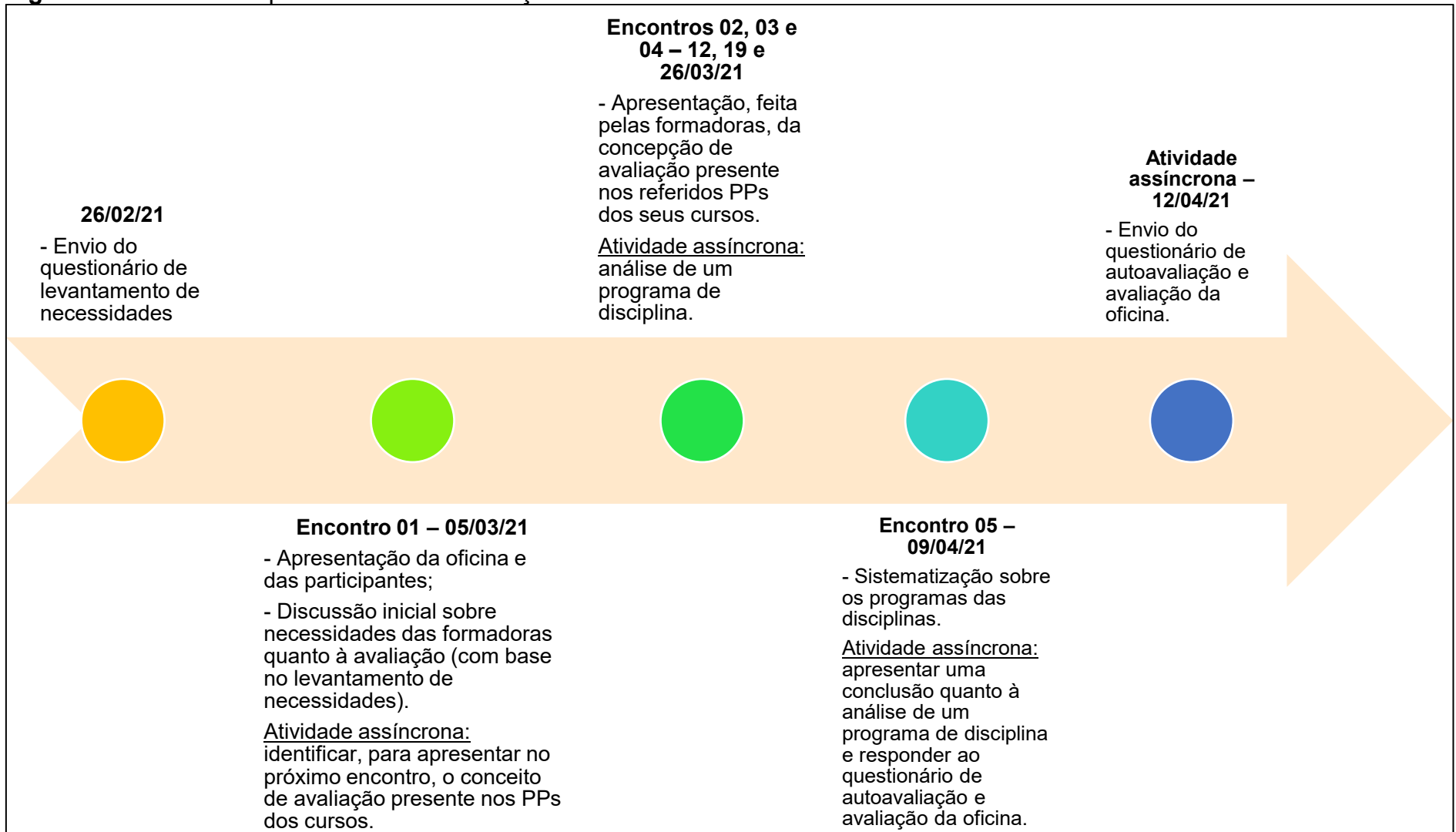
Figura 6 – *Flyer e slide* da oficina

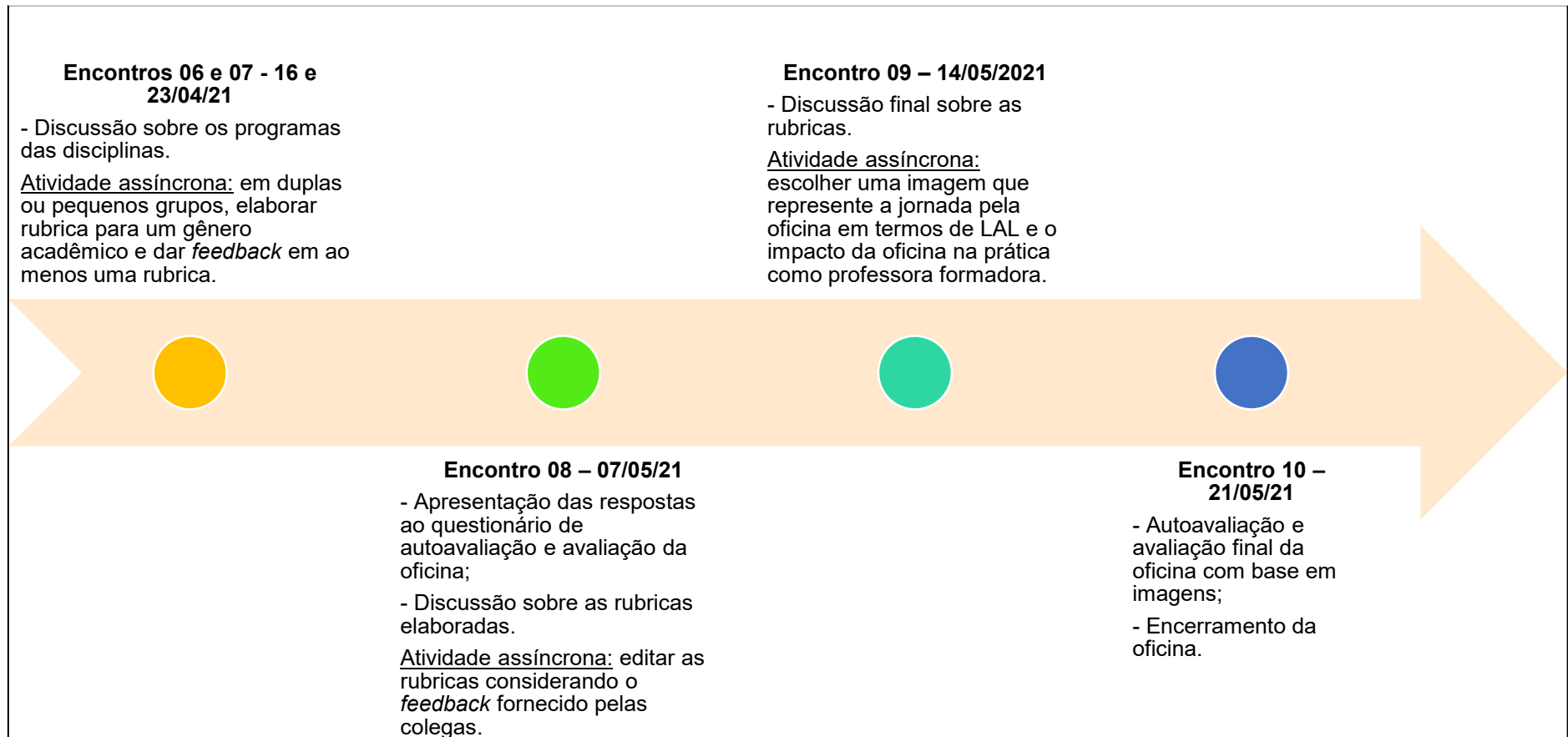


Fonte: A própria autora.

Além das 15 horas síncronas, houve a realização de cinco horas de atividades assíncronas, como análise de documentos – PPs dos cursos, programas de disciplinas – e elaboração de rubricas. A linha do tempo completa está representada na figura 7, a seguir, que traz as atividades assíncronas e os encontros síncronos.

Figura 7 – Linha do tempo da oficina em avaliação





Fonte: A própria autora.

A oficina foi planejada com base nas necessidades em avaliação reportadas pelas professoras formadoras no levantamento inicial. Primeiramente, almejamos entender as concepções de avaliação presentes nos PPs dos cursos em que as formadoras atuam. Em seguida, analisamos e discutimos de que formas essas concepções estão ou não refletidas em programas de disciplina das formadoras. Na sequência, com base também nas respostas ao questionário de autoavaliação e avaliação da oficina, enviado às participantes após o 5º encontro – metade da oficina –, passamos para a elaboração de rubricas dos gêneros acadêmico-científicos mais trabalhados por essas formadoras, de modo que tivéssemos, ao final, uma variedade de rubricas disponíveis para todas as professoras⁷⁹. Essas rubricas passaram por um processo de revisão por pares antes de serem finalizadas. No último encontro, as participantes refletiram sobre sua jornada ao longo da oficina em termos de desenvolvimento do LAL e as implicações desse desenvolvimento na sua práxis como professoras formadoras.

As interações – orais/escritas – das formadoras foram gravadas pelo *Google Meet* e, posteriormente, transcritas⁸⁰. Elas foram utilizadas como material complementar de diversos artefatos de aprendizagem (vide quadro 6). Por exemplo, em se tratando dos PPs dos cursos, foram utilizados os documentos oficiais e as falas das formadoras; similarmente, na imagem autorreflexiva, as imagens e relatos – falas – das participantes foram usados conjuntamente na análise.

3.3.2 Artefatos de Aprendizagem

Os materiais produzidos e/ou atividades realizadas por meio da oficina configuram os artefatos de aprendizagem. Estes instrumentos são explicitados na sequência.

3.3.2.1 Meme

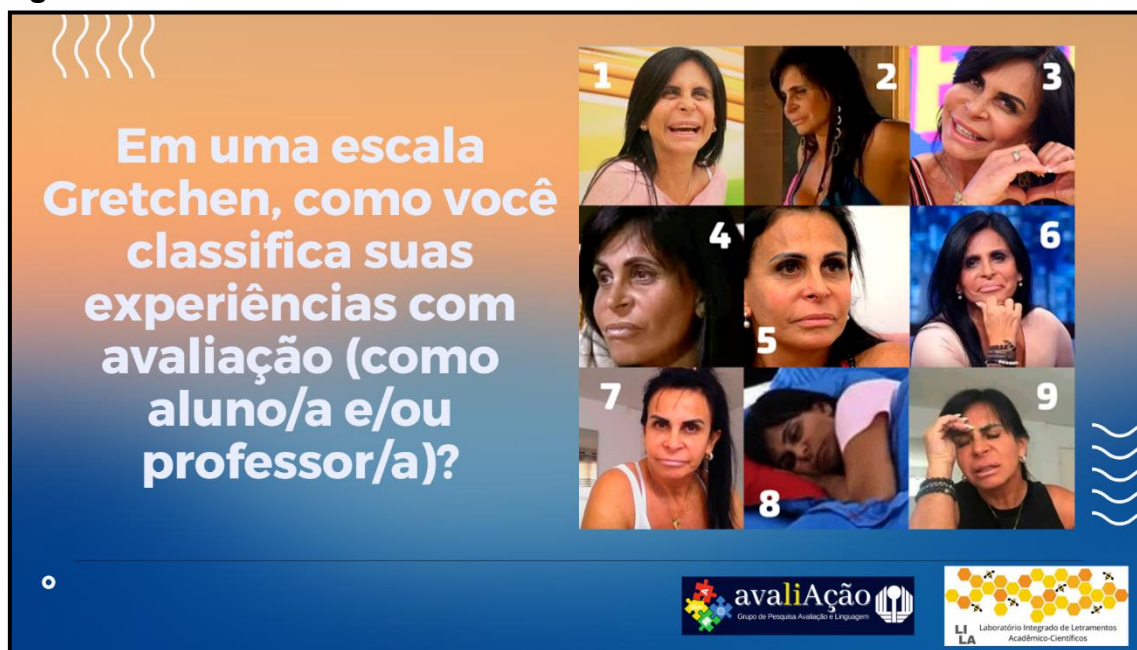
A atividade envolvendo o *meme* teve como objetivo averiguar as experiências prévias das formadoras com avaliação. As formadoras deveriam indicar,

⁷⁹ Disponíveis no *handbook* da oficina, que pode ser acessado por meio do link: https://drive.google.com/file/d/1xU3Oed7TZfYRgpVb_Tq1rvLrt9KCNwr/view

⁸⁰ Mais informações relativas ao processo de transcrição são disponibilizadas na seção 3.5 (Procedimentos de Análise dos Dados).

abrindo o microfone ou escrevendo no *chat*, qual das imagens apresentadas, numeradas de 1 a 9, era representativa de suas experiências prévias, como ilustrado pela figura 8, a seguir.

Figura 8 – Slide com o *meme*



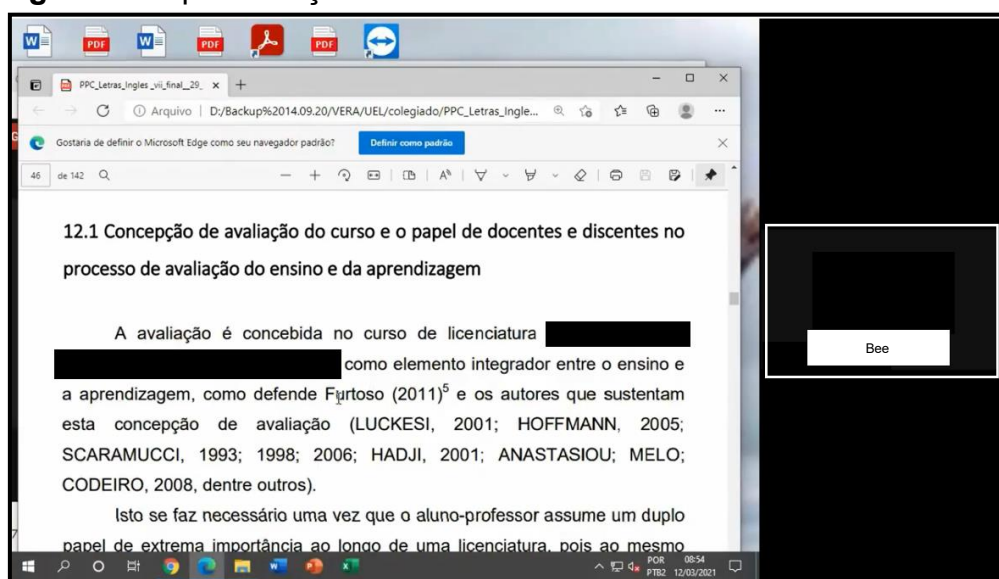
Fonte: A própria autora.

Este instrumento gerou dados quantitativos, relativos à escolha da imagem, assim como qualitativos, relativos às justificativas – orais e/ou escritas – das formadoras.

3.3.2.2 (Análise dos) PPs dos cursos

A atividade de análise dos PPs exigiu que as formadoras, em grupos de acordo com sua IES, lessem o PP do curso em que trabalham e identificassem questões relativas à avaliação no documento, como função, atores, instrumentos, entre outros. Depois, em um encontro síncrono, elas deveriam apresentar suas conclusões para as outras participantes, como ilustrado pela figura 9, a seguir.

Figura 9 – Apresentação do PP da IES 2



Fonte: Bee.

Para a análise de dados desta tese, nós nos apoiamos nas conclusões das formadoras, mas também utilizamos como fonte secundária de dados os documentos na íntegra, de modo a complementar informações que por vezes não foram contempladas. Este instrumento gerou dados qualitativos, isto é, trechos dos documentos escolhidos pelas formadoras – e, posteriormente, também pelas pesquisadoras – que evidenciaram as questões relativas à avaliação.

3.3.2.3 (Análise dos) Programas de disciplina

Na atividade de análise de um programa de disciplina, as formadoras buscaram entender de que formas a concepção de avaliação do PP estava refletida – ou não – em um programa de disciplina, e deveriam apresentar uma conclusão das suas reflexões relativas a esta análise – isto é, se itens deveriam ser removidos, adicionados ou modificados. Na figura 10, a seguir, trazemos um exemplo desta atividade.

Figura 10 – Exemplo de conclusões relativas à análise de um programa de disciplina

Ementa
Desenvolvimento das **quatro habilidades** comunicativas da língua inglesa, em nível pré-intermediário, de forma integrada, articuladas com a **prática pedagógica**.

Objetivos

- **Suprir** deficiências linguístico-comunicativas quanto à aquisição da língua inglesa integrando as quatro habilidades linguísticas: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, de modo a atingir um nível de proficiência desejável para o acompanhamento de tarefas mais específicas;
- **Promover** desenvolvimento linguístico-comunicativo na língua inglesa;
- Iniciar conscientização sobre a profissão professor de língua inglesa;
- **Criar condições** para o aluno explicitar sua competência implícita de ensinar e aprender língua inglesa, por meio de atividades que possibilitem a transposição didática do conteúdo ensinado.

Sugestão de inclusões:
Especificação das ferramentas avaliativas e dos descritores e critérios para cada uma delas.
Exemplo de rubrica para nortear os professores na elaboração das rubricas e critérios.

Não há indícios das concepção de avaliação na ementa, nem nos objetivos (programa da disciplina). Porém, os destaques apontam para a importância dada ao **diagnóstico** das dificuldades, trabalho com as **habilidades linguísticas** e com a **prática pedagógica** (transposição didática). Os instrumentos de avaliação (a serem trabalhados) devem estar alinhados com tais elementos.

Pensamos que as informações que constam no documento 'Critérios de avaliação' periodicidade, peso e valor das avaliações (prova bimestral no valor de 7.0 e atividades de acompanhamento no valor de 3.0 pontos (trabalhos e/ou seminários e/ou atividades de cunho pedagógico) poderiam estar incluídas no programa da disciplina.

Luna

Fonte: Bruna e Luna.

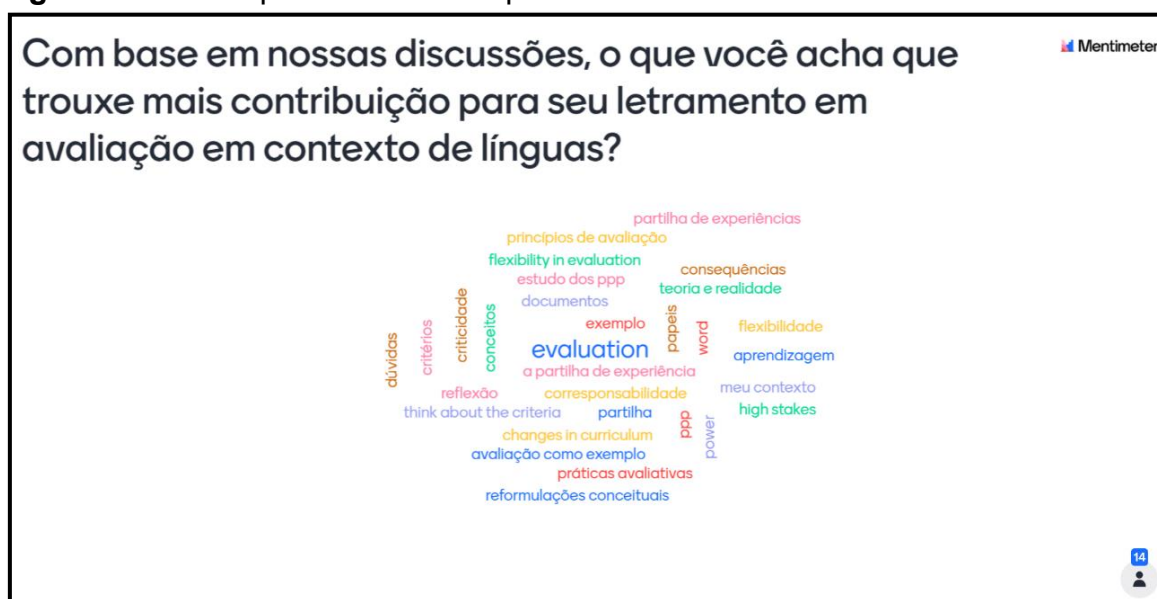
Similarmente ao instrumento anterior, embora tenhamos nos apoiado nas conclusões das formadoras, também fizemos a análise documental dos programas para identificar questões adicionais. Assim, esse instrumento gerou dados qualitativos, isto é, as falas das formadoras ao apresentarem suas conclusões relativas ao programa de disciplina, e a nossa análise documental adicional.

3.3.2.4 Mentimeter

O site *Mentimeter*⁸¹ é uma plataforma que possibilita diferentes formatos de perguntas e/ou interação com um determinado público-alvo de modo síncrono. É possível, por exemplo, fazer perguntas de múltipla escolha, *ranking*, pergunta de resposta aberta – curta ou longa –, adicionar imagens e vídeos às atividades, dentre outras funcionalidades. Utilizamos a ferramenta para compreender de que forma(s) a oficina, até o momento do preenchimento do *Mentimeter*, estava correspondendo às necessidades em LAL das formadoras. Cada professora poderia inserir até três palavras ou expressões-chave, como se vê pela figura 11, na sequência.

⁸¹ Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.

Figura 11 – Exemplo de nuvem de palavras do *Mentimeter*




Fonte: A própria autora.

Outro motivo para escolhermos o *Mentimeter* foi o fato de as respostas serem anônimas; preferimos assim de modo a incentivar as participantes a explicitarem suas dúvidas e questionamentos. As respostas das formadoras, por serem palavras-chave, são consideradas dados qualitativos gerados pelo instrumento.

3.3.2.5 Documento 'A avaliação no meu curso'

O documento criado pela plataforma *Google Docs* 'A avaliação no meu curso' foi proposto como uma atividade de consolidação e organização de informações sobre cada IES que deveria ser preenchido colaborativamente pelas formadoras de uma mesma instituição. Na figura 12, a seguir, apresentamos a seção inicial do documento.

Figura 12 – Documento ‘A avaliação no meu curso’

	<p>A avaliação no meu curso</p> <p>Onde estamos?</p> <p>Como podemos avançar?</p>
<p>Instituição:</p>	
<p>1 - Qual é a concepção de língua que o PP do curso apresenta?</p>	
<p>2 - Principais apontamentos sobre avaliação no PP do curso</p>	
<p>Considerem se há respostas para as perguntas que guiaram nossa leitura coletiva dos PP: Para que serve a avaliação (função)? /</p>	

Fonte: A própria autora.

As seções do documento estão explicitadas no quadro 7, na sequência.

Quadro 7 – Documento ‘A avaliação no meu curso’

Temas	Perguntas
Identificação da instituição	Instituição
Concepção de língua do PP do curso em questão	1 - Qual é a concepção de língua que o PP do curso apresenta?
Concepção de avaliação do PP do curso em questão	2 - Principais apontamentos sobre avaliação no PP do curso. (Considerem se há respostas para as perguntas que guiaram nossa leitura coletiva dos PP: Para que serve a avaliação (função)? / Quando a avaliação é feita? / Quem usa a avaliação (atores)? Como se chega ao desempenho dos alunos (instrumentos)? / Para que servem os resultados (feedback)? / Como se registram os resultados?)
Transposição da concepção de avaliação do PP para os planos de ensino/ programas de disciplinas	3 - Orientações sobre avaliação nos Planos de Ensino / Programas de disciplinas. (O que aparece nos planos/programas para orientar a prática do formador avaliador?)
	4 - Instrumentos de avaliação nos planos/programas. (Quais? Eles são coerentes com os objetivos de aprendizagem?)
	5 - Critérios de avaliação nos planos/programas. (Há explicitação de critérios? Se sim, quais? / Se não, há algum outro indicador de parâmetro que o professor deverá usar para avaliar o desempenho dos alunos?)
	6 - Descritores de avaliação nos planos/programas. (Há explicitação de descritores para os critérios? Se sim, quais? / Se não, há algum outro indicador de parâmetro que o professor deverá usar para avaliar o desempenho dos alunos?)
	7 - Coerência entre a concepção de avaliação que embasa o PP e os planos/programas de ensino. (Se a concepção de avaliação não está explícita e fundamentada no PP, como a prática do formador é orientada? Qual o papel dos planos/programas?)

Reorientação das ações com base nas respostas anteriores	8 - Ações, procedimentos e encaminhamentos que podem ser promovidos no curso para que a avaliação assuma o papel de elemento integrador entre o ensino e aprendizagem e por quê. (Considerem tanto do ponto de vista do formador (orientação para o ensino / professor) quanto da aprendizagem do futuro professor (formação direta - avaliação como objeto de estudo / formação indireta - o que recebem como orientação por meio da prática do formador).)
--	--

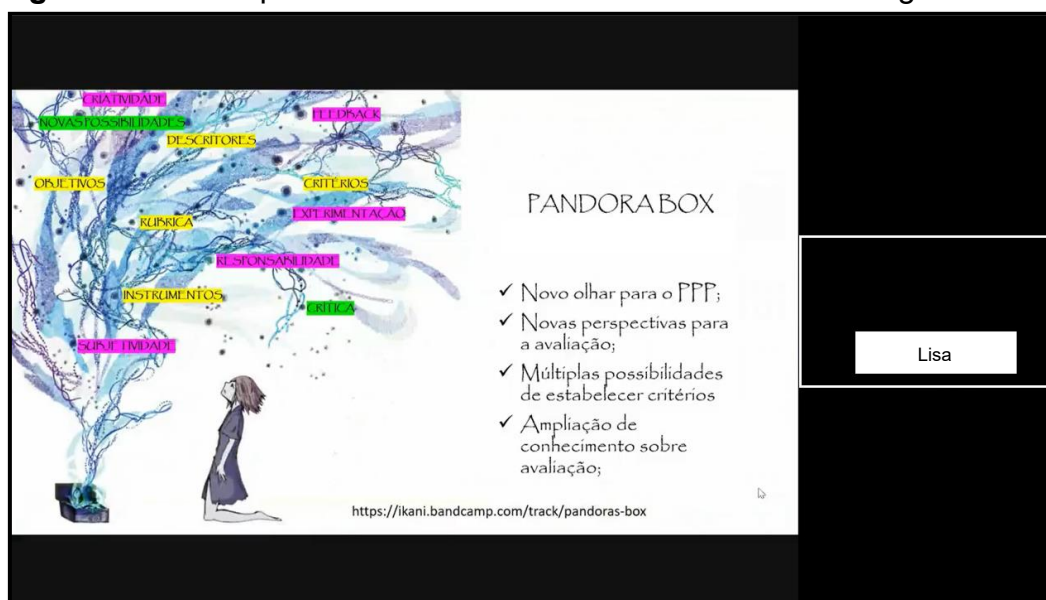
Fonte: A própria autora.

Todas as perguntas do documento eram de resposta aberta, gerando, assim, dados qualitativos.

3.3.2.6 Imagem autorreflexiva

No último encontro da oficina, foi pedido às formadoras que apresentassem um resumo de sua jornada em LAL, a ser representada por uma imagem. As formadoras tiveram uma média de cinco a sete minutos para fazerem seus relatos, um dos quais está exemplificado pela figura 13, a seguir.

Figura 13 – Exemplo de relato autorreflexivo com base em imagem



Fonte: Lisa.

Considerando a descrição apresentada, os dados gerados por esse instrumento foram qualitativos.

3.3.2.7 Documento ‘Retorno às participantes’

O documento ‘Retorno às participantes’ foi criado de modo que as participantes tivessem a oportunidade de refletir sobre os dados gerados na pesquisa e sua jornada em LAL, escolher um pseudônimo, e fornecer *feedback* às pesquisadoras quanto à análise desses dados. Ademais, nos interessou averiguar se a oficina teve implicações mais a longo prazo, considerando que o documento foi enviado um ano e meio⁸² após o fim da oficina, e entender se as formadoras adicionariam algo quanto ao que teve mais efeito na promoção do seu LAL.

Figura 14 – Documento ‘Retorno às participantes’

1. Qual pseudônimo gostaria que utilizássemos para nos referirmos a você na tese? (PS. Evite nomes iguais aos de outras participantes da oficina)

2. Avalie nossa análise das suas respostas e/ou falas abaixo, que são tentativas de responder às perguntas de pesquisa da tese (referentes ao seu nível de LAL*, aspectos mais eficazes na promoção do seu LAL, e impacto da promoção do LAL na sua *práxis*), indicando se concorda ou discorda. Se discordar, pedimos que deixe uma breve justificativa. Leve em consideração que é uma análise preliminar, e você pode discordar a qualquer momento. Adorariamos “ouvir” seu *feedback*!

*LAL = Letramento em avaliação em contexto de línguas, que envolve 3 componentes: aspectos teóricos (referem-se a concepções de avaliação e conceitos-base da área); aspectos práticos (referem-se ao desenvolvimento e uso de instrumentos de avaliação, por exemplo); e aspectos éticos (referem-se ao uso/compartilhamento de critérios e/ou rubricas, isto é, a práticas de transparência na avaliação).

Análise	Concorda? (Sim/Não)	Caso discorde, pedimos que justifique brevemente (ou, caso queira deixar algum comentário, utilize este espaço).
[NÍVEL INICIAL DE LAL] No levantamento de necessidades, você menciona, em termos de <u>aspectos teóricos</u> do LAL, ter uma concepção de avaliação orientada para a aprendizagem; em termos de <u>aspectos práticos</u> , utilizar diversos instrumentos de avaliação e compreender o papel central do <i>feedback</i> ; e em termos de <u>aspectos éticos</u> , utilizar rubricas às vezes, fazer uso de estratégias de autoavaliação mas não de avaliação por pares. Assim, classificamos		

Fonte: A própria autora.

Os dados que escolhemos para as formadoras analisarem foram aqueles gerados pelos seguintes instrumentos: questionário de levantamento de necessidades, questionário de autoavaliação e avaliação da oficina, e imagem autorreflexiva. Estes instrumentos foram escolhidos tendo em vista que foram aplicados em três momentos pontuais da oficina: início, meio e fim. As seções do instrumento se encontram discriminadas no quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Documento ‘Retorno às participantes’

Tema	Pergunta
Instruções	Nesta etapa da pesquisa, respeitando os princípios da ética emancipatória (EGIDO; REIS, 2015), convidamos você a I) escolher um pseudônimo com o qual gostaria de ser chamada na tese; II) avaliar a análise de dados, referente a trechos breves representativos

⁸² Este foi o tempo necessário, após o fim da oficina, para a realização das transcrições e análise de todos os dados, e não está relacionado com indicações metodológicas específicas.

	de informações suas (intersubjetivação); e III) responder a duas perguntas curtas para complementar os dados já gerados. De modo a facilitar o envio dessas informações e otimizar seu tempo, que entendemos ser curto, convidamos você a acessar este <i>Google Docs</i> e preencher os espaços indicados. O documento é compartilhado conosco, então você não precisa realizar o envio por email após o preenchimento.
Pseudônimo	1. Qual pseudônimo gostaria que utilizássemos para nos referirmos a você na tese? (PS. Evite nomes iguais aos de outras participantes da oficina)
Dados sobre LAL em 3 momentos da oficina	2. Avalie nossa análise das suas respostas e/ou falas abaixo, que são tentativas de responder às perguntas de pesquisa da tese (referentes ao seu nível de LAL*, aspectos mais eficazes na promoção do seu LAL, e impacto da promoção do LAL na sua práxis), indicando se concorda ou discorda. Se discordar, pedimos que deixe uma breve justificativa. Leve em consideração que é uma análise preliminar, e você pode discordar a qualquer momento. Adorariamos “ouvir” seu <i>feedback</i> ! *LAL = Letramento em avaliação em contexto de línguas, que envolve 3 componentes: aspectos teóricos (referem-se a concepções de avaliação e conceitos-base da área); aspectos práticos (referem-se ao desenvolvimento e uso de instrumentos de avaliação, por exemplo); e aspectos éticos (referem-se ao uso/compartilhamento de critérios e/ou rubricas, isto é, a práticas de transparência na avaliação). [Coluna 1] NÍVEL INICIAL DE LAL PROMOÇÃO DO LAL - até metade da oficina PROMOÇÃO DO LAL - ao final da oficina IMPACTO DO LAL - até metade da oficina IMPACTO DO LAL - ao final da oficina [Coluna 2] Concorda? (Sim/Não) [Coluna 3] Caso discorde, pedimos que justifique brevemente (ou, caso queira deixar algum comentário, utilize este espaço).
Complementação dos dados	3. Passado quase um ano e meio da oficina, qual foi o impacto da promoção do LAL na sua práxis como formador? (PS. Se achar que não houve impacto significativo, tudo bem também!) 4. Que (outras) <u>características</u> da oficina e/ou <u>atividades</u> realizadas você considera que mais contribuíram para a promoção do seu LAL? Se puder, justifique brevemente.
Outros	5. Algum outro comentário, dúvida ou sugestão?

Fonte: A própria autora.

É importante salientar que nem todas as formadoras receberam um documento contemplando todas as seções do quadro 8, pois isso dependeu da participação – ou não – das formadoras ao instrumento. Por exemplo, como Melissa não respondeu o questionário de autoavaliação nem participou do momento de

autorreflexão com base em imagem, seu documento de retorno teve informações relativas apenas ao início da oficina, considerando que, dos instrumentos escolhidos para o retorno às participantes, a formadora respondeu apenas ao levantamento de necessidades.

Para este instrumento, recebemos retorno de 10 das 15 participantes. Em consonância com as reações apresentadas em Egido e Reis (2015), as participantes não apresentaram discordância à análise apresentada. Todas as respondentes concordaram com os dados, e apenas duas delas apresentaram ressalva: Val declarou não ter certeza da classificação inicial, que foi feita com base na falta de uma resposta, e Joana concordou com as implicações identificadas da promoção do LAL, mas adicionou que “[...] já entendia a prova como ferramenta de aprendizagem, só não sabia como definir isso em palavras.”

3.3.3 Questionários

Nesta seção, trazemos informações sobre os dois questionários utilizados na pesquisa: o questionário de levantamento de necessidades e o questionário de autoavaliação e avaliação da oficina.

3.3.3.1 Questionário de levantamento de necessidades

O levantamento teve como objetivo principal identificar as concepções, práticas e necessidades das formadoras em avaliação, além de obter algumas informações sobre suas IES.

Figura 15 – Página inicial do questionário de levantamento de necessidades

Levantamento de necessidades dos/as professores/as formadores/as quanto à avaliação

Querido/a professor/a formador/a, o objetivo deste questionário é entender o espaço ocupado pela avaliação no seu contexto de trabalho, suas necessidades com relação à avaliação e o que você espera da oficina. Os resultados do questionário serão compartilhados ao longo dos encontros de forma a identificar o conteúdo e não o participante. Pedimos, portanto, que preencha os espaços e responda às perguntas a seguir.

isadora.moraes@uel.br [Alternar conta](#)

*Obrigatório

Fonte: A própria autora.

O levantamento foi desenvolvido na plataforma *Google Forms* e contou com 14 perguntas, divididas em perguntas de resposta aberta (PRA) e fechada (PRF), como ilustrado pela figura 16, a seguir.

Figura 16 – Exemplos de PRA e PRF do questionário de levantamento de necessidades

7. Pensando no seu contexto de atuação, quais componentes do letramento em avaliação estão mais presentes? Classifique-os abaixo do mais para o menos presente. *

	Conhecimentos (conce...	Habilidades (criação de ...	Princípios (transparênci...
Mais presente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razoavelmente presente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menos presente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Como você seleciona os critérios que fazem parte da(s) rubrica(s)? Isto é, o que embasa a seleção dos critérios? *

Texto de resposta longa

11. Para você, qual é o papel do feedback no processo avaliativo? Comente um pouco sobre sua prática. *

Texto de resposta longa

Fonte: A própria autora.

No quadro 9, a seguir, trazemos os temas das perguntas e seus tipos e opções de resposta, quando aplicável.

Quadro 9 – Questionário de levantamento de necessidades

Tema	Pergunta	PRA / PRF
Contexto de atuação	1. Em que instituição você trabalha?	PRF [Múltipla escolha]
Formação como professor/a avaliador/a	2. Como você considera sua formação em avaliação para atuar como formador/a de professores de línguas?	PRF [Múltipla escolha] - Satisfatória, já que conheço várias perspectivas de avaliação e isso me dá segurança para atuar em sala de aula. - Parcialmente satisfatória, já que tenho dúvidas e me sinto inseguro/a em alguns momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos. - Insatisfatória, já que tenho muitas dúvidas e me sinto inseguro/a em vários momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos.
Concepção de avaliação (própria e do contexto de atuação)	3. Com base em sua formação e prática pedagógica, qual é o objetivo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?	PRA
	4. Sua concepção de avaliação se alinha à concepção de avaliação contemplada no Projeto Pedagógico do curso no qual atua?	PRF [Múltipla escolha] - Sim - Não - Não tenho certeza
	5. Por favor, justifique a resposta à questão anterior.	PRA
Formação em avaliação proporcionada aos professores em formação	6. Como você classifica a formação em avaliação proporcionada aos alunos-professores do seu curso?	PRF [Múltipla escolha] - Satisfatória, visto que a avaliação é discutida com os alunos-professores e também contemplada em componentes curriculares do curso (ex. disciplinas, oficinas, outras atividades). - Parcialmente satisfatória, visto que a discussão acerca da avaliação fica condicionada à prática do formador, sem estar necessariamente contemplada em componentes curriculares. - Insatisfatória, visto que a avaliação é praticada com função classificatória, sem proporcionar aos alunos espaços de ampliação de conhecimento teórico-prático acerca da avaliação.
	7. Pensando no seu contexto de atuação, quais componentes do letramento em avaliação estão mais presentes? Classifique-os abaixo do mais para o menos	PRF [Grade de múltipla escolha] [Linhas] - Mais presente - Razoavelmente presente - Menos presente

	presente.	[Colunas] - Conhecimentos (concepções de avaliação, teorias de aprendizagem de línguas...) - Habilidades (criação de rubricas, elaboração de instrumentos...) - Princípios (transparência no processo avaliativo, compartilhamento de critérios...)
Instrumentos de avaliação	8. Quais instrumentos de avaliação você utiliza para avaliar o desempenho dos alunos? Você pode assinalar mais de uma opção e também adicionar/especificar outros instrumentos.	PRF [Caixas de seleção] - Apresentação oral (ex. seminário) - Artigo acadêmico - Atividade extraclasse - Fichamento - Lista de verificação (<i>checklist</i>) - Prova escrita - Prova oral - Resumo acadêmico (<i>abstract</i>) - Outros
Rubricas	9. Você utiliza rubricas/grades no processo avaliativo?	PRF [Múltipla escolha] - Sim - Às vezes - Não
	10. [Resposta “sim” à pergunta anterior] Como você seleciona os critérios que fazem parte da(s) rubrica(s)? Isto é, o que embasa a seleção dos critérios? 10. [Resposta “às vezes” à pergunta anterior] Em que momentos você opta pelas rubricas e por quê? 10. [Resposta “não” à pergunta anterior] Qual(is) parâmetro(s) você usa para apreciar o desempenho dos alunos?	PRA
Feedback	11. Para você, qual é o papel do <i>feedback</i> no processo avaliativo? Comente um pouco sobre sua prática.	PRA
Autoavaliação e avaliação por pares	12. Como tem sido sua experiência com autoavaliação e/ou avaliação por pares na formação de professores?	PRA
Papel do aluno	13. Em sua opinião, qual é o papel do aluno no processo de aprendizagem-avaliação-ensino?	PRA
Expectativas quanto à oficina	14. Quais são suas expectativas com relação à oficina? Isto é, o que mais gostaria que abordássemos (por ser um tema que o/a interessa ou que você gostaria de explorar mais)?	PRA

Fonte: A própria autora.

Assim, os dados gerados por meio deste instrumento foram tanto quantitativos, isto é, aqueles resultantes das PRF, quanto qualitativos, ou seja, resultantes das PRA.

3.3.3.2 Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina

O questionário de autoavaliação e avaliação da oficina foi enviado entre os encontros 5 e 6, isto é, na metade da oficina, de modo que as formadoras e mediadoras pudessem refletir sobre os avanços promovidos até aquele momento e o que ainda poderia ser feito em termos de promoção do LAL.

Figura 17 – Página inicial do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina



avaliAção
LAL - Laboratório de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa

Formulário de autoavaliação e avaliação da oficina

Querida/o participante,

O objetivo deste formulário é oportunizar que possamos apontar o que pode melhorar na oficina enquanto ainda temos tempo. Assim, seu feedback franco será de grande valia para que todas/os possamos melhorar nosso trabalho e atuação.

O formulário está dividido em três seções (autoavaliação, avaliação da oficina e avaliação das mediadoras e participantes) e deve levar de 15 a 20 minutos para ser preenchido. Agradecemos imensamente sua contribuição!

Abçs,
Viviane e Isadora

Fonte: A própria autora.

O questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e teve um total de 15 perguntas, também divididas em PRA e PRF, como exemplificado na figura 18, a seguir.

Figura 18 – Exemplos de PRF e PRA do questionário de autoavaliação e avaliação

da oficina

Avaliação da oficina

Qual o grau de contribuição das atividades abaixo realizadas na oficina até agora * para melhorar/promover o seu letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL)?

	Contribuiu muito	Contribuiu	Não sei	Contribuiu pouco	Não contribuiu	Não se aplica (falte/não fiz)
Preenchimento do levantamento de necessidades no início da oficina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoavaliação acerca de experiências prévias relativas à avaliação por meio de imagens/memes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussão de conceitos teóricos por meio de imagens/memes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartilhamento de experiências/vivências/exemplos relativos à avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quais temas você ainda gostaria que fossem abordados (da lista acima e/ou outros)? *

Sua resposta

A oficina tem atendido às suas expectativas? Por favor, justifique. *

Sua resposta

Em termos de componentes do LAL, temos os conhecimentos (que lidam com teorias de ensino de línguas e concepções de avaliação), as habilidades (que envolvem habilidades de criação de instrumentos, elaboração de rubricas) e os princípios (que se referem a questões de coerência, ética, transparência e impacto da avaliação). Neste sentido, qual ou quais desses componentes você acredita que a oficina está promovendo mais? Se possível, justifique sua resposta. *

Sua resposta

Fonte: A própria autora.

No quadro 10, a seguir, trazemos os temas, perguntas e opções de resposta do questionário, quando aplicável.

Quadro 10 – Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina

Tema	Pergunta	PRA / PRF
Autoavaliação	1. Responda às perguntas abaixo assinalando a resposta que condiz com sua participação na oficina: - Você esteve presente na maioria dos encontros até o momento? - Você tem realizado as atividades assíncronas (ex. leitura do PP, preparação de recortes do PP para apresentar ao grupo, análise de planos de ensino, dentre outras)? - Você tem oferecido contribuições teóricas às discussões? - Você tem oferecido contribuições práticas às discussões? - Você tem aproveitado as oportunidades para tirar dúvidas? - Você tem aproveitado as oportunidades para expressar sua opinião, seja por meio de comentários orais ou escritos (ex. pelo chat)? - Você tem contribuído para que os objetivos da oficina sejam atingidos (isto é, que haja promoção do letramento em avaliação das/os formadoras/es de professores de línguas)?	PRF [Escala Likert] - Sim - Não - Mais ou menos
	2. Se achar relevante, justifique a(s) resposta(s) anterior(es).	PRA
Avaliação das atividades da	3. Qual o grau de contribuição das atividades abaixo realizadas na oficina até agora para	PRF [Escala Likert] - Contribuiu muito

oficina	<p>melhorar/promover o seu letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do levantamento de necessidades no início da oficina - Autoavaliação acerca de experiências prévias relativas à avaliação por meio de imagens/ <i>memes</i> - Discussão de conceitos teóricos por meio de imagens/ <i>memes</i> - Compartilhamento de experiências/ vivências/ exemplos relativos à avaliação - Discussão e análise da concepção de avaliação nos PPs dos cursos - Preenchimento do documento “A avaliação no meu curso” - Discussão e análise de indícios da concepção de avaliação do PP nos programas de disciplinas/ planos de ensino - Autoavaliação acerca da aprendizagem em LAL na oficina por meio do <i>Mentimeter</i> - Leituras 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuiu - Não sei - Contribuiu pouco - Não contribuiu - Não se aplica
	4. Outras (mencione aqui outras atividades que você também acha que contribuíram para a promoção do seu LAL).	PRA
	5. Se achar relevante, justifique a(s) resposta(s) anterior(es).	PRA
Avaliação dos temas abordados na oficina	<p>6. Em que medida você diria que os temas abaixo foram abordados na oficina?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepções de avaliação - Coerência entre objetivos de ensino /expectativas de aprendizagem e avaliação - Instrumentos de avaliação - Rubrica (especificação e descrição de critérios) - Levantamento de gêneros presentes nos programas de disciplina/planos de ensino como atividade de avaliação - Feedback para a aprendizagem - Autoavaliação e a avaliação por pares 	<p>PRF [Escala Likert]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfatoriamente - Parcialmente - Pouco - Tema não abordado
	7. Quais temas você ainda gostaria que fossem abordados (da lista acima e/ou outros)?	PRA
Atendimento às necessidades	8. A oficina tem atendido às suas expectativas? Por favor, justifique.	PRA
Componentes do LAL abordados na oficina	9. Em termos de componentes do LAL, temos os conhecimentos (que lidam com teorias de ensino de línguas e concepções de avaliação), as habilidades (que envolvem habilidades de criação de instrumentos, elaboração de rubricas) e os princípios (que se referem a questões de coerência, ética, transparência e impacto da avaliação). Neste sentido, qual ou quais desses componentes você acredita que a oficina está promovendo mais? Se possível, justifique sua resposta.	PRA
Impacto da oficina na prática das	10. As ações realizadas na oficina estão tendo um impacto na sua prática como formador/a? Se sim, de que forma(s)?	PRA

formadoras		
Contribuição das mediadoras e das colegas na promoção do LAL	11. Qual o grau de contribuição da condução das mediadoras na oficina até agora para melhorar/promover o seu LAL? E dos/as colegas? - Exposição de conceitos teóricos - Utilização de perguntas-guia para a discussão dos PPs - Sistematização de informações por meio de tabelas e gráficos - Exemplos e sugestões - Questionamentos sobre práticas avaliativas - Proposição de discussão de casos advindos dos contextos dos/as formadores/as - Intervenção dos/as colegas durante as discussões - Apresentação de informações sistematizadas pelos/as colegas	PRF [Escala Likert] - Contribuiu muito - Contribuiu - Não sei - Contribuiu pouco - Não contribuiu
	12. Outros (mencione aqui outros procedimentos metodológicos que você também acha que contribuíram para a condução da oficina).	PRA
	13. Se achar relevante, justifique a(s) resposta(s) anterior(es).	PRA
	14. Que aspectos da condução das mediadoras você considera positivos (ex. organização/preparação da oficina, clareza das explicações, conhecimento do conteúdo etc.)? Algo a melhorar?	PRA
Reflexão sobre a utilidade do questionário na reorientação de uma disciplina	15. O que você acrescentaria (ou excluiria) em um formulário como este se fosse usá-lo em uma disciplina que você está ministrando para alunos-professores de línguas? Justifique sua sugestão de inclusão ou exclusão.	PRA

Fonte: A própria autora.

Assim, o questionário gerou tanto dados quantitativos, relativos às PRF, quanto qualitativos, relativos às PRA.

Tendo exposto os instrumentos de geração de dados e suas características, na próxima seção, nós os relacionamos às perguntas de pesquisa.

3.4 PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

No quadro 11, a seguir, relacionamos os instrumentos de geração de dados com as perguntas de pesquisa que eles ajudam a responder.

Quadro 11 – Perguntas de pesquisa e instrumentos de geração de dados

Perguntas	1. Quais componentes do	2. De que forma(s) as formadoras de	3. Quais as percepções das
-----------	-------------------------	-------------------------------------	----------------------------

Instrumentos	LAL norteiam a praxis das formadoras de professores de inglês das IES pesquisadas?	professores/as de inglês acreditam que seu LAL deva ser promovido de modo a resultar em implicações positivas na formação inicial e continuada de professores/as?	professoras formadoras quanto às implicações da promoção do LAL na sua praxis?
1. Gravação da oficina (falas transcritas)	✓	✓	✓
2. <i>Meme</i>	✓		
3. (Análise dos) PPs dos cursos	✓		
4. (Análise dos) Programas de disciplina	✓		
5. <i>Mentimeter</i>		✓	
6. Documento 'A avaliação no meu curso'	✓		✓
7. Imagem autorreflexiva		✓	✓
8. Documento 'Retorno às participantes'		✓	✓
9. Questionário de levantamento de necessidades	✓		
10. Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina		✓	✓

Fonte: A própria autora.

Assim, os instrumentos de geração de dados escolhidos são aqueles que possibilitaram responder a uma ou mais perguntas de pesquisa. Tendo em vista que esses instrumentos são numerosos, buscamos compreender se os dados gerados por eles seriam generalizáveis entre as participantes da oficina, isto é, se um número suficiente de formadoras os respondeu de modo que fossem representativos do público-alvo analisado. Se poucas participantes responderam a um determinado instrumento, então os dados gerados por meio dele podem não ser tão generalizáveis quanto os de um instrumento que contou com respostas de todas ou quase todas as participantes. Ou seja, essa participação – ou falta dela – pode influenciar na validade dos dados gerados. Da mesma forma, se uma determinada formadora teve pouca participação na oficina, então é provável que os dados relativos a ela, como a promoção do seu LAL, representassem essa baixa assiduidade. No quadro 12, na

sequência, trazemos um resumo dessas informações.

Quadro 12 – Índice de resposta/participação das formadoras aos instrumentos

IES	PART	Instrumentos de geração de dados										%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
		Oficina	Meme	PP	Prog. de disc.	Mentim.	Aval. no meu curso	Imagem	Retorno às parts.	Levant. de necs.	Quest. de autoaval.	
1	Val	0,9 ⁸³	-	✓	✓	ANON (N = 14 respon- dentes)	✓	✓	✓	✓	✓	87%
2	Bee	0,9	✓	✓	✓		✓	-	✓	✓	✓	87%
	Joana	0,9	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	98%
	Merida	0,4	✓	✓	✓		✓	-	-	✓	-	60%
	Melissa	0,7	-	✓	✓		✓	-	✓	✓	-	63%
	Alice	0,9	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	98%
3	Bruna	0,7	✓	✓	✓		✓	✓	-	✓	✓	85%
	Luna	0,9	-	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	87%
4	Lisa	0,9	-	✓	✓		-	✓	✓	✓	✓	76%
5	Jéssica	0,6	-	✓	✓		✓	✓	-	-	✓	62%
	Yasmin	0,7	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	96%
6	Rhaíssa	1	✓	✓	✓		✓	✓	-	✓	✓	88%
	Luana	1	-	✓	✓		✓	✓	✓	✓	-	77%
	Daniela	0,9	-	✓	✓		✓	✓	-	✓	✓	76%
7	Bonnie	0,8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	86%	
%		80%	53%	100%	100%	-	93%	80%	66%	93%	73%	82% ^{81%}

Fonte: A própria autora.

⁸³ Cálculo feito com base no número de encontros, do total de 10, em que a formadora esteve presente.

Por meio do quadro, podemos identificar que todas as formadoras participaram de – ou responderam a – ao menos 60% dos instrumentos (última coluna), sendo que a maioria (12 de 15) participou de 76% dos instrumentos ou mais. Em termos de instrumentos, todos foram respondidos por ao menos 53% das formadoras (última linha), sendo que a maioria (7 de 9) foi respondido por 73% das formadoras ou mais. Em resumo, nenhuma formadora teve menos de 50% de participação nos instrumentos, e nenhum instrumento teve menos de 50% de resposta das formadoras. O índice geral de participação das formadoras (dois últimos itens da última linha) foi 81%, enquanto dos instrumentos, 82%. Os cálculos foram feitos sem levar em conta o instrumento 5, que foi respondido de forma anônima. As porcentagens nos parecem satisfatórias, pois não houve um índice menor que 50% em termos de resposta aos instrumentos individualmente ou participação total das formadoras aos instrumentos.

Na seção seguinte, explicamos como os dados gerados foram tratados e analisados de modo a responder às perguntas de pesquisa.

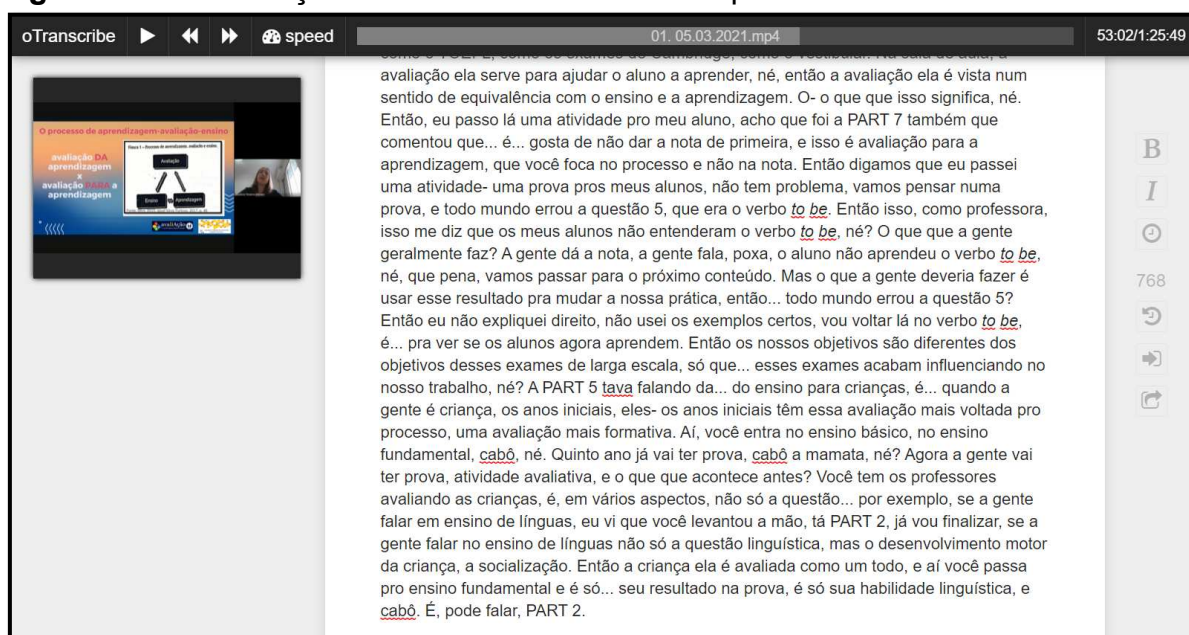
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados deste trabalho podem ser divididos em escritos e orais, e de cunho quantitativo e qualitativo. Os dados escritos, como aqueles gerados pelos questionários e atividades da oficina, foram salvos automaticamente nas plataformas – por exemplo, *Google forms*, *Mentimeter*, *Google Docs*. Já os dados orais, isto é, as falas das participantes na oficina, precisaram ser transcritos de modo que pudessem ser analisados. As transcrições⁸⁴ foram feitas manualmente e facilitadas pelo site *oTranscribe*⁸⁵, como ilustrado pela figura 19, a seguir.

⁸⁴ Disponíveis na íntegra no apêndice K.

⁸⁵ Disponível em: <https://otranscribe.com/>

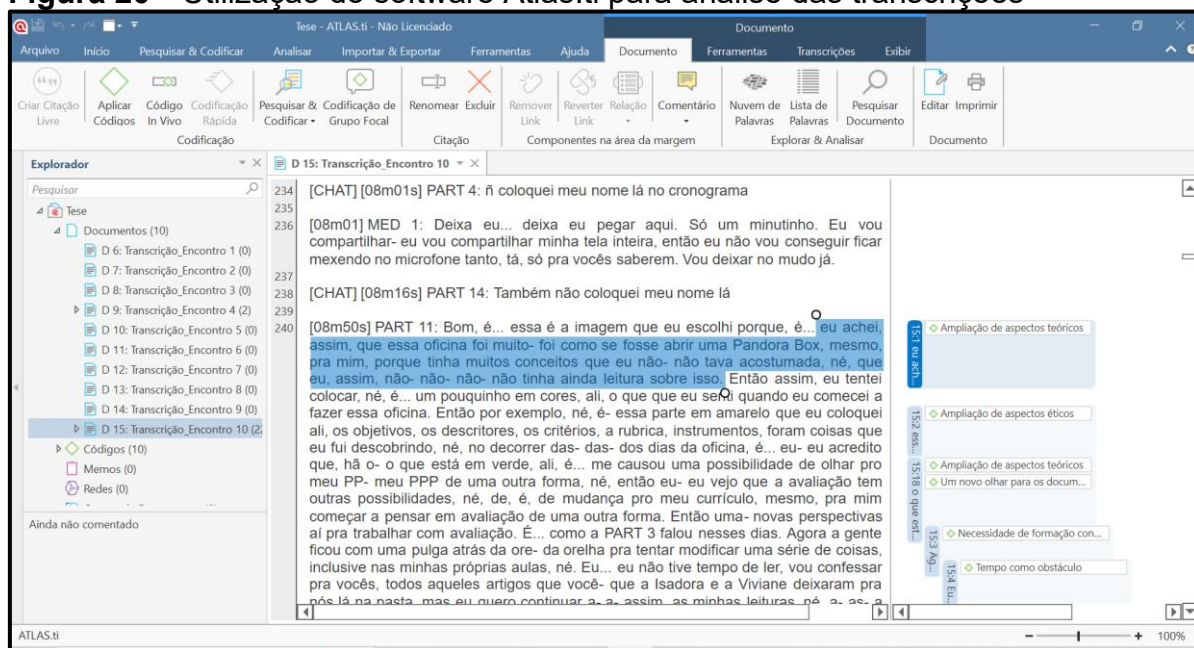
Figura 19 – Transcrições dos encontros facilitadas pelo site oTranscribe



Fonte: A própria autora.

Foram 10 encontros transcritos, totalizando pouco mais de 15 horas de material gravado. Tendo em vista a extensão das transcrições, utilizamos o software de análise de dados qualitativos *Atlas.ti*⁸⁶ para facilitar a codificação e posterior categorização das interações.

Figura 20 – Utilização do software Atlas.ti para análise das transcrições



Fonte: A própria autora.

⁸⁶ Disponível para download em: <https://atlasti.com/>

As convenções para transcrição podem ser verificadas no quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Convenções para transcrição

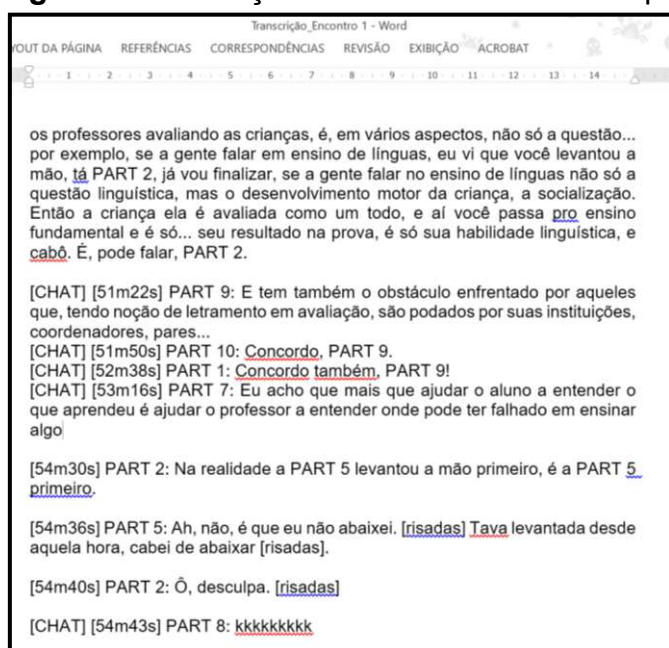
Símbolo	Significado
T #	Transcrição do encontro 1, 2... 10
MED #	Mediadora(s)
PART #	Participante da oficina número 1, 2... 18 ⁸⁷
[XmXs]	Indicação de tempo de início de fala
[universidade]; [cidade]	Supressão de informação que possibilitaria identificação da participante
[CHAT]	Comentário escrito no <i>chat</i>
[incompreensível]	Fala incompreensível
...	Longa pausa
-	Palavra cortada e/ou repetida

Fonte: A própria autora.

Os comentários no *chat*, quando da gravação de encontros pelo *Google Meet*, são salvos automaticamente pela plataforma em um documento separado, com indicação de autor/a do comentário e tempo de envio. Assim, os comentários feitos no *chat* foram adicionados posteriormente aos arquivos das transcrições, respeitando-se a ordem cronológica. Por exemplo, no momento ilustrado pela figura 19, apresentada anteriormente, relativo ao primeiro encontro da oficina, a Mediadora 1 inicia sua fala aos 50 minutos e 33 segundos de gravação. A próxima fala é da Participante 2 – cujo pseudônimo é Bee – aos 54 minutos e 30 segundos. Dessa forma, os comentários feitos no chat aos 51, 52 e 53 minutos, ilustrados na figura 21, a seguir, foram colocados no arquivo de transcrição entre as falas da Mediadora 1 e da Participante 2 por se encontrarem no intervalo de tempo entre uma e outra.

⁸⁷ Preferimos a identificação de participante *da oficina* ao invés de participante *da pesquisa* porque tivemos *mais* participantes da oficina do que da pesquisa, isto é, nem todas as participantes da oficina quiseram participar da pesquisa e/ou se enquadraram nos critérios para serem consideradas participantes de pesquisa. De qualquer forma, *todas* as participantes tiveram sua identidade preservada. Por esse motivo, o número de participantes vai até 18, e não 15 (total de participantes da pesquisa). Ademais, a numeração ocorreu apenas para fins de transcrição, e precedeu a escolha dos pseudônimos por parte das formadoras, como será explicado na seção 3.6 (Cuidados Éticos).

Figura 21 – Inserção das falas do *chat* no arquivo final de transcrição



Fonte: A própria autora.

Com relação aos procedimentos de análise, os dados quantitativos, isto é, aqueles gerados por perguntas de resposta fechada presentes nos questionários, por exemplo, foram analisados com relação à sua frequência. No gráfico 2, a seguir, vemos as respostas das participantes para a pergunta do levantamento relativa aos instrumentos de avaliação que elas mais utilizam.

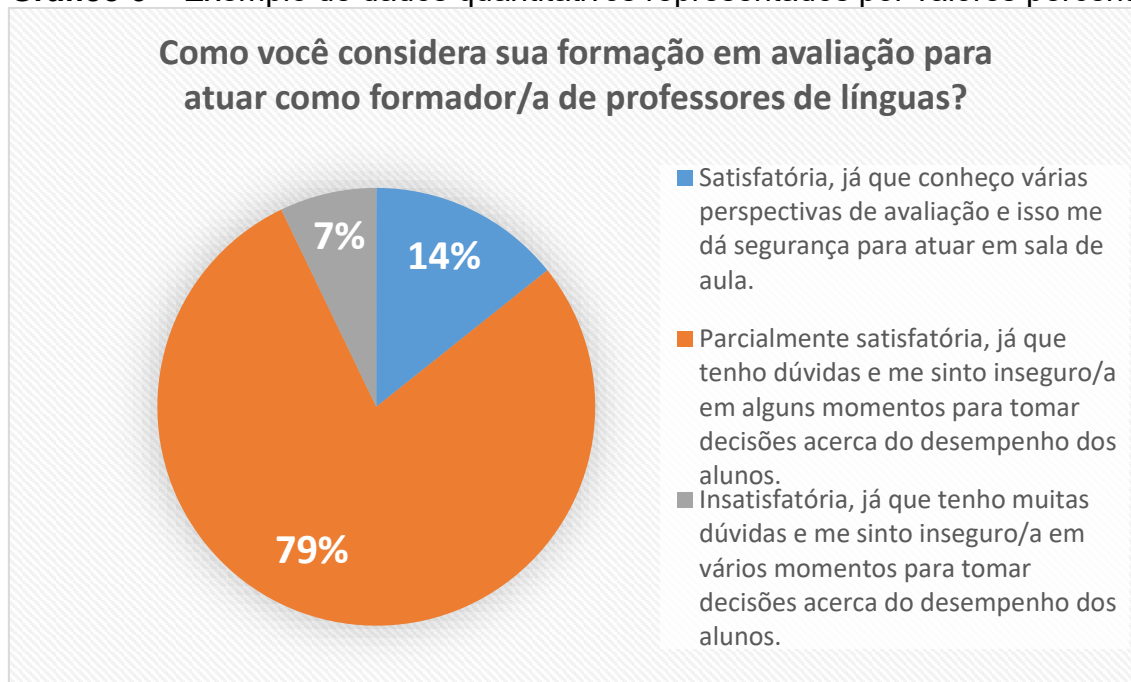
Gráfico 2 – Exemplo de dados quantitativos representados por valores numéricos



Fonte: A própria autora.

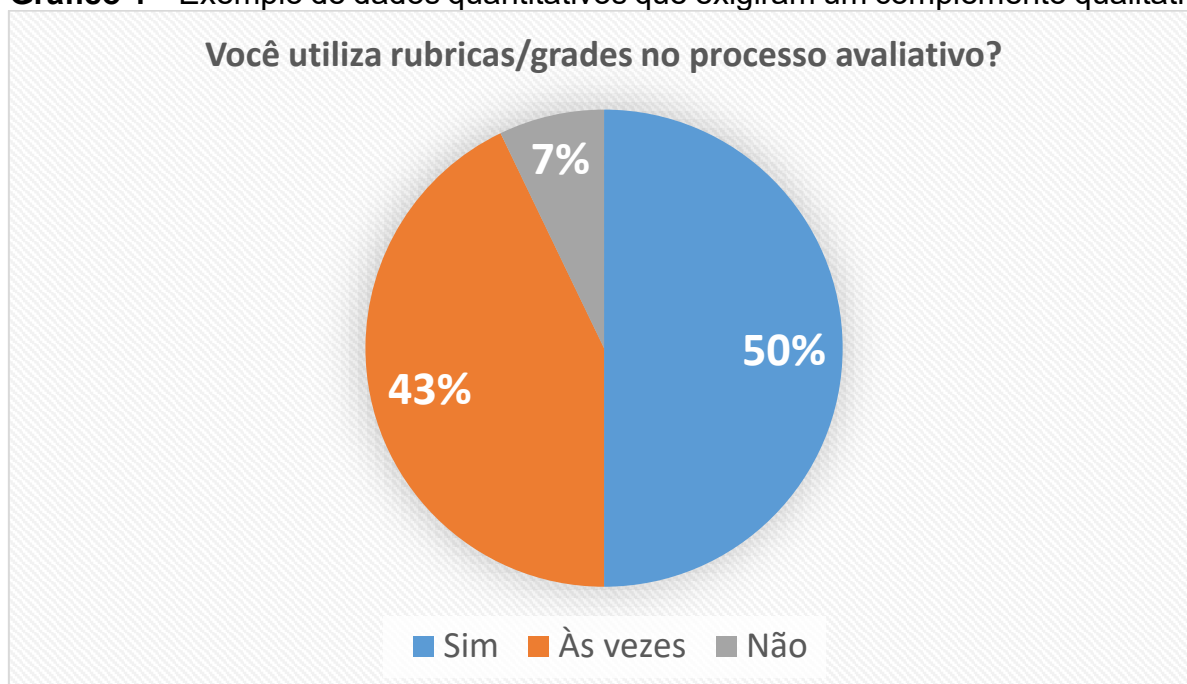
Nesta pergunta, as participantes puderam selecionar mais de uma opção de resposta e, portanto, a representação das respostas é numérica, e não percentual. Já no caso do gráfico 3, apresentado na sequência, as formadoras só tinham 3 opções de resposta, resultando em um gráfico com resultados percentuais.

Gráfico 3 – Exemplo de dados quantitativos representados por valores percentuais



Fonte: A própria autora.

Os dados quantitativos são relevantes por possibilitarem a pronta sistematização de determinadas perguntas e/ou temas, como foi o caso do uso de instrumentos de avaliação e da formação em avaliação das formadoras. Em outras instâncias, as participantes tiveram que responder a uma pergunta de resposta fechada, como se vê no gráfico 4, a seguir, para, na sequência, justificar suas respostas. Isto é, em alguns casos, os dados quantitativos precisaram ser complementados pelos qualitativos.

Gráfico 4 – Exemplo de dados quantitativos que exigiram um complemento qualitativo

Fonte: A própria autora.

Já os dados qualitativos – isto é, falas das participantes e respostas às perguntas de resposta aberta – passaram por um processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2012; SALDAÑA, 2013; SCHREIER, 2012) de modo que se pudesse identificar temas recorrentes, para, então, esses temas serem separados em categorias finais. A análise de conteúdo envolve uma leitura inicial do *corpus* para familiarização, seguida pela separação deste *corpus* em códigos preliminares e, na sequência, em categorias maiores. Uma forma de aumentar a confiabilidade da análise é a revisão por pares, que, nesta pesquisa, foi feita por meio da intersubjetivação com pós-graduandos em estudos da linguagem – em se tratando das categorias iniciais – e com as próprias participantes de pesquisa⁸⁸ – em se tratando das categorias finais. Dúvidas resultantes da categorização final foram avaliadas por uma pesquisadora experiente na área.

Os dados qualitativos envolveram desde aquelas mais curtas, como palavras e frases breves, como mais longas, a exemplo de parágrafos e trechos extensos das falas das participantes. Os dados foram codificados e categorizados independentemente da sua extensão. Por exemplo, no *Mentimeter*, em que pedimos às formadoras para resumirem suas percepções em palavras-chave, as respostas

⁸⁸ Mais detalhes na seção 3.6 – Cuidados Éticos.

“estudo dos PPP”, “ppp” e “documentos” foram separadas no código *documentos oficiais*, que fez parte da categoria *valorização de aspectos contextuais*. No mesmo instrumento, as respostas “consequências”, “*high stakes*” e “*power*” foram codificadas como *impacto/poder da avaliação*, que se encaixou posteriormente na categoria *promoção de aspectos éticos*.

Outro exemplo é referente à pergunta 10 do levantamento de necessidades, na qual pedimos às participantes que explicassem o que embasa sua escolha dos critérios presentes nas rubricas, cujas respostas foram frases curtas. A resposta “O gênero de texto estudado e/ou a(s) atividade(s) avaliativa(s) a serem realizadas” (RHAÍSSA) foi dividida em duas categorias: *elementos constitutivos do gênero* e *características da atividade*. O mesmo ocorreu com a resposta “Os critérios têm relação com as característica [sic] do gênero referente à produção/compreensão textual, bem como ao(s) objetivo(s) estabelecido(s).” (BEE), que foi codificada como *elementos constitutivos do gênero e objetivos*. Já a resposta “O que espero que o aluno seja capaz de entregar no processo de avaliação, que está diretamente ligado aos objetivos do curso.” (JOANA) foi colocada apenas no código *objetivos*.

Trechos mais longos, em geral provenientes das transcrições, foram analisados tendo em vista o objetivo do instrumento de geração de dados ao qual se referiram. Por exemplo, na análise dos PPs, o seguinte trecho foi codificado como *função da avaliação e avaliação para a aprendizagem*:

[T4] [24m34s] Val: E o art- o segundo, “a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem deve subsidiar continuamente o planejamento e a prática de ensino mediante diagnóstico e tomada de decisões ao longo do período letivo visando à aprendizagem.”

Outros exemplos são da análise das falas das participantes ao instrumento imagem autorreflexiva. Os dois trechos trazidos na sequência foram codificados como comunidade de prática:

[T10] [08m50s] Lisa: A Luna e a Bruna foram minhas com- minhas companheiras na hora de- de fazer a rubrica.

[T10] [1h19m42s] Yasmin: Eu coloquei ali, e... essa coisa de- da gente f- compartilhar, né? Conceitos, é... compreensões de conceitos, né? Em equipe é muito enriquecedor, né, eu acho que é, assim... demais, né. A gente constrói sentidos em tempo real, né. Isso é bem bacana. [...] Que que eu entendo disso? É que eu acho que a gente tá sempre

no meio do caos, né. Aquele navio gigantesco também achei o máximo, né? É... essa impressão mesmo que a gente é uma formiguinha, né, no meio de- de algo gigantesco, de- de alguma coisa muito caótica, né? Mas se a gente olhar com calma, olhar bem, em conjunto, né, em... comunidades de prática, né? A gente consegue sim enxergar, é... uma noção de... é... como que se diz? Algo inteligível, né, que a gente consegue fazer sentido, né, e muda a forma como a gente passa a enxergar a nossa experiência, né. Então eu acho que é um- um pouco... essa sensação que eu tive, né, quando eu fiz essa- esse curso aí com vocês, né, com todo mundo.

Assim, como já mencionado, a extensão das respostas ou falas das participantes não necessariamente gerou mais ou menos códigos; a codificação dependeu do objetivo da atividade/instrumento, ou seja, do que estava sendo exigido das participantes.

As nossas categorias de análise foram, inicialmente, aquelas apresentadas no capítulo 2, e guiaram nosso olhar para os dados seja em termos de necessidades em LAL (seção 2.2.2.1.1), ações para a promoção do LAL (seção 2.2.2.1.3) e implicações dessa promoção (seção 2.2.2.1.4). Elas são categorias *theory-driven*, ou seja, originadas da literatura. No entanto, como é característico da análise de conteúdo em pesquisa qualitativa (SCHREIER, 2012), também tivemos categorias *data-driven*, originadas dos próprios dados. Isto é, embora o referencial teórico seja um guia para a categorização, as especificidades do contexto podem gerar novas categorias, não previstas na literatura.

3.6 CUIDADOS ÉTICOS

Em se tratando da ética burocrática, foram observados os procedimentos éticos formais necessários, como inserção da pesquisa na Plataforma Brasil (CAAE 19612319.1.0000.5231), entrega, assinatura e recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸⁹, além de garantia de anonimato. Em termos de ética emancipatória (EGIDO; REIS, 2015), as participantes escolheram seus próprios pseudônimos, além de terem a possibilidade de revisar a análise de dados feita pelas autoras, aceitando-a ou refutando-a, etapa conhecida como intersubjetivação. Isso possibilita dar voz às participantes, considerando seu olhar na análise, e permite que sejam mais ativas no processo de pesquisa (CHIMENTÃO;

⁸⁹ Disponível no apêndice A.

REIS, 2019). Além disso, essa triangulação por instrumentos humanos (REIS, 2008) ajuda a conferir validade e rigor científico à pesquisa. É da análise dos dados que tratamos, portanto, no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DA NOSSA JORNADA EM LAL

Este capítulo de análise está dividido em três seções majoritárias, que correspondem às três perguntas de pesquisa. Na primeira, tratamos dos dados relativos aos componentes do LAL norteadores da práxis das formadoras, tanto em termos macro, isto é, dos documentos institucionais que orientam os cursos, quanto em termos micro, de concepções e práticas das formadoras. Na segunda seção, apresentamos os dados que tratam da percepção das formadoras quanto ao potencial das ações realizadas na oficina para a promoção do seu LAL. Finalmente, a terceira seção traz as implicações reportadas dessa promoção na práxis das formadoras.

Como explicitado no capítulo anterior, no quadro 11 – Perguntas de pesquisa e instrumentos de geração de dados –, os instrumentos desta tese, por vezes, contemplaram aspectos referentes a mais de uma pergunta de pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que, nem sempre, foram trazidos para a análise todos os dados gerados pelos instrumentos, tendo em vista que alguns desses instrumentos também serviram como artefatos de aprendizagem. Isto é, eles tiveram um papel duplo: orientadores das ações na oficina, e instrumentos de geração de dados para a tese. Por esse motivo, selecionamos apenas as respostas das participantes aos itens dos instrumentos que têm relação com as nossas perguntas de pesquisa.

Por exemplo, a pergunta 15 do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina pede às participantes para indicarem o que mudariam em um formulário como aquele, caso ele fosse disponibilizado para alunos da graduação. O objetivo da pergunta foi fomentar uma reflexão nas formadoras quanto à importância de se avaliar o processo educacional não só ao final, mas também quando estiver em curso, ou seja, no meio do caminho. Para esta tese, no entanto, os dados gerados nesta pergunta não ajudaram a responder às perguntas de pesquisa. Similarmente, a elaboração de rubricas foi uma atividade que as formadoras avaliaram em termos do seu potencial para a promoção do LAL, mas nós não investigamos diferenças entre a primeira versão das rubricas e a segunda, já que essa análise fugiria do escopo das *percepções das formadoras* quanto ao potencial de ações da oficina para a promoção do LAL e suas implicações.

Em outras palavras, trouxemos para a análise apenas os dados que nos ajudaram a responder nossas perguntas de pesquisa. Assim, de modo a situar o leitor, ao início de cada seção, são apresentados os instrumentos de geração de

dados e suas respectivas seções que contemplaram a pergunta de pesquisa em questão.

4.1 COMPONENTES DO LAL NORTEADORES DA PRÁXIS DAS FORMADORAS

Esta seção está dividida em duas subseções: documentos institucionais e concepções e práticas das formadoras. Esta divisão foi feita por entendermos que a práxis das formadoras é orientada tanto pelos documentos que regulam o processo aprendizagem-avaliação-ensino nas IES em que trabalham, quanto pelas suas experiências e formação em avaliação. Para isso, utilizamos os instrumentos especificados no quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Instrumentos para identificação dos componentes do LAL norteadores da práxis das formadoras

Instrumento(s)	Pergunta / Instrução do instrumento
1. Oficina	-
2. <i>Meme</i>	Como você classifica suas experiências com avaliação (como aluno/a e/ou professor/a) em uma escala de Gretchen?
3. (Análise dos) PPs dos cursos	Releia o PP do seu curso e identifique, para apresentar no próximo encontro, o conceito de avaliação presente no documento. Para que serve a avaliação (função)? Quando a avaliação é feita? Quem usa a avaliação (atores)? Como se chega ao desempenho dos alunos (instrumentos)? Para que servem os resultados (feedback)? Como se registram os resultados?
4. (Análise dos) Programas de disciplina	Com base na nossa discussão, revise seu programa de disciplina/plano de ensino de modo a identificar se seria importante incluir algo, retirar, ampliar, etc. Na semana que vem, apresente um slide com a conclusão a que você chegou considerando essa reformulação (por exemplo, como a concepção de avaliação do PP pode estar refletida no plano? É interessante inserir a rubrica, ou os descritores de nível máximo já são suficientes? Ao analisar o alinhamento entre objetivos, instrumentos, critérios e/ou descritores, que observações você fez? E outros pontos que deseje ressaltar).
9. Questionário de levantamento de necessidades	2. Como você considera sua formação em avaliação para atuar como formador/a de professores de línguas? 3. Com base em sua formação e prática pedagógica, qual é o objetivo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem? 4. Sua concepção de avaliação se alinha à concepção de avaliação contemplada no Projeto Pedagógico do curso no qual atua? 5. Por favor, justifique a resposta à questão anterior. 8. Quais instrumentos de avaliação você utiliza para avaliar o desempenho dos alunos? Você pode assinalar mais de uma opção e também adicionar/especificar outros instrumentos. 9. Você utiliza rubricas/grades no processo avaliativo?

	<p>10. [Resposta “sim” à pergunta anterior] Como você seleciona os critérios que fazem parte da(s) rubrica(s)? Isto é, o que embasa a seleção dos critérios?</p> <p>10. [Resposta “às vezes” à pergunta anterior] Em que momentos você opta pelas rubricas e por quê?</p> <p>10. [Resposta “não” à pergunta anterior] Qual(is) parâmetro(s) você usa para apreciar o desempenho dos alunos?</p> <p>11. Para você, qual é o papel do feedback no processo avaliativo? Comente um pouco sobre sua prática.</p> <p>12. Como tem sido sua experiência com autoavaliação e/ou avaliação por pares na formação de professores?</p> <p>13. Em sua opinião, qual é o papel do aluno no processo de aprendizagem-avaliação-ensino?</p> <p>14. Quais são suas expectativas com relação à oficina? Isto é, o que mais gostaria que abordássemos (por ser um tema que o/a interessa ou que você gostaria de explorar mais)?</p>
--	---

Fonte: A própria autora.

Para apurar os componentes do LAL presentes nos documentos orientadores, os instrumentos utilizados, especificamente, foram o 3 (análise dos PPs dos cursos) e o 4 (análise dos programas de disciplina). Os componentes do LAL que orientam a práxis das formadoras foram investigados por meio dos instrumentos 2 (*meme*) e 9 (questionário de levantamento de necessidades).

4.1.1 Documentos Institucionais

Nesta seção, tratamos dos dados relativos aos componentes do LAL presentes nos documentos orientadores das IES; especificamente, os PPs e programas de disciplina.

4.1.1.1 Componentes do LAL presentes nos PPs dos cursos

[T2] [09m20s] Avaliane: [...] o que que a gente pensou: em vez da gente ficar discutindo, trazendo concepções de autores, trazendo, né, é, definições de avaliação aqui, a gente faria uma leitura ou chegaria a algumas concepções de avaliação por esses documentos, né? Pra gente já casar um pouco mais com a nossa prática.

Os componentes do LAL presentes nos PPs dos cursos foram averiguados por meio da análise dos documentos. Na oficina, as participantes foram convidadas a (re)fazer a leitura do documento e identificar questões relativas à concepção de avaliação vigente, como sua função, quando ela deve ser feita, os atores envolvidos, instrumentos de avaliação previstos, papel do *feedback*, e registro

dos resultados. Para esta aferição, nos embasamos nas falas transcritas das formadoras no momento em que apresentaram suas conclusões, isto é, utilizamos a própria análise das participantes. Adicionamos, também, trechos dos documentos de modo a complementar as informações trazidas pelas formadoras. Isto foi feito tendo em vista que, por vezes, seja por questões de tempo como de andamento da discussão, que, como é de se esperar, nem sempre ocorre de forma linear, alguns itens presentes nos documentos acabaram não sendo mencionados nas falas das participantes.

Para a apresentação dos resultados da análise dos PPs, decidimos, primeiramente, trocar a nomenclatura *conhecimentos*, *habilidades* e *princípios* por *aspectos teóricos*, *aspectos práticos* e *aspectos éticos* de modo a não confundirmos os componentes do LAL – conhecimentos, habilidades e princípios – com conhecimentos, habilidades e princípios de forma geral, já que esse vocabulário é, por vezes, utilizado pelas participantes – mas nem sempre para se referir aos componentes do LAL.

Na sequência, dividimos os itens especificados na instrução da atividade de análise dos PPs – função da avaliação, atores etc. – em termos dos componentes do LAL que eles mais representam tendo em vista a lista de Giraldo (2018). Assim, *função da avaliação* e *quando a avaliação é feita* entraram em *aspectos teóricos*⁹⁰; *instrumentos*, *resultados/feedback* e *registro*, em *aspectos práticos*⁹¹; e *atores* e *democracia e transparência na avaliação*, em *aspectos éticos*⁹². Por último, foi necessário resumir⁹³ e esquematizar as informações sobre os PPs para facilitar a leitura e o entendimento dos dados. O resultado dessa sistematização é apresentado por meio da figura 22, na sequência.

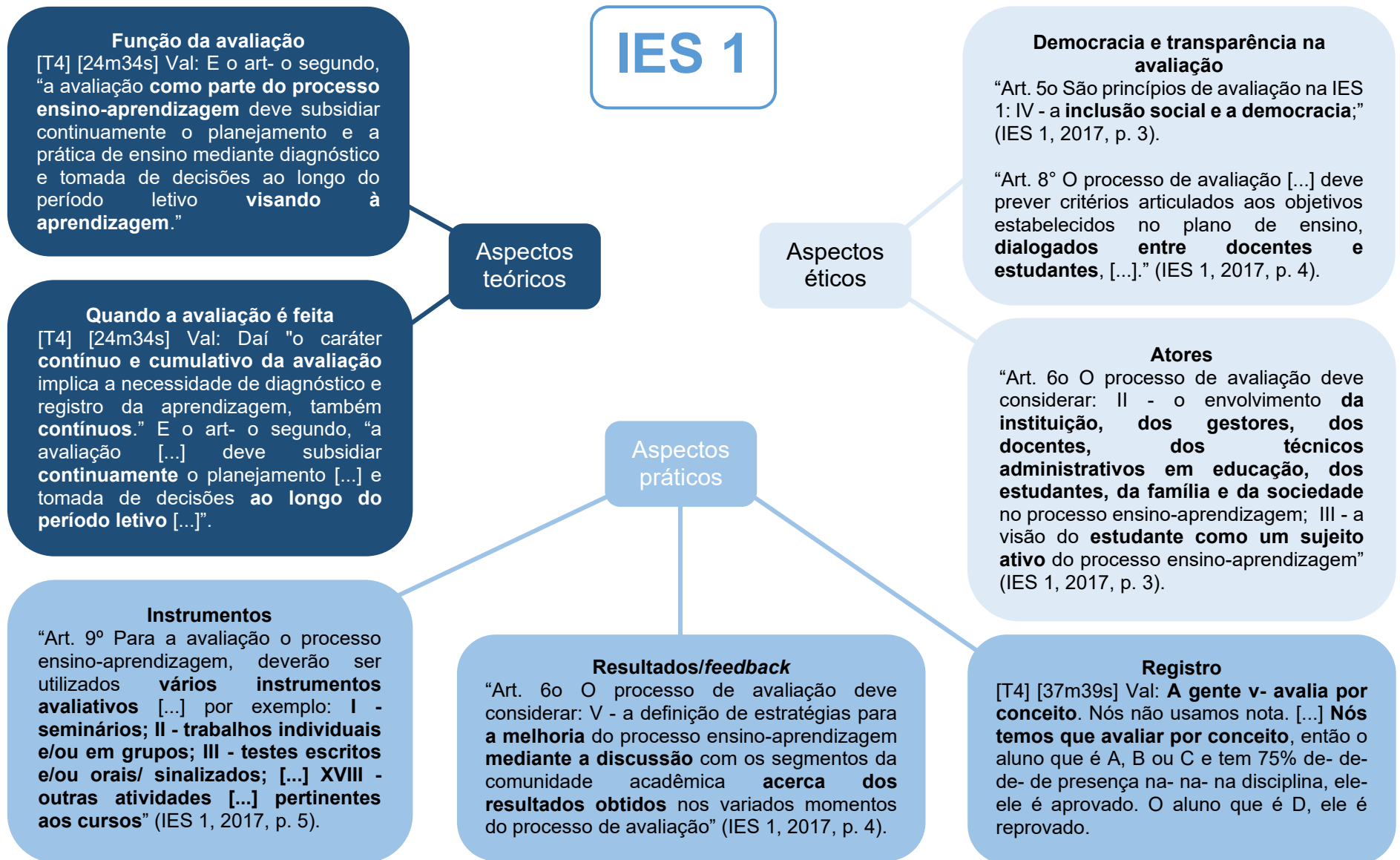
⁹⁰ Dimensão *Compreensão de teoria e conceitos (em avaliação)* de Giraldo (2018).

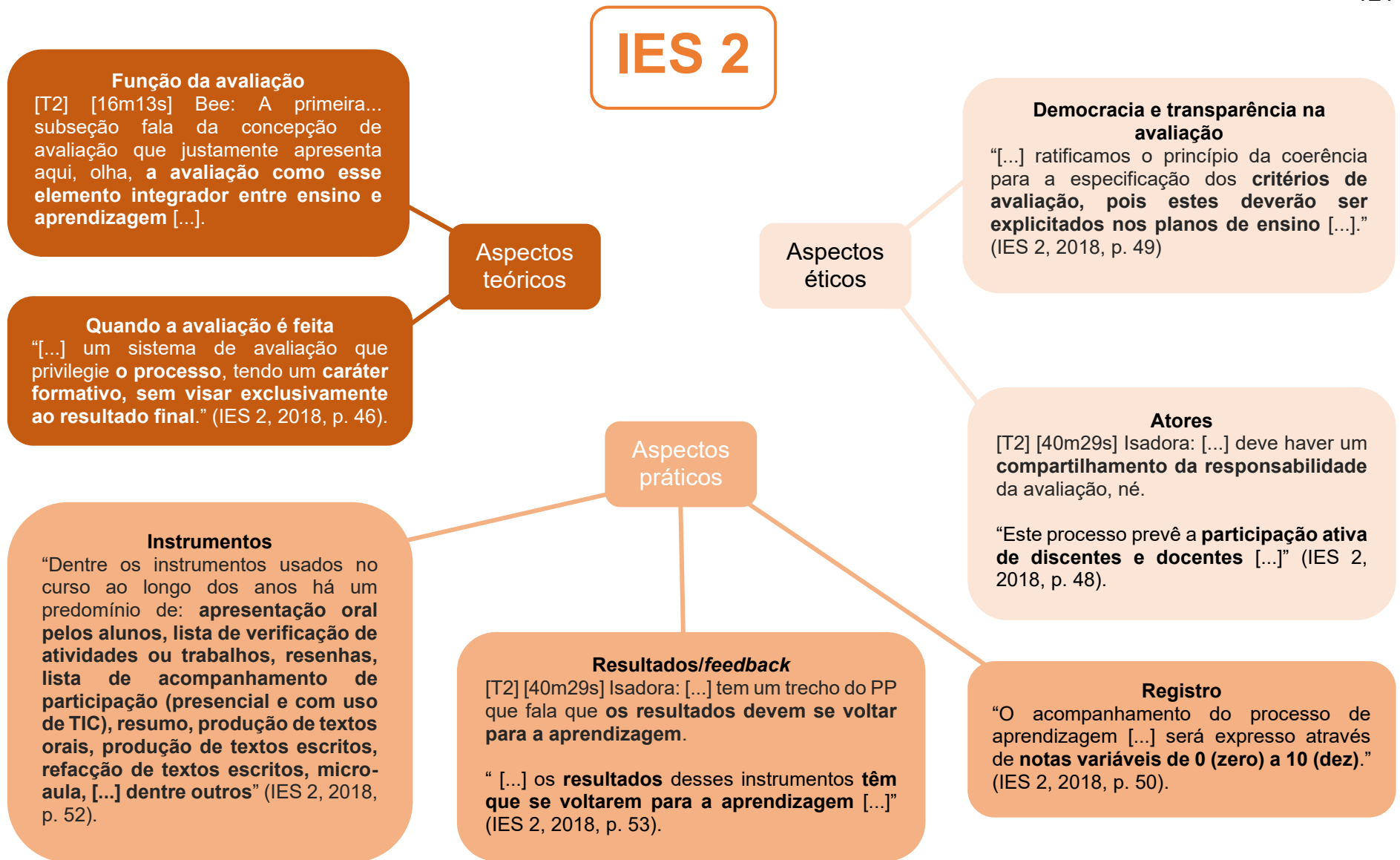
⁹¹ Dimensões *Habilidades pedagógicas* e *Habilidades de desenvolvimento de instrumentos de avaliação* de Giraldo (2018).

⁹² Dimensão *Compreensão de e ação com relação a questões críticas na avaliação em contexto de línguas* de Giraldo (2018).

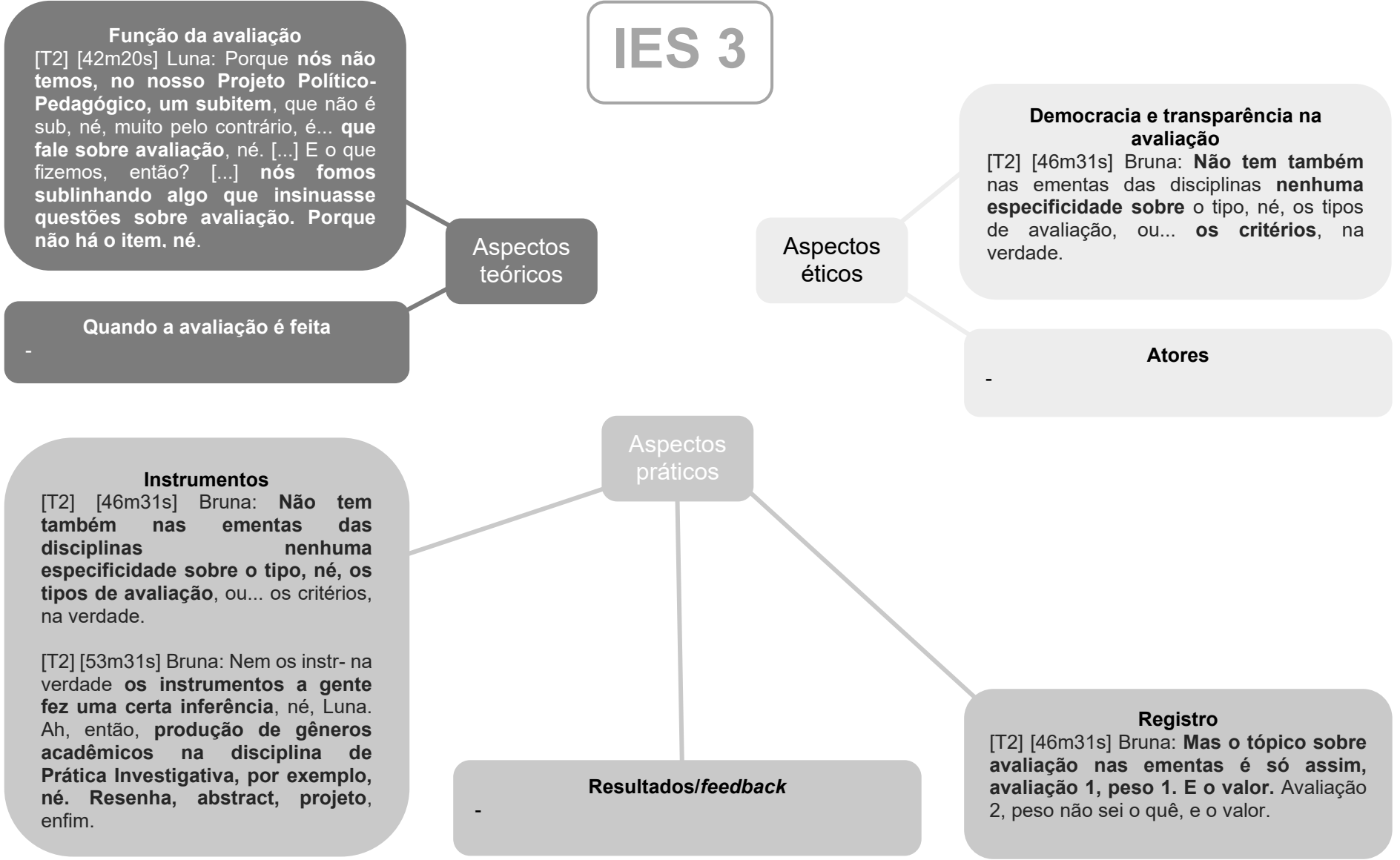
⁹³ O quadro completo, com a análise de todas as informações referentes à avaliação nos PPs dos cursos, está disponível no apêndice D.

Figura 22 – Informações sobre avaliação nos PPs dos cursos

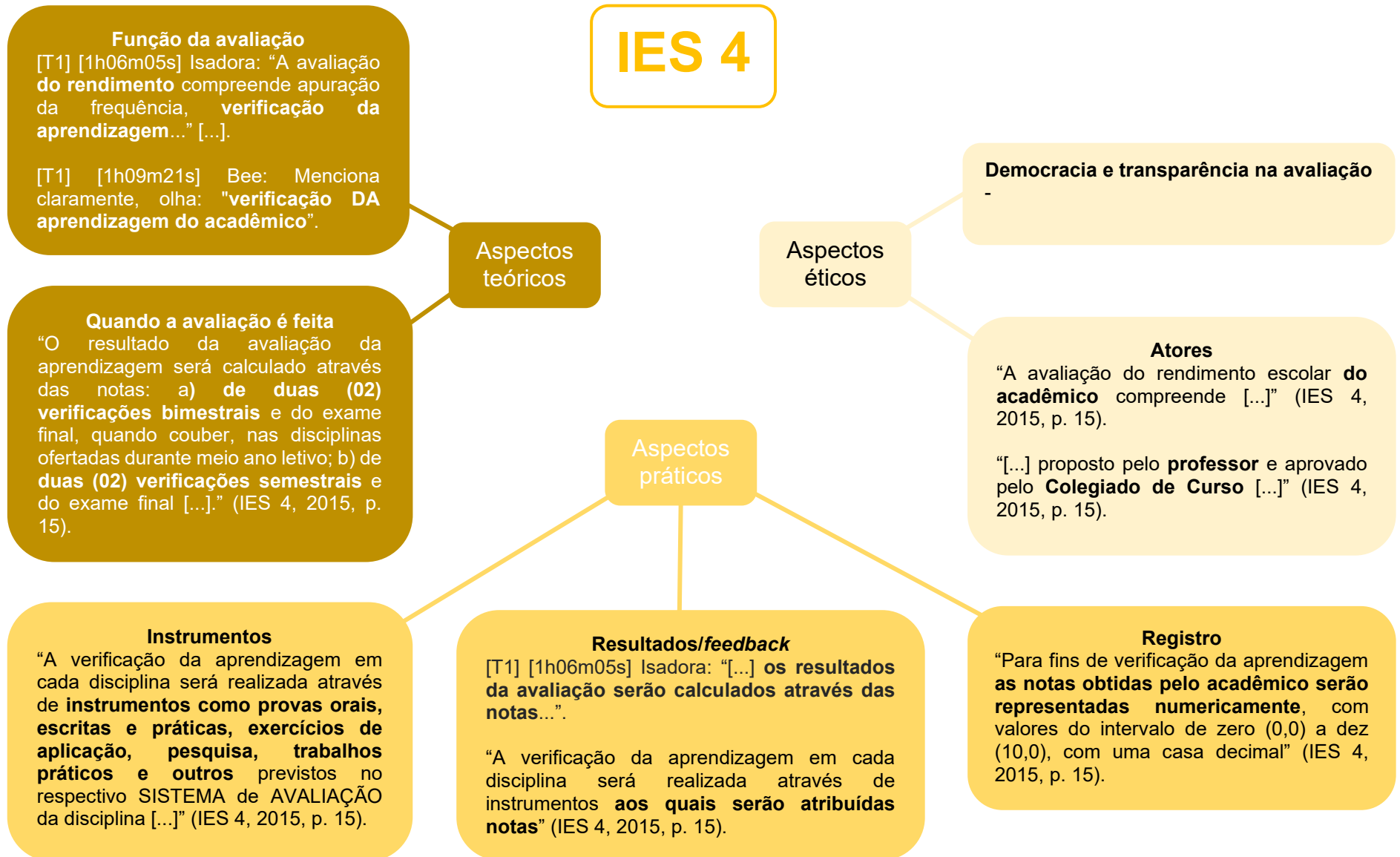


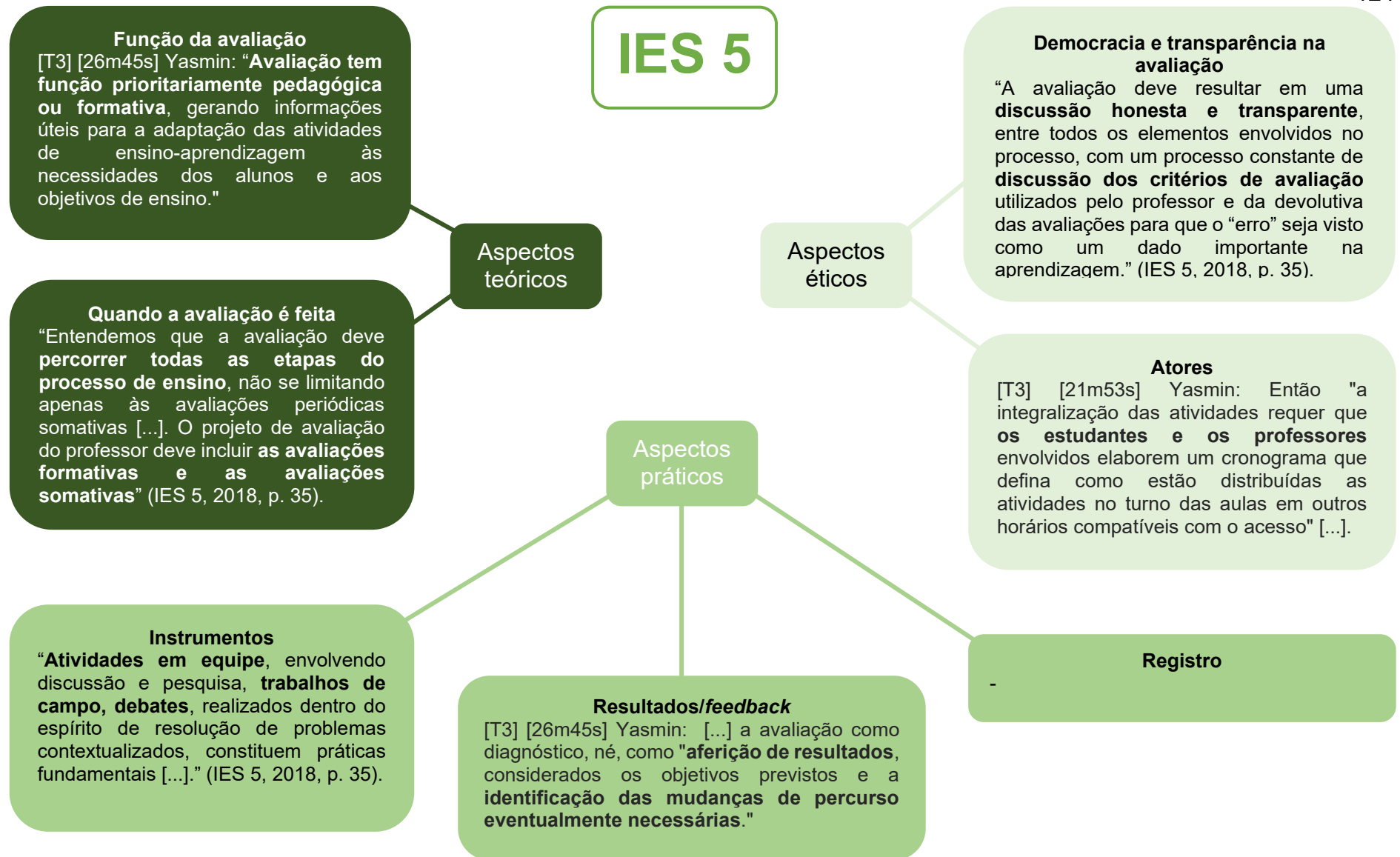


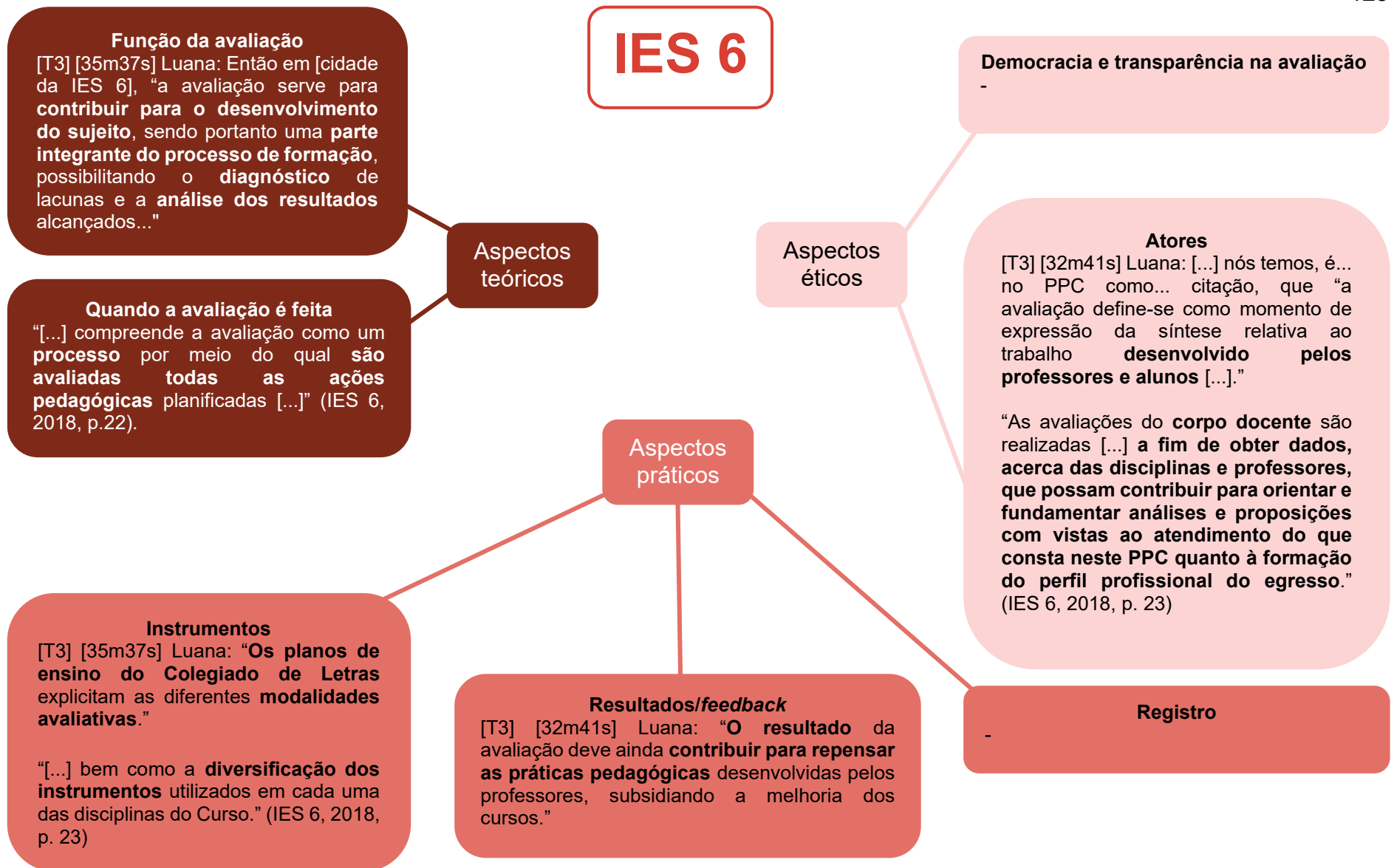
IES 3

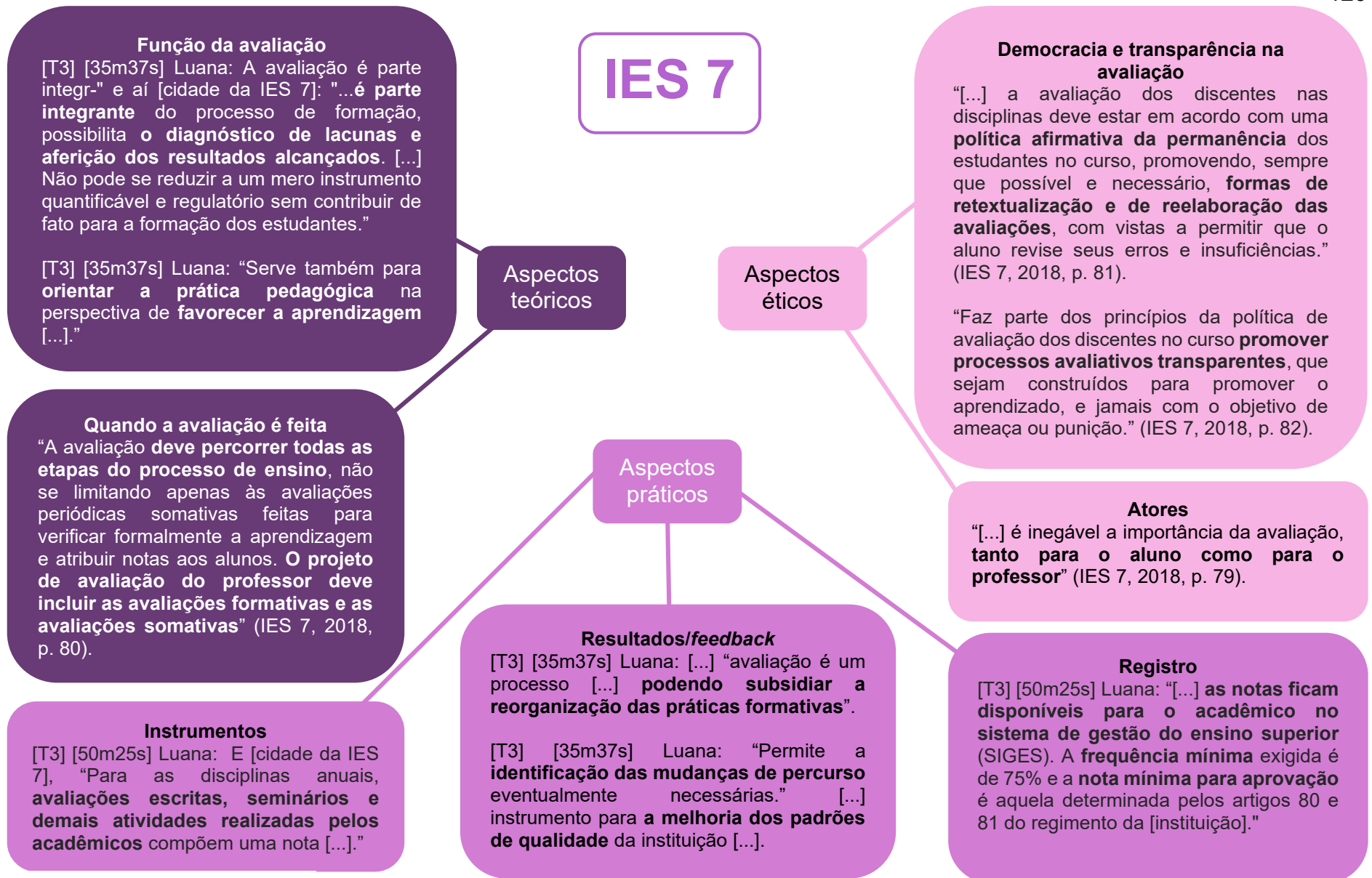


IES 4









Fonte: A própria autora.

De forma resumida, em termos mais teóricos, isto é, de concepção de avaliação, percebemos indícios de que cinco de sete instituições – IES 1, 2, 5, 6 e 7 – apresentam uma concepção de avaliação orientada *para* a aprendizagem, tendo em vista que mencionam “[...] a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem [...]” (IES 1, 2017, p. 2), como “[...] elemento integrador [...]” desse processo (IES 2, 2018, p. 46) e “[...] parte integrante do processo de formação [...]” (IES 6, 2018, p. 22). Além disso, segundo os documentos, a avaliação tem uma “[...] função prioritariamente pedagógica ou formativa [...]” (IES 5, 2018, p. 34) de modo a “[...] contribuir para a formação dos estudantes [...]” (IES 7, 2018, p. 79) e “[...] visando à aprendizagem [...]” (IES 1, 2017, p. 2). Em se tratando de *quando* ocorre, a avaliação orientada para a aprendizagem tem caráter contínuo – IES 1 – e processual – IES 2, 6 –, devendo “[...] percorrer todas as etapas do processo de ensino [...]” (IES 5, 2018, p. 35) (IES 7, 2018, p. 80)⁹⁴.

Essa concepção é corroborada pelos outros itens analisados. Por exemplo, em se tratando de aspectos mais práticos, como os *instrumentos* de avaliação, é necessário que sejam utilizadas “[...] diferentes modalidades avaliativas [...]” (IES 6, 2018, p. 23), de modo a contemplar diferentes perfis de aprendizagem, como trabalhos individuais e/ou em grupos, artigos científicos, portfólio (IES 1, 2017, p. 5), resolução de situações-problema, micro-aula, análise de artefatos empregados no contexto escolar (IES 2, 2018, p. 52), trabalhos de campo, debates (IES 5, 2018, p. 35), avaliações escritas e seminários (IES 7, 2018, p. 82), dentre outros.

Nessa concepção de avaliação, “[...] os resultados têm que se voltar para a aprendizagem [...]” (IES 2, 2018, p. 53) e “[...] contribuir para repensar as práticas pedagógicas [...]” por meio da “[...] identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias [...]” (IES 5, 2018, p. 34) (IES 7, 2018, p. 79), visando à “[...] melhoria do processo ensino-aprendizagem [...]” (IES 1, 2017, p. 4) e “[...] dos padrões de qualidade da instituição [...]” (IES 7, 2018, p. 80). Isto é, a avaliação não se encerra quando são aferidos os resultados; estes devem embasar o trabalho futuro do professor e dos alunos.

Em se tratando de *atores*, é preciso haver um compartilhamento da “[...] corresponsabilidade da avaliação [...]” (IES 2, 2018, p. 53), já que é importante “[...] tanto para o aluno como para o professor [...]” (IES 7, 2018, p. 79), que devem

⁹⁴ As IES 5 e 7 são campi diferentes da mesma universidade. Seus PPs foram produzidos conjuntamente e, por isso, alguns trechos são repetidos *ipsis litteris* de um PP para outro.

ter, ambos, uma participação ativa nesse processo – IES 2, 4, 5, 6 –, que pode incluir também outros atores, como a instituição – por exemplo, o Colegiado de Curso –, gestores, família, sociedade, etc. – IES 1.

Em termos de democracia e transparência, a IES 7 preza por uma avaliação pautada em políticas afirmativas de permanência e, no caso da IES 1, na “[...] inclusão social e democracia [...]” (2017, p. 3), e na consideração de “[...] flexibilizações necessárias [...]” (p. 7) de modo a atender às necessidades sociais, cognitivas e financeiras dos alunos. Há menções à necessidade de explicitação de critérios de avaliação e sua coerência com os objetivos de ensino – IES 1, 2 –, bem como a necessidade de dialogismo e discussão desses critérios com os estudantes – IES 1, 5 –, além da transparência durante todo o processo – IES 5, 7.

Quanto às outras duas instituições, a IES 4 apresenta uma concepção de avaliação *da* aprendizagem, pois seu documento menciona necessidade de “[...] verificação da aprendizagem do acadêmico [...]” (IES 4, 2015, p. 15) como parte da “[...] avaliação do rendimento [...]” (p. 15), sem citar outras possíveis funções da avaliação. No documento, a avaliação é prevista para ocorrer em ao menos dois momentos em um bimestre ou semestre, a depender da carga horária da disciplina. Isto é, não há menção ao caráter processual da avaliação, apenas a exigência técnica de ao menos dois momentos avaliativos formais. Quanto aos atores, o professor é responsável por propor os instrumentos de avaliação, os quais devem ser aprovados pelo Colegiado, e os acadêmicos devem cumprir os requisitos exigidos para aprovação, como nota e frequência. Não é mencionada a partilha de responsabilidade com relação à avaliação; de fato, o professor parece ser o único responsável por ela, enquanto os alunos devem atender às exigências da disciplina e do curso. Também não há menção à importância da transparência e coerência no processo. Ainda assim, há a previsão de instrumentos relativamente variados, como “[...] provas orais, escritas e práticas [...]” (IES 4, 2015, p. 15), além de exercícios e trabalhos.

O PP da IES 3, por sua vez, não explicita concepções de ensino, língua ou avaliação, limitando-se a informações relativas às disciplinas e carga horária. Este fato pode ser indicativo de que a avaliação não é uma prioridade para a instituição, o que poderia, portanto, apontar para uma concepção de avaliação *da* aprendizagem. No entanto, há indícios no ementário de que esse pode não ser o caso, como o uso do verbo *diagnosticar* nos objetivos de aprendizagem de uma disciplina, e a listagem de gêneros acadêmicos – resenha, *abstract*, projeto – a serem

desenvolvidos em outra, como apontado pelas formadoras. Ainda assim, os esparsos indícios e a falta de explicitação impedem que a concepção seja aferida de maneira mais exata.

Por fim, em cinco das sete instituições – IES 1, 2, 3, 4 e 7 –, o *registro* da avaliação ocorre por meio de notas ou conceitos e frequência. Em outras duas – IES 5 e 6 –, essa informação não é mencionada no PP.

Em suma, o PP dos cursos da maioria das IES participantes da pesquisa – IES 1, 2, 5, 6 e 7 – apresenta um conceito amplo de avaliação, entendendo-a como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, processual, não focada apenas no produto, e responsabilidade compartilhada entre discentes e docentes. É uma avaliação que requer instrumentos e critérios diversos a depender dos objetivos, transparência e diálogo de informações, flexibilização quando necessário, coerência no processo, e cujos resultados devem se voltar para a aprendizagem e para a melhoria do trabalho de todos os protagonistas envolvidos. As IES 1, 2 e 7 consideram que nota/conceito e frequência são requisitos primordiais para promoção, enquanto as IES 5 e 6 não trazem informações nesse sentido. Percebe-se, portanto, a coerência entre aspectos teóricos, práticos e éticos da avaliação nesses documentos, ou seja, os PPs das IES 1, 2, 5, 6 e 7 apresentam indícios de coerência, em nível macro, entre os três componentes do LAL – conhecimentos, habilidades e princípios.

Dos PPs das outras duas IES, a IES 4 apresenta uma concepção de avaliação mais limitada, focando no produto, na verificação da aprendizagem, sem mencionar o processo ou a corresponsabilidade de docentes e discentes, nem a necessidade de os resultados retornarem à aprendizagem de alguma forma, apesar de, ainda assim, entender a importância de instrumentos de avaliação diferenciados. O registro da avaliação é feito por meio de notas de 0 a 10. Em suma, o PP da IES 4 traz indícios limitados dos aspectos teóricos do LAL, já que apenas uma função da avaliação foi identificada; há indícios de aspectos práticos, como instrumentos de avaliação, *feedback* e registro, e não há menção a aspectos éticos, como a importância do estabelecimento e compartilhamento de critérios.

Não é possível identificar os componentes presentes no PP da IES 3, já que seu documento é composto apenas por um ementário, não trazendo informações sobre a avaliação.

Na próxima subseção, buscamos identificar, no ementário desses documentos, indícios de uma formação direta em avaliação, isto é, em que a avaliação

é objeto de estudo.

4.1.1.1.1 Disciplinas em avaliação nas IES pesquisadas

Por meio da análise dos ementários, foi possível identificar a avaliação como objeto de estudo nas seguintes disciplinas das IES, conforme ilustrado pelo quadro 15:

Quadro 15 – Disciplinas em avaliação no ementário dos PPs

I E S	Disciplina(s)	Obrigatória / Optativa	Informações sobre avaliação na ementa
1	-	-	-
2	Oficina de Iniciação à Docência (1º e 2º ano)	Obrigatória	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, por meio da coleta e análise de dados;
	Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente		Avaliar o processo de ensino-aprendizagem, por meio da coleta e análise de dados, com vistas à aprendizagem dos alunos;
3	Oficina de Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa II e Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa II	Obrigatória	Aliar habilidades de produção e compreensão oral e escrita à elaboração de avaliações e de critérios de avaliação;
4	Prática II - Língua e Literaturas de Língua Estrangeira	Obrigatória	Reflexões sobre processos avaliativos;
	O Estágio e a Formação do Docente de Língua Portuguesa e Literatura	Obrigatória	Avaliação em língua portuguesa e literatura;
	Psicologia da Educação	Optativa	Erro e avaliação do aprendizado
5	Processos de Avaliação e seus Instrumentos	Optativa (Curso de Pedagogia)	Estudo da avaliação do processo de aprendizagem como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento pedagógico. Análise e elaboração dos diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem;
6	Prática de Ensino de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	Obrigatória	Estudo e produção de atividades avaliativas, considerando os contextos escolares;
7	Metodologias do Ensino	Obrigatória	Avaliação;

	de Língua Inglesa e suas Literaturas		
	Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa I e II		Análise de práticas de avaliação;

Fonte: A própria autora.

Em se tratando da IES 1, não tivemos acesso ao ementário do curso. Uma análise do ementário da IES 2 mostra que não há disciplinas em avaliação no curso, mas que a avaliação está prevista nos componentes curriculares de outras disciplinas, como a Oficina de Iniciação à Docência (1º e 2º ano) e o Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente. No caso da primeira, a ementa informa que

Esta oficina visa a contribuir para a inserção, de forma comprometida, do discente na comunidade escolar, com vistas ao desenvolvimento de seus conhecimentos sócio-politicamente posicionados e sua *avaliação do processo de ensino-aprendizagem* na Educação Básica, por meio da coleta e análise de dados (IES 2, 2018, p. 93, grifo nosso).

Já na disciplina de estágio, na seção de contribuição ao perfil do egresso, uma das contribuições previstas é

[...] formar profissionais capazes de refletir teoricamente sobre o ensino-aprendizagem de inglês em contextos profissionais, de modo a [...] (6) *avaliar o processo de ensino-aprendizagem*, por meio da coleta e análise de dados, com vistas à aprendizagem dos alunos (IES 2, 2018, p. 113, grifo nosso).

No ementário da IES 3, vemos que há a previsão de aliar habilidades de produção e compreensão oral e escrita “[...] à elaboração de avaliações e de critérios de avaliação [...]” (IES 3, 2019, p. 35), item presente nos objetivos das disciplinas Oficina de Produção e Compreensão Oral em Língua Inglesa II e Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa II.

A IES 4, por sua vez, menciona “Reflexões sobre [...] processos avaliativos [...]” (IES 4, 2015, p. 92) na ementa da disciplina Prática II - Língua e Literaturas de Língua Estrangeira. Ademais, a disciplina O Estágio e a Formação do Docente de Língua Portuguesa e Literatura prevê “Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura” (IES 4, 2015, p. 93), e a optativa Psicologia da Educação apresenta “Erro

e Avaliação do Aprendizado” (IES 4, 2015, p. 71) na ementa. A IES 5 trata explicitamente da avaliação na disciplina optativa do Colegiado de Pedagogia intitulada “Processos de Avaliação e seus Instrumentos”, cuja ementa prevê

Estudo da avaliação do processo de aprendizagem como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento pedagógico. Análise e elaboração dos diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem (IES 5, 2018, p. 65).

No caso da IES 6, observamos que também não há disciplinas em avaliação no currículo, mas há o “[...] *estudo e produção de atividades avaliativas*, considerando os contextos escolares” (IES 6, 2018, p. 37, grifo nosso) como parte da ementa das disciplinas Prática de Ensino de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

Na IES 7, a avaliação é abordada na disciplina Metodologias do Ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas, que prevê “Abordagens, metodologias de ensino, *avaliação*, análise, seleção e uso de material didático” (IES 7, 2018, p. 31, grifo nosso) na ementa. Além disso, “[...] análise de práticas de avaliação [...]” (IES 7, 2018, p. 32 e 34) faz parte da ementa do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa I e II.

Assim, nessas IES, não há uma disciplina específica de avaliação em contexto de línguas. A única disciplina que aborda explicitamente a avaliação é optativa, e ofertada pelo curso de Pedagogia da IES 5, não pelo curso de Letras. Nos outros casos aqui reportados, a avaliação faz parte da ementa das disciplinas, como um tópico a ser abordado. Existe a previsão de trabalho com os conhecimentos – *estudo* da avaliação –, as habilidades – *elaboração* de avaliações, *coleta* e *análise* de dados, *análise* e *elaboração* dos diferentes instrumentos de avaliação, *produção* de atividades avaliativas – e princípios – elaboração de *critérios*. A formação direta em avaliação é permeada por outros conteúdos – por exemplo, literatura – e práticas – por exemplo, estágio –, o que não é necessariamente negativo, mas ainda aponta para uma limitação no espaço reservado à avaliação nos cursos de formação de professores.

No quadro 16, na sequência, trazemos um resumo das informações apresentadas.

Quadro 16 – Resumo da formação direta em avaliação proporcionada pelas IES

I E S	Disciplina(s) em LAL	Disciplina(s) em avaliação geral	Avaliação em contexto de línguas como parte da ementa de outras disciplinas
1	indeterminado	indeterminado	indeterminado
2	-	-	✓
3	-	-	✓
4	-	-	✓
5	-	✓ (Optativa de outro curso)	-
6	-	-	✓
7	-	-	✓

Fonte: A própria autora.

Em suma, a avaliação em contexto de línguas está presente como parte da ementa de disciplinas de cinco IES. Apenas uma IES tem uma disciplina em avaliação geral, e nenhuma IES oferta disciplinas focadas especificamente na avaliação em contexto de línguas.

Esses dados indicam consonância com a literatura da área no sentido da falta de disciplinas específicas em avaliação em contexto de línguas nos cursos de Letras (QUEVEDO-CAMARGO, 2020). Ao mesmo tempo, eles sinalizam um avanço em termos da presença da avaliação como componente curricular, pois este também pode ser um caminho para promover o LAL de professores. Ainda assim, a abordagem do tópico fica limitada à prática do formador, e, portanto, à sua familiaridade com os aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL. Esse dado reforça a importância da formação em LAL do formador, que é, justamente, a lacuna de pesquisa que buscamos investigar nesta tese.

Na subseção anterior, vimos que os PPs das IES 1, 2, 5, 6 e 7 apresentam coerência em termos dos componentes do LAL, trazendo uma concepção de avaliação para a aprendizagem, enquanto a IES 4 aborda a avaliação de forma mais limitada, apesar de prever instrumentos variados, e a IES 3 não apresenta informações sobre avaliação. Considerando aquilo que os PPs orientam teoricamente quanto à avaliação e o que é proposto nos ementários dos cursos, parece haver coerência entre as concepções dos PPs das IES 2, 5, 6 e 7 e aquilo que é proposto no currículo, já que os cursos dessas IES incluem a avaliação como componente curricular. No caso da IES 1, não pudemos fazer essa verificação, pois seu ementário não foi disponibilizado. Em se tratando das IES 3 e 4, apesar de uma não mencionar concepções de avaliação e a outra apresentar uma concepção mais limitada, seus ementários, ainda assim, preveem a avaliação como parte das disciplinas do currículo.

Portanto, em quatro IES – 2, 5, 6 e 7 –, há coerência entre as orientações descritas nos PPs dos cursos quanto à avaliação e o que é proposto no ementário. O PP da IES 1 traz orientações, mas não foi possível verificar sua coerência com as disciplinas ofertadas. Os PPs das IES 3 e 4 trazem a avaliação como componente curricular, apesar das orientações limitadas dos documentos em termos de avaliação.

Na próxima subseção, passamos para a análise dos programas de disciplina das formadoras.

4.1.1.2 Componentes do LAL presentes nos programas de disciplina

O segundo instrumento de geração de dados utilizado para a identificação dos componentes do LAL que norteiam as IES foi a análise dos programas de disciplina ministrados pelas formadoras. De modo a realizarmos uma posterior comparação com os PPs, utilizamos os três critérios de análise já mencionados anteriormente: aspectos teóricos, práticos e éticos. No entanto, um programa de disciplina é um gênero textual diferente de um PP, ou seja, seus elementos constitutivos não são os mesmos. Um programa de disciplina possui uma estrutura relativamente fixa, geralmente apresentando informações sobre curso, ano, ementa, objetivos de aprendizagem, metodologia de ensino, – por vezes – avaliação, bibliografia básica e complementar. Os PPs, como vimos, trazem informações explícitas relativas a concepções que orientam o curso e, adicionalmente, orientações de ordem prática e ética.

De forma a utilizarmos grandezas similares entre os dois documentos, ou seja, os mesmos critérios de análise, estabelecemos que, para os programas de disciplina, os aspectos teóricos seriam relativos à indícios da concepção – possivelmente implícita – de avaliação; os aspectos práticos, à menção à instrumentos de avaliação variados; e os aspectos éticos, à inserção de critérios e/ou descritores. Um resumo dessa análise documental encontra-se no quadro 17, a seguir⁹⁵. Alguns pseudônimos das formadoras foram encurtados por questões de espaço⁹⁶.

Quadro 17 – Informações sobre avaliação nos programas de disciplina das

⁹⁵ A versão estendida, com a análise de trechos dos programas, está disponível no apêndice E.

⁹⁶ A tabela com os pseudônimos por extenso está disponível no apêndice B.

formadoras

I E S	P A R T	Aspectos teóricos (conhecimentos em LAL)	Aspectos práticos (habilidades em LAL)	Aspectos éticos (princípios em LAL)
		Indícios (implícitos) de uma concepção de avaliação...	Instrumentos de avaliação variados	Critérios e/ou descritores
1	Val	...para a aprendizagem	✓	-
2	Bee	...para a aprendizagem	✓	✓
	Joa	-	✓	✓
	Mer	-	✓	✓
	Mel	-	✓	✓
	Ali	[não enviou o programa]	[não enviou o programa]	[não enviou o programa]
3	Bru	[não enviou o programa]	[não enviou o programa]	[não enviou o programa]
	Luna	...para a aprendizagem	✓	-
4	Lisa	...da aprendizagem	✓	-
5	Jé	...para a aprendizagem	✓	✓
	Yas	...para a aprendizagem	✓	-
6	Rha	[não enviou o programa]	[não enviou o programa]	[não enviou o programa]
	Lua	...para a aprendizagem	✓	✓
	Dan	...para a aprendizagem	✓	✓
7	Bon	...para a aprendizagem	✓	✓

Fonte: A própria autora.

Com relação aos indícios implícitos da concepção de avaliação do PP, eles estão presentes nos programas de nove das 12 formadoras que os enviaram. Quando da concepção de avaliação orientada *para* a aprendizagem, isso é percebido por meio de trechos como “[...] uso de estratégias diversas de forma *progressiva* e cumulativa [...]” (Programa de Val, 2019, p. 2, grifo nosso); “*Diagnosticar* o nível [...]”, “*Suprir deficiências* [...]” (Programa de Luna, 2020, p. 1, grifos nossos); “Praticar a escrita em LI como *processual*”, “Estudo da *refacção* e reescrita” (Programa de Jéssica, 2021, p. 2, grifos nossos); “(Re)conhecer *funções da avaliação* e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem”, “[...] todas as atividades avaliativas contarão com *orientação, acompanhamento, correção* em pares ou pela professora, *feedback, revisão e reescrita.*” (Programa de Luana, 2021, p. 2 e 3, grifos nossos); e “[...] avaliações *diagnóstica e contínua* [...]” (Programa de Bonnie, 2021, p. 1, grifo nosso). Assim, esses programas de disciplina apresentam indícios de uma concepção de avaliação condizente com aquela presente nos PPs dos cursos.

Já no programa de Lisa, há alguns trechos que indicam uma concepção de avaliação *da* aprendizagem, a saber: “Os alunos serão avaliados *quantitativa e qualitativamente* [...]” e “Reading: *20% da nota bimestral*; Writing: *20% da nota bimestral* [...]” (Programa de Lisa, s/d, p. 1 e 3, grifos nossos). Dessa forma, o programa parece estar em consonância com a concepção de avaliação prevista no PP do curso. No caso dos programas de Joana, Merida e Melissa, apesar de eles

incluírem instrumentos de avaliação variados e critérios, não há indícios, similares aos apresentados anteriormente, relativos à concepção de avaliação. Dessa forma, não fica claro pelos programas se as formadoras irão prezar pela avaliação orientada para a aprendizagem, conforme orienta o PP do curso.

Quanto aos instrumentos de avaliação, os programas de todas as formadoras apresentam informações de instrumentos diversificados, como provas, exercícios, trabalhos em grupo ou individuais, apresentações orais, produções escritas de diversos gêneros, formulários de leitura dirigida, microaulas, ensaios, pesquisas, entre outros. A variedade de instrumentos é prevista em todos os PPs, exceto no da IES 3, que, como já mencionamos, é composto apenas de um ementário.

Por fim, em se tratando dos critérios, eles estão presentes em oito dos 12 programas enviados, com descritores em sete, e uma rubrica no programa de Bee. Alguns exemplos de critérios são recursos linguístico-discursivos, competência pragmática, participação, elementos constitutivos do gênero, conteúdo, adequação de linguagem, clareza, vocabulário, objetividade, uso de ferramentas digitais, fluência, pronúncia, cumprimento de atividades, etc. O compartilhamento de critérios ou a transparência na avaliação são processos previstos nos PPs das IES 1, 2, 5 e 7. Das oito formadoras dessas IES que enviaram seus programas, seis – Bee, Joana, Merida, Melissa, Jéssica e Bonnie – seguem a orientação do documento macro e compartilham critérios nos programas de disciplina. Val e Yasmin não o fazem, apesar dos PPs de suas IES preverem esse compartilhamento. Finalmente, Jéssica, Luana e Daniela incluem critérios em seus programas, apesar de não haver informações relativas a isso nos PPs de suas IES.

É importante ressaltar que a falta de compartilhamento desses aspectos no programa de disciplina não implica necessariamente que as formadoras não o façam em outros momentos. No entanto, entendemos que sua presença nos programas representaria um primeiro passo na disponibilização dessas informações, garantindo uma maior transparência no processo educacional.

Também ressaltamos que, em muitos casos, as informações nos programas estão localizadas em seções não-condizentes com suas características. Por exemplo, no programa de Luna, os instrumentos de avaliação estão discriminados na seção 'Conteúdo', e, nos programas de Lisa, Jéssica e Luana, em 'Metodologia'. No caso de Bonnie, os instrumentos estão descritos tanto em 'Metodologia' quanto em 'Critérios de avaliação'. Por fim, no programa de Jéssica, critérios e descritores

aparecem juntos em 'Critérios de avaliação'. Esse aspecto foi pontuado pelas próprias formadoras em suas conclusões, e será explorado em mais detalhes na seção 4.3 – Implicações Reportadas da Promoção do LAL na Práxis das Formadoras.

A inserção dos itens nas seções erradas, ou a confusão quanto à sua categorização, pode indicar equívocos em termos de conceitos na área de avaliação. Ou seja, é possível que, apesar da – prevalente – concepção de avaliação *para* a aprendizagem estar contemplada nos programas, algumas das informações podem não ser completamente compreendidas pelas formadoras, como a diferença entre metodologia de ensino e instrumentos de avaliação, e instrumentos e critérios. É possível, também, que o documento não permita a inserção de novas seções, e, portanto, as formadoras precisaram adicionar os itens relacionados à avaliação onde consideraram mais condizente.

Portanto, tendo em vista as informações disponibilizadas nos documentos, entendemos que os programas de Bee, Jéssica, Luana, Daniela e Bonnie apresentam indícios de contemplar, em nível macro, os três componentes do LAL – conhecimentos, habilidades e princípios. Os programas de Val, Luna, Lisa e Yasmin contemplam dois componentes – conhecimentos e habilidades –, bem como os de Joana, Merida e Melissa – habilidades e princípios. Alice, Bruna e Rhaíssa não enviaram seus programas.

Tendo realizado a identificação dos componentes do LAL que norteiam a práxis das formadoras em termos de documentos institucionais, analisamos, na próxima seção, as concepções e práticas em avaliação reportadas por essas formadoras.

4.1.2 Concepções e Práticas em Avaliação das Formadoras

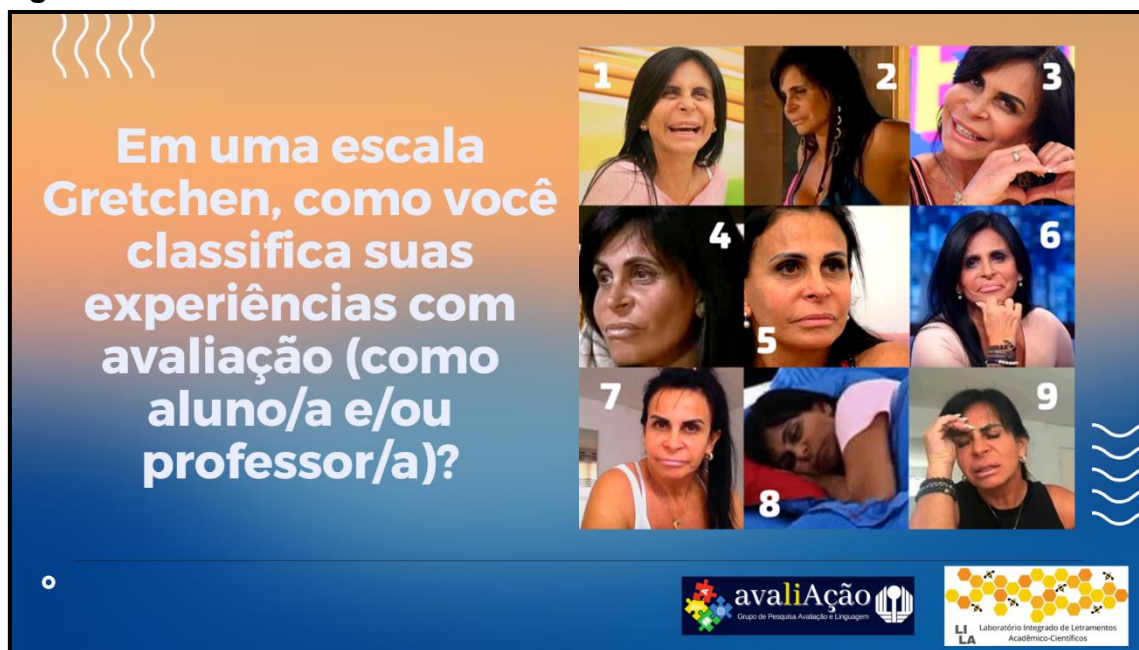
Como mencionado anteriormente, as concepções e práticas em avaliação das formadoras foram averiguadas por meio dos instrumentos 2 – *meme* – e 9 – questionário de levantamento de necessidades. Nesta seção, discutimos primeiramente as experiências e formação prévia em avaliação das participantes. Na sequência, averiguamos quanto a aspectos teóricos – concepção de avaliação –, práticos – instrumentos, papel do *feedback* – e éticos – critérios, avaliação por pares e autoavaliação, papel do aluno – da avaliação reportados pelas participantes no levantamento de necessidades.

4.1.2.1 Experiências prévias e formação em avaliação

[T1] [44m39s] Joana: [...] enquanto professor a gente tem que se policiar pra- pra não trazer essas práticas pra nossa... pra nossa prática docente, não trazer esses hábitos, né. É, quando eu fazia Estágio de Docência na [instituição]... um dia eu tava dando feedback pra umas alunas e de repente eu parei e pensei, gente, que que eu tô fazendo? Eu tô fazendo EXATAMENTE o que as minhas professoras faziam ali na [instituição], comigo, no curso de [curso], algumas professoras. E... e eu falei, não [...]. E eu falei, não, eu não quero ser essa pessoa porque... foi o que fizeram comigo e eu não quero levar isso pra frente. [...] Porque eu senti isso na pele, então eu sei o que que as alunas estavam sentindo e obviamente que não foi algo planejado [...]. Tanto é que eu parei logo no começo e falei, meu Deus, eu não s- não quero ser esse tipo de professora e eu não vou ser, porque senão eu nem vou ser professora. Porque esse tipo de professor, não!

As experiências prévias das formadoras com a avaliação foram indagadas por meio do *meme* na sequência – figura 23 –, apresentado no primeiro encontro da oficina.

Figura 23 – Meme

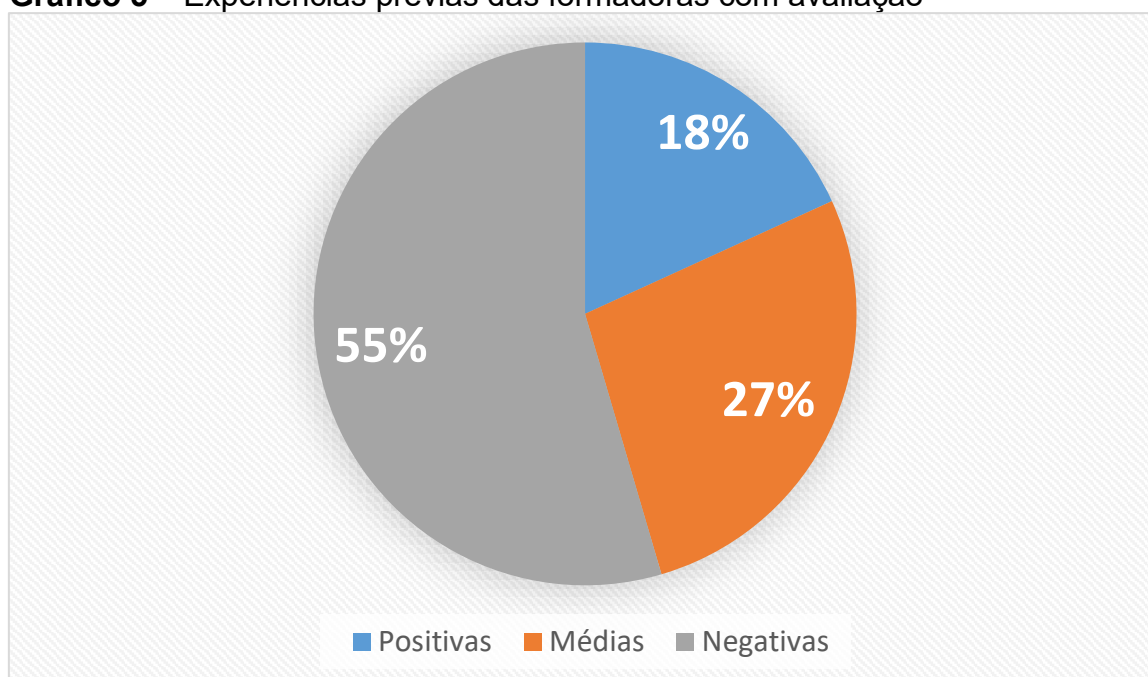


Fonte: A própria autora.

No *meme*, é possível perceber uma gradação de humor, isto é, a Gretchen vai de um ânimo mais positivo – imagens 1 a 3 – para um estado de espírito regular – imagens 4 a 7 – para um estado mais desanimado – imagens 8 e 9.

A imagem mais votada foi a 9, com cinco votos, seguida da 1, 3, 5, 6, 7 e 8 (um voto cada)⁹⁷. Dentre esses votos, duas formadoras separaram suas experiências como alunas e professoras: Merida se vê no 9 como professora e no 5 como aluna, e Bonnie se classifica no 1 como professora e no 3 como aluna. Assim, as experiências das formadoras com avaliação são de negativas para médias, com poucas experiências sendo positivas, como podemos ver pelo gráfico 5, na sequência.

Gráfico 5 – Experiências prévias das formadoras com avaliação



Fonte: A própria autora.

Detalhando essas experiências, Rhaíssa relata que votou no 9 “[T1] [CHAT] [29m07s]: [...] querendo o 3”. Já Joana e Bee comentam o seguinte:

[T1] [28m03s] Joana: Eu acho que eu sou a 6, mas mais pela ignorância mesmo de não saber que... sei lá, achar que tô meio que... hum, tá ok mas na verdade é porque... a ignorância é uma bênção. Se eu conhecesse mais de avaliação talvez eu fosse a 9. [risadas] Vamos ver no final desse minicurso que que vai acontecer.

[T1] [28m36s] Bee: Olha, eu amei essa fala da Joana, a ignorância é uma bênção. Então, mas, é... pois é... eu que tô no 9, né, porque a gente tá se debruçando aí sobre... essas... essas questões de avaliação, de rubricas e de... né? E de tantas, é... incertezas com relação é... ao processo ensino-avaliação-aprendizagem, uso de instrumentos e de critérios e de rubricas. Então eu definitivamente tô no 9. [risadas]

⁹⁷ O quadro com todos os dados e respostas individuais das formadoras está disponível no apêndice C.

As explicações das duas participantes indicam que suas experiências médias – imagem 6 – e negativas com a avaliação – imagem 9 – parecem ter relação com sua falta de conhecimento na área.

Na sequência, foi indagado se as participantes consideravam se “[T1] [29m13s] Isadora: [...] a experiência de vocês como alunas influenciou, é... a visão de vocês da avaliação como professoras? Se influenciou, como que influenciou?” Das sete participantes que responderam, todas concordaram que sim, como se vê pelos trechos a seguir:

[T1] [CHAT] [29m58s] Merida: Totalmente

[T1] [CHAT] [30m04s] Luana: com certeza!

[T1] [CHAT] [30m10s] Rhaíssa: Acaba influenciando, não é, não tem como.

[T1] [CHAT] [30m35s] Jéssica: Claro - somos sócio historicamente constituídos - mas é claro sempre com um olhar crítico

[T1] [CHAT] [30m48s] Yasmin: Influenciou sim

[T1] [CHAT] [31m02s] Yasmin: com certeza!!! Positiva e negativamente

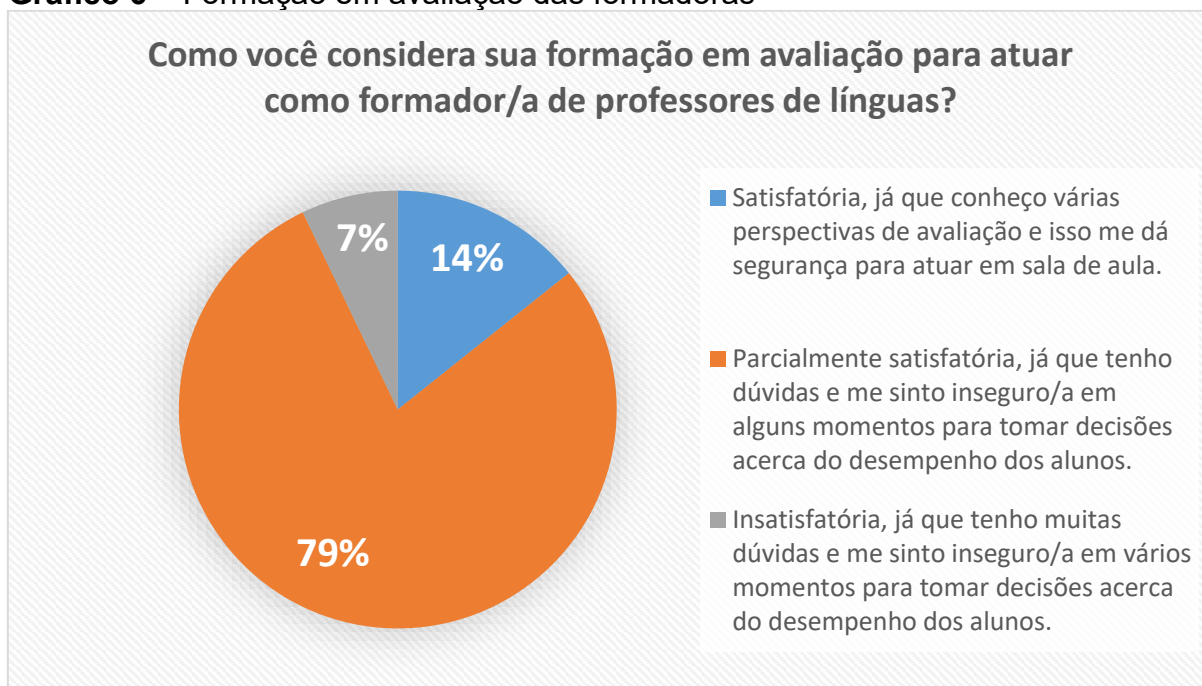
[T1] [34m06s] Bruna: [...] *e eu sempre tive professores que usavam a avaliação como uma ameaça, né?* Então, assim, por questões disciplinares em sala, e por... por N questões. É, e um modelo de avaliação totalmente somativo, que a gente tinha que decorar perguntas, né, muitas vezes não entendia o processo... e isso, é... me incomodava muito porque eu era muito certinha, assim, e quando a gente esquecia uma palavra, não conseguia reelaborar, né? Pra escrever, e aí, enfim, isso me... me incomodava MUITO. Muito mesmo. E eu comecei a dar aula, eu era muito nova, e... e eu, assim, fazia também, sabe? *Da avaliação como uma ferramenta às vezes de ameaça, então...* (grifos nossos).

Com base nessas respostas, percebemos que as experiências em avaliação das participantes como alunas inevitavelmente moldaram suas percepções – e ações – como formadoras, tanto de maneira positiva quanto negativa (YASMIN), mas, para Jéssica, de maneira crítica. Bruna relata que, no início da carreira, usava a avaliação como ferramenta de ameaça, da mesma forma que a vivenciou quando aluna. Após esse relato, ela complementa sua fala dizendo que

[T1] [34m06s] Bruna: [...] a chave pra essa mudança foi quando eu tive, não é puxa-saquismo, tá? Não sei se a Viviane ainda está aqui, mas *foi quando eu tive a disciplina da professora Viviane na especialização* aí na [instituição]. Foi exatamente quando eu comecei a- eu já es- já... trabalhava no [escola], né? Eu entrei no, no [escola] eu tinha 20 anos, e eu fui pra... pra [instituição] fazer especialização eu já tinha 25. Então eu já estudava sobre avaliação formativa. *Então quando eu tive acesso também a esses construtos teóricos, né, sobre a avaliação formativa, foi onde eu comecei a, a mudar completamente a minha visão sobre a avaliação.* (grifos nossos).

Como já relatado por pesquisas na área (FERNANDES, 2019; GIRALDO; MURCIA, 2019; VOGT; TSAGARI, 2014), a formação em avaliação é catalisadora de reflexões – e ações – sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o que é evidenciado pelo relato de Bruna. Além disso, aprender sobre avaliação pode levar os professores a mudarem sua percepção negativa do que é avaliar (VILLA LARENAS; BRUNFAUT, 2022). A falta de uma formação direta em avaliação significou que as práticas em avaliação de Bruna foram influenciadas pela única formação que ela conhecia: a indireta, que vivenciou como aluna. A partir do momento que teve acesso a conceitos da área, a formadora ampliou sua visão de avaliação.

De fato, em termos de formação em avaliação, dado fornecido pelas participantes na pergunta 2 do questionário de levantamento de necessidades, Bruna é uma de duas formadoras (14%) da oficina que considera essa formação satisfatória. Isso implica conhecer diferentes perspectivas de avaliação e se sentir confiante para atuar em sala de aula nesse sentido, como se vê pelo gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Formação em avaliação das formadoras

Fonte: A própria autora.

Já 11 de 14 participantes que responderam ao levantamento (79%)⁹⁸ relatam que essa formação é parcialmente satisfatória, pois “tenho dúvidas e me sinto inseguro/a em alguns momentos para tomar decisões acerca do desempenho dos alunos”. Uma formadora (7%) considera essa formação insatisfatória, já que tem dúvidas e se sente insegura para tomar decisões relacionadas ao desempenho dos alunos.

Assim, mais uma vez, os dados corroboram pesquisas na área que indicam que há uma lacuna na formação de professores em termos de avaliação (QUEVEDO-CAMARGO, 2020), e apontam para a importância de se considerar as vivências e experiências dos professores, pois elas moldam suas percepções sobre avaliação (SCARINO, 2013; VILLA LARENAS; BRUNFAUT, 2022).

Na próxima subseção, investigamos os aspectos teóricos, práticos e éticos presentes na práxis das formadoras, conforme informado por elas no questionário de levantamento de necessidades.

4.1.2.2 Aspectos teóricos

[T1] [34m06s] Bruna: E nós somos avaliados diariamente, né? Aquilo

⁹⁸ A análise dos dados completos gerados pelo instrumento *questionário de levantamento de necessidades* está disponível no apêndice H.

que você falou do cabelo, do- nós somos avaliados todos os dias, né? E eu me sinto avaliada, é, todos os dias. Então... é... eu estou, assim, muito interessada no curso como professora, como mãe, né? Porque é uma, é uma área de bastante interesse, né? É... com relação a isso, eu vejo que muita coisa dá pra gente mudar, né? E- partindo da avaliação, não tendo essa- essa visão só de resultado, mas como parte de um processo também do ensino e aprendizagem.

Quanto à sua concepção de avaliação – pergunta 3 do levantamento –, identificamos que as 14 formadoras que responderam ao instrumento a consideram como *parte do processo ensino-aprendizagem* (seis ocorrências⁹⁹), *(re)orientadora do processo ensino-aprendizagem* (cinco ocorrências), uma forma de *verificação/monitoramento da aprendizagem* (cinco ocorrências) e *promotora da aprendizagem* (quatro ocorrências). É importante ressaltar que essas funções podem ser complementares; isto é, de modo a promover a aprendizagem, é necessário verificar se ela está ocorrendo e, com base nos resultados, reorientar a ação pedagógica. Trazemos, na sequência, alguns exemplos dessas respostas:

Vejo a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, como tal, deve ser discutida e trabalhada em todas as disciplinas do Curso de Letras, não somente nas disciplinas de cunho formativo (LUNA). [*parte do processo ensino-aprendizagem*]

[...] proporcionar recursos para que se façam os ajustes necessários visando alcançar os objetivos estipulados (MERIDA). [*reorientadora do processo ensino-aprendizagem*]

Verificar se o que foi ensinado pelo professor foi aprendido pelos alunos (JOANA). [*verificação/monitoramento da aprendizagem*]

Neste momento, diria que o objetivo é a aprendizagem (YASMIN). [*promotora da aprendizagem*]

Nesse sentido, vemos que todas as formadoras têm uma concepção ampla de avaliação, entendendo-a nas suas diferentes funções: reorientar o ensino, verificar e promover a aprendizagem, sendo parte do processo maior ensino-aprendizagem. Ou seja, sua concepção é de uma avaliação muito mais *para* a aprendizagem do que apenas *da* aprendizagem.

Para nove formadoras, ou 64% das respondentes, essa concepção pessoal se alinha à concepção contemplada no PP do curso no qual atuam – pergunta

⁹⁹ Algumas respostas das formadoras foram divididas em mais de um código, por isso o número total de ocorrências é maior que o de formadoras.

4 do levantamento –, o que pode indicar familiaridade com o documento. Dessas nove formadoras, sete justificaram – pergunta 5 do levantamento – sua resposta afirmativa explicando que, da mesma forma que propõe o Projeto Pedagógico, elas veem a avaliação como “[...] parte constitutiva do processo de aprendizagem e não classificatória apenas” (BEE), “[...] diagnóstica e processual [...]” (VAL), “[...] elementos [sic] integrador do processo ensino-aprendizagem [...]” (MERIDA), “[...] como processo durante toda a atividade de ensino-aprendizagem [...]” (MELISSA), “[...] que contemple as diferentes modalidades avaliativas, apontando para a necessidade de uso de instrumentos avaliativos variados [...]” (LUANA).

Rhaíssa e Yasmin declararam que o documento expressa aquilo que elas relataram na questão 3 do levantamento – relativa à concepção de avaliação das formadoras. Bonnie não especificou as concepções, apenas afirmou que fez “[...] parte do NDE no período em que houve reformulação do curso [...]” (BONNIE), o que dá a entender que sua concepção influenciou na escrita do documento. Ela complementa a resposta fazendo referência à formação indireta ao afirmar considerar

uma questão importante relativa à formação do professor pois, além de ser avaliado, o professor em formação precisa aprender a avaliar. Portanto, várias disciplinas (não só as de formação) se preocupam com esse aspecto da avaliação (BONNIE).

No entanto, no caso de Lisa, que deu uma resposta afirmativa à pergunta, a sua concepção de avaliação orientada *para* a aprendizagem de fato *não* se alinha com a concepção *da* aprendizagem do PP da IES 4 – como identificamos na seção 4.1.1.1 (Componentes do LAL presentes nos PPs dos cursos). Isso é um indicativo de pouca familiaridade com o documento, informação que pode ser corroborada pela justificativa da formadora: “[...] tenho avaliado conforme descrevo os critérios avaliativos no meu *plano de aula*” (LISA, grifo nosso), resposta que remete ao programa de disciplina, não ao PP.

As outras cinco formadoras (36%) declararam não ter certeza se sua concepção de avaliação se alinha ou não à do PP. No caso de Joana, Alice e Daniela, isso indica, similarmente à Lisa, falta de familiaridade com o documento, pois a concepção dessas formadoras é a mesma do PP – orientada *para* a aprendizagem. As justificativas para essa falta de certeza foram que é preciso “[...] investigar mais detalhadamente o projeto pedagógico e a minha concepção de avaliação” (ALICE), o

que corrobora nossa hipótese; “Teoricamente, sim, mas na prática e no dia-a-dia das aulas, não tenho certeza” (JOANA), o que parece indicar desconhecimento das questões práticas mencionadas no PP, e, finalmente,

O Projeto Pedagógico do curso no qual atuo parece apresentar os aspectos fundamentais da avaliação (avaliação formativa, além da somativa), mas de maneira genérica, o que pode ser interpretado de maneiras diversas. Ele também não leva em conta de maneira explícita, conteúdos procedimentais e atitudinais, além da dimensão afetiva, aspectos que considero importantes (DANIELA).

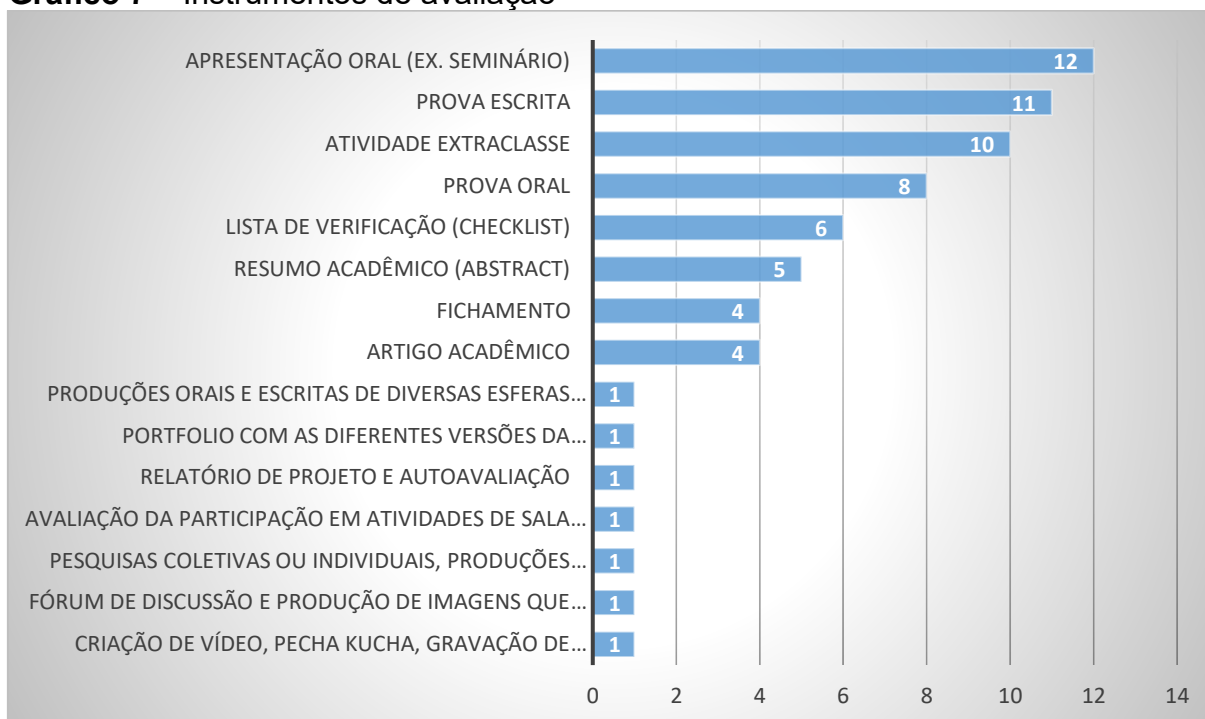
Considerando essa justificativa, nos parece que Daniela tem familiaridade com o documento, mas sua expectativa seria que este apresentasse informações adicionais e mais detalhadas sobre avaliação.

Bruna e Luna, as outras duas formadoras que declararam não terem certeza desse alinhamento, justificaram mencionando que “[...] os currículos do contexto onde trabalho precisam ser revistos, visto que trabalho numa concepção de avaliação formativa e não somativa.” (BRUNA) e “Não tenho certeza de as questões relativas à avaliação estarem explicitadas de forma clara no PPP do Curso no qual atuo” (LUNA), respostas condizentes com a concepção indeterminada de avaliação no PP da IES 3.

4.1.2.3 Aspectos práticos

[T1] [15m06s] Avaliane: E é com esse resultado desses instrumentos é que a gente classifica o desempenho dos alunos. É com esse resultado que a gente decide a vida dele, né? Se ele vai pra frente ou se ele não vai, se ele vai ser bem-sucedido ou se ele não vai.

Em termos de práticas avaliativas, foram averiguadas aquelas relacionadas a instrumentos de avaliação e fornecimento e *feedback*. No gráfico 7, a seguir, apresentamos as respostas das participantes à pergunta 8 do levantamento, em que pedimos para elas selecionarem os instrumentos de avaliação que utilizam e/ou indicarem outros instrumentos que utilizam.

Gráfico 7 – Instrumentos de avaliação

Fonte: A própria autora.

De acordo com o gráfico, as formadoras fazem uso de uma variedade de instrumentos de avaliação, os mais comuns sendo, em ordem decrescente de frequência, apresentação oral, prova escrita e atividade extraclasse, respectivamente. Prova oral, lista de verificação, resumo acadêmico, fichamento e artigo acadêmico vêm na sequência. As formadoras também mencionaram outros instrumentos que utilizam – aqueles com apenas um voto –, como portfólio, relatório de projeto, pesquisas coletivas ou individuais, fórum de discussão, avaliação da participação, criação de vídeo, entre outros. Pode-se dizer que a utilização de variados instrumentos avaliativos¹⁰⁰ é condizente com uma concepção de avaliação orientada para a aprendizagem, como relatado anteriormente pelas formadoras, e condizente com as informações nos PPs dos cursos e programas de disciplina.

Em se tratando do papel do *feedback* – pergunta 11 do levantamento –, todas as formadoras o consideram importante, frequentemente classificando-o como “fundamental”, “importantíssimo”, “crucial”, “chave”, “essencial”, “de extrema relevância” no processo de aprendizagem-avaliação-ensino. As justificativas das 14 formadoras foram que o *feedback* a) ajuda a identificar e apontar caminhos para

¹⁰⁰ É importante ressaltar que nenhuma das formadoras escolheu apenas um instrumento; a resposta menos numerosa incluiu três instrumentos.

melhoria (sete ocorrências), b) estimula maior agência, autonomia e compartilhamento de responsabilidade por parte dos alunos (cinco ocorrências), c) estimula a reflexão sobre sua produção (três ocorrências), d) faz parte do processo de aprendizagem, oportunizando-a (três ocorrências) e, finalmente, e) contribui para a refacção de textos e atividades (duas ocorrências).

Quanto a *práticas* de feedback, nem todas as formadoras deram informações explícitas, atendo-se a explicar o papel do feedback e justificá-lo. Demos preferência, portanto, para as respostas das cinco formadoras que utilizaram verbos indicativos de ações, como, por exemplo, “eu procuro apontar”, “sempre corrigi”, “costumo dar *feedback*” e “procuro dar *feedback*”.

Essas cinco formadoras relataram utilizar as seguintes práticas de *feedback*: propor questionamentos, propor reflexões, proporcionar um momento colaborativo entre alunos e professor/a, apontar pontos positivos, apontar inadequações ou pontos a serem melhorados (duas ocorrências cada), apontar caminhos para melhoria, fornecer *feedback* individual em contexto presencial, fornecer *feedback* coletivo em contexto *online*, fornecer *feedback* por escrito, oportunizar refacção e requisitar *feedback* sobre a própria prática pedagógica (uma ocorrência cada). Alguns exemplos destes relatos são apresentados a seguir:

Eu procuro *apontar os pontos positivos* da sua produção, e *propor questionamentos e reflexões* com o estudante (MELISSA, grifos nossos).

Costumo *dar feedback por escrito, com comentários a respeito de inadequações [...], sugestões de como melhorar/praticar determinado aspecto e onde buscar recursos para o aperfeiçoamento [...]* (DANIELA, grifos nossos).

Sempre após as avaliações eles tinham um tempo para *repensar sobre seus erros e depois discutíamos a avaliação de forma conjunta e com a colaboração e participação de todos os alunos* (BRUNA, grifos nossos).

Apesar do número reduzido de exemplos de práticas de *feedback*, reconhecemos que a inclusão de duas solicitações em uma mesma pergunta do levantamento – papel do *feedback* e práticas de *feedback* – pode ter desviado a atenção das formadoras, que acabaram focando apenas na primeira parte da pergunta.

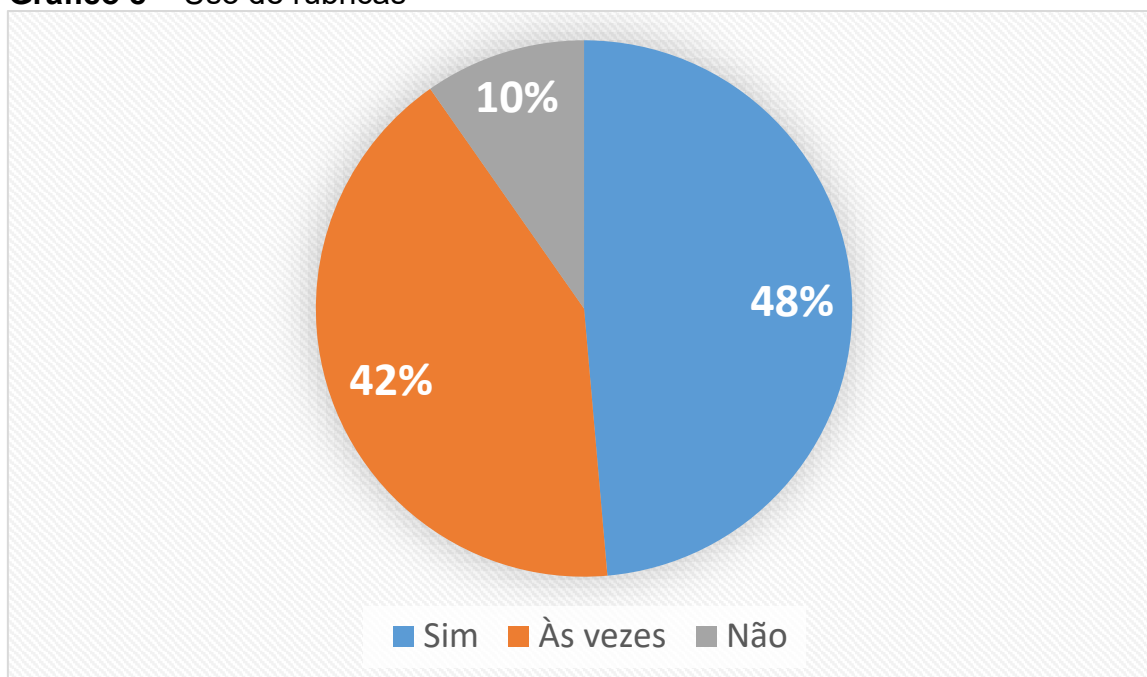
4.1.2.4 Aspectos éticos

[T1] [CHAT] [48m18s] Rhaíssa: Pensar e sistematizar critérios de avaliação não é uma tarefa fácil principalmente para professores em início de docência ou de formação docente.

Em se tratando de aspectos éticos, averiguamos questões do levantamento relacionadas a rubricas e/ou critérios, papel do aluno, autoavaliação e avaliação por pares.

Com relação às rubricas – pergunta 9 do levantamento –, como fica evidente pelo gráfico 8, a seguir, das 14 respondentes, sete participantes (48%) as utilizam, enquanto seis (ou 42%) as utilizam às vezes. Por fim, uma participante (10%) não as utiliza.

Gráfico 8 – Uso de rubricas



Fonte: A própria autora.

As sete participantes que utilizam rubricas com frequência justificaram o que embasa a escolha dos critérios dessa ferramenta – pergunta 10 do levantamento. O item mais frequente, com quatro ocorrências, são os elementos constitutivos do gênero sendo trabalhado. Na sequência, com duas ocorrências cada, as participantes mencionam as características da atividade/tarefa, aquilo que foi desenvolvido durante a disciplina, e os objetivos de aprendizagem. Por fim, uma das participantes deu exemplos de critérios que utiliza, sem especificar o que embasa sua

escolha.

Das seis participantes que mencionaram utilizar rubricas às vezes, duas responderam que as utilizam para atividades que envolvem a oralidade, como seminários, apresentações orais, e prova oral. Outra participante disse utilizar rubricas para avaliações mais subjetivas, como *microteaching*, o que pode representar também as duas respostas anteriores; isto é, quando a atividade envolve uma avaliação mais subjetiva, as formadoras optam por utilizar uma rubrica para auxiliar na avaliação de desempenho e, possivelmente, diminuir a subjetividade desse processo. As outras três justificativas não apresentaram um padrão: uma participante disse que utiliza rubricas quando trabalha com uma colega que faz uso delas, outra mencionou que as utiliza para autoavaliação e avaliação diagnóstica e, por fim, Luana relatou utilizá-las raramente por não se sentir segura em produzi-las.

A participante que não utiliza rubricas mencionou que

O desempenho dos alunos nas disciplinas que ministro é avaliado em momentos pontuais através de provas, de acordo com o que consta na ementa da disciplina, bem como através de atividades de cunho linguístico-pedagógico [sic], onde o aluno tem a chance de explicitar sua competência de ensinar. Além desses momentos, os alunos são avaliados continuamente por sua participação nas atividades propostas em sala de aula (LUNA).

A formadora, de fato, não explicita o que embasa a escolha dos critérios listados – questões linguístico-pedagógicas, participação –, ela menciona os instrumentos de avaliação – provas, atividades – que utiliza para avaliar o desempenho dos alunos. Assim, pode-se inferir que a avaliação de desempenho é um pouco mais subjetiva, tendo em vista que os critérios não são explicitados.

Em termos do papel do aluno no processo aprendizagem-avaliação-ensino – pergunta 13 do levantamento –, das 14 respondentes, 13 veem os discentes como tendo um papel “ativo”, “central”, “fundamental”, “importantíssimo”. Algumas características desse papel, segundo as formadoras, envolvem a necessidade de o aluno a) colaborar no/participar do processo aprendizagem-avaliação-ensino, b) compreender seu papel e os objetivos do processo, c) participar da elaboração/escolha de ferramentas de avaliação – ex. instrumentos, critérios –, d) engajar-se na avaliação por pares e autoavaliação, e) tornar-se questionador – apropriar-se do conhecimento, expor suas dúvidas – e f) dialogar com o professor.

Duas das 13 participantes, apesar de compreenderem esse papel ativo do aluno, mencionam que ele “[...] nem sempre se vê assim [...]” (VAL) e que precisa “[...] ter esse letramento para a avaliação, para que possa entender qual o objetivo da avaliação para seu processo de aprendizagem” (BRUNA). Essas formadoras parecem reforçar a importância do papel do professor na formação indireta, bem como na promoção do LAL de diferentes protagonistas (BAKER; RICHES, 2017).

Uma das 13 formadoras que declararam considerar o papel do aluno fundamental, no entanto, comenta que “O desempenho dos alunos nos processos de avaliação sinaliza ao professor se ele está no caminho certo, ou se deverá mudar sua abordagem tanto de ensinar, como de avaliar” (LUNA). Nesse sentido, nos parece que a formadora contempla o papel “fundamental” do aluno como complementar da prática pedagógica do professor, não especificamente voltado para a aprendizagem desse próprio aluno.

Finalmente, uma das participantes declarou que o papel do aluno “[...] é estar pre-disposto [*sic*] a aprender e a ser avaliado, a fim de receber contribuições para seu processo de aprendizagem-avaliação-ensino” (RHAÍSSA). Entendemos, com base nesta resposta, que a formadora vê o papel do aluno como mais passivo, já que as ações listadas envolvem uma relação de passividade – *ser avaliado, receber* – e não de agência – por exemplo, *participar, dialogar, engajar-se*, como visto anteriormente.

Em termos de autoavaliação e avaliação por pares – pergunta 12 do levantamento –, seis das 14 formadoras mencionaram não utilizar essas estratégias ou as utilizarem raramente. Duas formadoras fazem uso de ambas as estratégias, duas fazem uso apenas da avaliação por pares, e outras duas, apenas da autoavaliação. Por fim, classificamos duas respostas em ‘outros’, pois em uma delas a formadora comentou apreciar o *feedback* de seus pares – o que não tem relação com práticas de avaliação por pares que ela possa utilizar com seus alunos –, e a outra comentou não estar na formação de professores no momento devido a uma licença.

Considerando esses dados, parece haver uma incongruência entre a crença das formadoras quanto ao papel ativo do aluno e as práticas – autoavaliação e avaliação por pares – que elas utilizam para proporcionar esse papel ativo. Como já mencionamos no referencial teórico, são os professores que devem compartilhar o

‘poder’ socialmente atribuído a eles de modo a promover o papel ativo dos alunos (FURTOSO, 2008; GIRALDO, 2020). As respostas contraditórias das formadoras parecem indicar que o poder de avaliar não é compartilhado com frequência com os alunos. É possível que as formadoras entendam o papel ativo do aluno como importante, mas não saibam como fomentar esse papel, tendo em vista que 79% delas consideram sua formação em avaliação parcialmente satisfatória. Também é possível que elas fomentem esse papel de outras formas – por exemplo, incentivando os alunos a compartilharem seus pontos de vista quanto a decisões metodológicas de suas aulas.

Quanto às experiências dessas formadoras com autoavaliação e avaliação por pares, dividimos suas respostas à pergunta 12 do levantamento em experiências positivas e negativas. Em se tratando de experiências positivas, mencionadas em cinco respostas, as formadoras relatam que essas estratégias fomentam a reflexão por parte dos alunos (4 ocorrências), aspecto que consideram importante ou essencial na formação de professores (3 ocorrências), como se pode ver pelos excertos a seguir:

Faço da avaliação por pares sempre uma etapa do processo de avaliação das disciplinas e considero essencial para a formação do professor (MERIDA).

Tenho usado autoavaliação na pós-graduação e também no Pibid e isso tem sido muito relevante para que os alunos, nesses diferentes contextos, possam refletir suas próprias ações e isso tem sido bastante significativo para a formação deles (BRUNA).

Com relação a experiências negativas, um ponto em comum entre as três respostas que trazem esse tipo de relato foi a falta de cultura de fornecer e receber *feedback*. As formadoras relatam, por exemplo, acreditar que “[...] ainda não criamos a cultura avaliativa de "dividir" com os alunos-professores a responsabilidade pela avaliação” (ALICE) e que “[...] muitas vezes o professor não gosta de avaliar seus pares diretamente, por temer ser mal interpretado ou ferir os sentimentos do colega” (BONNIE).

Conforme mencionamos no referencial teórico, uma cultura de avaliar tem como base teorias atuais sobre o conhecimento, a aprendizagem e o ensino, que levam em conta papéis sociais e crenças dos protagonistas envolvidos no processo. O relato das formadoras no parágrafo anterior parece indicar que uma cultura de testar

ainda prevalece em alguns contextos, cultura essa que tem como base teorias mais tradicionais sobre conhecimento, ensino e aprendizagem, e na qual o professor é muito mais um centralizador do conhecimento e das responsabilidades envolvidas no processo educacional.

Na subseção seguinte, sintetizamos os dados relativos às concepções e práticas em avaliação, conforme reportado pelas formadoras.

4.1.2.5 Resumo das concepções e práticas em avaliação das formadoras

No quadro 18, a seguir, resumimos as informações sobre avaliação pertinentes à práxis das formadoras. Incluímos, também, uma última coluna com as necessidades em LAL reportadas por elas. Por limitações de espaço, os pseudônimos das participantes foram, novamente, reduzidos.

Quadro 18 – Resumo das respostas das formadoras ao levantamento

I E S	P A R T	Formação em avaliação	Aspectos teóricos	Aspectos práticos		Aspectos éticos				Necessidades reportadas em LAL
			Concepção de avaliação <i>para a</i> aprendizagem	Instrumentos diversos/ variados	Papel central do feedback	Rubrica	Papel ativo do aluno	Autoavaliação	Avaliação por pares	
1	Val	P. satisfatória	✓	✓	✓	✓	✓	Indeterminado	Indeterminado	Instrumentos de avaliação (online), rubricas (online)
2	Be	P. satisfatória	✓	✓	✓	✓	✓	Não	✓	Rubricas
	Joa	P. satisfatória	✓	✓	✓	✓	✓	Não	Não	Teorias, instrumentos (online), feedback, rubricas
	Mer	P. satisfatória	✓	✓	✓	✓	✓	Não	✓	Rubricas
	Mel	P. satisfatória	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Teorias, instrumentos
	Ali	Insatisfatória	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não	Teoria e prática da avaliação
3	Bru	Satisfatória	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Não	Crítérios
	Lun	P. satisfatória	✓	✓	✓	Não	✓	Não	Não	Teoria, instrumentos de avaliação
4	Li	P. satisfatória	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não	Rubricas (online), instrumentos, critérios
5	Jé	[não respondeu]	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ya	P. satisfatória	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não	Rubricas, avaliação por pares
6	Rh	P. satisfatória	✓	✓	✓	✓	Não	✓	✓	Indeterminado
	Lua	P. satisfatória	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não	Indeterminado
	Da	P. satisfatória	✓	✓	✓	Às vezes	✓	✓	Não	Dimensão afetiva e autoavaliação
7	Bo	Satisfatória	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Indeterminado	Indeterminado	Rubricas

Fonte: A própria autora.

O que se percebe pelo quadro é que as formadoras, em sua maioria, reconhecem que tiveram uma formação parcialmente satisfatória em avaliação – 3ª coluna –, mas apesar disso, em termos de *conhecimentos* em LAL, entendem o papel da avaliação na promoção da aprendizagem – 4ª coluna. Em se tratando das *habilidades*, elas utilizam instrumentos de avaliação diversos – 5ª coluna – e compreendem o papel essencial do *feedback* – 6ª coluna. Quanto aos *princípios*, em termos de rubricas – 7ª coluna –, apenas metade das formadoras as utilizam. Apesar de entenderem o papel central do aluno no processo aprendizagem-avaliação-ensino – 8ª coluna –, menos da metade das formadoras utiliza estratégias de autoavaliação e da avaliação por pares – 9ª e 10ª colunas.

Nesse sentido, consideramos que as formadoras reportam *conhecimentos* e *habilidades* em LAL, mas, em se tratando dos *princípios*, eles não são sempre operacionalizados no formato de rubricas, autoavaliação e avaliação por pares. Assim, a formação parcialmente satisfatória das formadoras parece ter fomentado *conhecimentos* e *habilidades* em nível macro – a compreensão da avaliação como orientadora da aprendizagem e o uso de instrumentos de avaliação variados –, mas não os *princípios* em LAL. Historicamente falando, conforme mencionamos no capítulo 2, o foco de pesquisas e disciplinas ofertadas em avaliação permaneceu por muito tempo nos *conhecimentos* e *habilidades*, o que condiz com os relatos das formadoras. Os *princípios*, conforme discutimos, vêm ganhando espaço recentemente (DAVIES, 2008; McNAMARA, 2006).

Essas informações correspondem, em partes, ao que as formadoras mais gostariam de aprender na oficina – pergunta 14 do levantamento, última coluna. As rubricas foram, justamente, o item em que as formadoras mais declararam interesse (sete ocorrências, sendo duas para o contexto remoto); além de critérios de avaliação (duas ocorrências) e autoavaliação (uma ocorrência). Apesar de utilizarem instrumentos de avaliação variados, as participantes mostraram interesse nesse item, o segundo mais frequente (cinco ocorrências, sendo duas para o contexto remoto), além de interesse no fornecimento de *feedback* (uma ocorrência). Três formadoras também mencionaram que gostariam de aprender sobre aspectos teóricos – por exemplo, teorias de avaliação.

Esses dados corroboram a literatura da área (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019), que reporta que professores, em geral, preferem aprender sobre ferramentas que sejam diretamente aplicáveis aos seus contextos – nesse caso,

rubricas e instrumentos de avaliação – do que por teorias da área, por exemplo.

Na próxima – e última – subsecção relativa à primeira pergunta de pesquisa, apresentamos algumas conclusões tendo em vista os dados discutidos.

4.1.3 Conclusões quanto aos Componentes do LAL Norteadores da Práxis das Formadoras

[T2] [17m15s] Bee: A gente precisa formar o professor pra saber avaliar, né?

No quadro 19, a seguir, resumimos as informações referentes aos componentes do LAL norteadores da práxis das formadoras. A sigla ‘ind’ refere-se à palavra ‘indeterminado’, indicando que a informação não estava disponível. A letra ‘P’ indica ‘parcialmente’; ‘Pr’ é uma supressão de ‘programa de disciplina’, e o ‘F’ é a supressão de ‘formadora’.

Quadro 19 – Resumo dos componentes do LAL norteadores da práxis das formadoras

I E S	P A R T	Aspectos teóricos			Aspectos práticos			Aspectos éticos		
		Concepção de avaliação para a aprendizagem			Instrumentos de avaliação variados			Critérios presentes e/ou compartilhados		
		PP	Pr	F	PP	Pr	F	PP	Pr	F
1	Val	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Não	✓
2	Bee	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Joa		sem indícios	✓		✓	✓		✓	
	Mer		sem indícios	✓		✓	✓		✓	
	Mel		sem indícios	✓		✓	✓		✓	
	Ali		ind	✓		ind	✓		ind	P
3	Bru	ind	ind	✓	ind	ind	✓	ind	ind	✓
	Lun		✓	✓		✓	✓		Não	Não
4	Lisa	Não (da aprendizagem)		✓	✓	✓	✓	Não	Não	P
5	Jés	✓	✓	ind	✓	✓	ind	✓	✓	ind
	Yas		✓	✓		✓	✓		Não	P

6	Rha		ind	✓		ind	✓		ind	✓
	Lua	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	P
	Dan		✓	✓		✓	✓		✓	P
7	Bon	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	P

Fonte: A própria autora.

Com relação aos aspectos teóricos, todas as formadoras – exceto Jéssica, que não respondeu ao levantamento – indicaram uma concepção de avaliação como orientada para a aprendizagem. No caso das IES 1, 2, 5, 6 e 7, essa concepção pessoal é condizente com a concepção do PP, embora nem sempre haja indícios dela nos programas de disciplina (viz. IES 2).

A exceção é a IES 4, cujo PP traz uma concepção de avaliação *da* aprendizagem, similar ao programa de disciplina, mas a concepção reportada da formadora é de uma avaliação *para* a aprendizagem. Programas de disciplina são orientadores da prática e podem ser representações da operacionalização de determinadas concepções; ainda assim, a formadora, bem como as da IES 2, pode prezar pela avaliação processual mesmo que esta não seja explicitada no programa da disciplina. A IES 3, por sua vez, não traz informações orientadoras no seu PP. Apesar disso, o programa de Luna traz indícios de uma concepção de avaliação para a aprendizagem, e tanto Luna quanto Bruna reportam entender a avaliação desta forma.

Assim, nas IES 1, 2, 5, 6 e 7, parece haver uma coerência entre a concepção de avaliação macro, isto é, aquela que orienta o curso, e as concepções das formadoras, e são, em sua maioria, operacionalizadas nos programas de disciplina.

Em termos de aspectos práticos, todos os documentos disponibilizados fazem alusão ao uso de instrumentos variados de avaliação, o que também é reportado pelas formadoras em suas práticas e mencionado nos programas de disciplina. Nesse sentido, também parece haver uma coerência em termos dos documentos orientadores do curso e o que é relatado pelas participantes.

Finalmente, em se tratando de aspectos éticos, eles são mencionados nos PPs de cinco das sete IES, e aparecem em oito dos 12 programas de disciplina disponibilizados. Quanto às práticas reportadas das formadoras, o estabelecimento

e/ou compartilhamento de critérios são práticas frequentes de sete formadoras, e ocorrem ocasionalmente para seis formadoras.

É possível perceber, portanto, que os *princípios* em LAL são o aspecto que apresenta menos unanimidade em termos de documentos orientadores e práticas reportadas das formadoras, conforme já discutimos na subseção anterior. Por exemplo, os PPs das IES 5, 6 e 7 preveem o compartilhamento de critérios, mas quatro das cinco formadoras dessas IES – e que responderam ao questionário de levantamento de necessidades – mencionaram utilizar rubricas às vezes, apesar de critérios serem previstos em quatro programas dessas formadoras.

As IES 1 e 2 parecem ter mais coerência em termos dos aspectos éticos, pois esses aspectos estão disponibilizados nos PPs e são reportados nas práticas das formadoras, em sua maioria, e também, em sua maioria, estão disponíveis nos programas de disciplina. No caso da IES 3, cujo PP não traz orientações conceituais, apenas Bruna reporta utilizar rubricas. Bruna é, também, uma de duas formadoras que relataram uma formação satisfatória em avaliação, a qual parece ter possibilitado familiaridade com os *princípios* em LAL, mesmo que eles não sejam previstos pelo documento norteador do curso em que atua. Luna, da mesma IES, não utiliza rubricas e declarou formação insatisfatória em avaliação, apesar de, ainda assim, compreender a avaliação como orientadora da aprendizagem – aspectos teóricos – e utilizar instrumentos de avaliação variados – aspectos práticos. Por fim, quanto à IES 4, critérios não são previstos no PP do curso e não estão presentes no programa de disciplina, e a formadora relata utilizar rubricas às vezes.

Portanto, os componentes do LAL que norteiam a práxis das formadoras parecem ser, principalmente, os *conhecimentos* e as *habilidades*, enquanto os *princípios* assumem um papel mais periférico. Isto é, as formadoras compreendem a avaliação como orientada para a aprendizagem e utilizam instrumentos de avaliação variados, o que encontra consonância, na maioria dos casos, com os PPs das suas IES, e são informações presentes, também em sua maioria, nos programas de disciplina. Critérios e/ou rubricas, no entanto, não são sempre adicionados aos programas das formadoras, ou utilizados por elas como um guia para sua prática. Esses dados parecem indicar passos em direção a uma cultura de avaliar que ainda está em desenvolvimento, o que reforça a necessidade da formação em LAL dessas formadoras.

Quanto à formação direta, nenhum dos cursos das IES oferta

disciplinas específicas em avaliação em contexto de línguas, embora todos prevejam a avaliação como parte do componente curricular – exceto a IES 1, a cujo ementário não tivemos acesso. Os alunos-professores podem ter acesso a informações sobre a avaliação, mas, provavelmente, de maneira breve, e muito da sua aprendizagem na área fica limitada à prática da formadora, isto é, da formação indireta que vivenciam. Isso, novamente, reforça a importância da formação do formador em avaliação.

Na próxima seção, nós nos voltamos para a segunda pergunta de pesquisa, relativa às percepções das formadoras quanto ao potencial das ações realizadas na oficina para a promoção do seu LAL.

4.2 PERCEPÇÕES DAS FORMADORAS QUANTO AO POTENCIAL DAS AÇÕES DA OFICINA PARA A PROMOÇÃO DO SEU LAL

Para esta segunda pergunta de pesquisa, de modo a identificar a percepção das formadoras quanto ao potencial das ações na oficina para a promoção do seu LAL, utilizamos os instrumentos de geração de dados, em sua totalidade ou parcialmente, explicitados no quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – Instrumentos para aferição da promoção do LAL

Instrumento(s)	Pergunta / Instrução do instrumento
1. Oficina	-
5. <i>Mentimeter</i>	Com base em nossas discussões, o que você acha que trouxe mais contribuição para o seu letramento em avaliação em contexto de línguas?
7. Imagem autorreflexiva	Escolha uma imagem que represente sua trajetória ao longo da oficina em termos de letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) e seus componentes (conhecimentos, habilidades e princípios). Pode ser uma obra de arte, um desenho, um meme, uma foto, o que você quiser. No último encontro, você apresentará esta imagem e justificará sua escolha, procurando refletir sobre o quanto avançou na oficina em termos de LAL, o quanto ainda acha que precisa avançar, e o impacto das ações desenvolvidas no seu trabalho e, portanto, na formação inicial de professores de inglês. Gostaríamos que cada participante tivesse a oportunidade de apresentar sua imagem, então sugerimos o tempo de apresentação de 3 a 4 minutos. Quem não puder estar presente no dia ou não puder abrir o microfone, sugerimos a gravação da apresentação.
10. Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina	3. Qual o grau de contribuição das atividades abaixo realizadas na oficina até agora para melhorar/promover o seu letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL)? - Preenchimento do levantamento de necessidades no início da oficina - Autoavaliação acerca de experiências prévias relativas à avaliação

	<p>por meio de imagens/ memes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão de conceitos teóricos por meio de imagens/ memes - Compartilhamento de experiências/ vivências/ exemplos relativos à avaliação - Discussão e análise da concepção de avaliação nos PPs dos cursos - Preenchimento do documento “A avaliação no meu curso” - Discussão e análise de indícios da concepção de avaliação do PP nos programas de disciplinas/planos de ensino - Autoavaliação acerca da aprendizagem em LAL na oficina por meio do <i>Mentimeter</i> - Leituras <p>4. Outras (mencione aqui outras atividades que você também acha que contribuíram para a promoção do seu LAL).</p> <p>5. Se achar relevante, justifique a(s) resposta(s) anterior(es).</p> <p>6. Em que medida você diria que os temas abaixo foram abordados na oficina?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepções de avaliação - Coerência entre objetivos de ensino /expectativas de aprendizagem e avaliação - Instrumentos de avaliação - Rubrica (especificação e descrição de critérios) - Levantamento de gêneros presentes nos programas de disciplina/planos de ensino como atividade de avaliação - Feedback para a aprendizagem - Autoavaliação e a avaliação por pares <p>7. Quais temas você ainda gostaria que fossem abordados (da lista acima e/ou outros)?</p> <p>8. A oficina tem atendido às suas expectativas? Por favor, justifique.</p> <p>12. Outros (mencione aqui outros procedimentos metodológicos que você também acha que contribuíram para a condução da oficina).</p> <p>13. Se achar relevante, justifique a(s) resposta(s) anterior(es).</p>
11. Documento ‘Retorno às participantes’	4. Que (outras) <u>características</u> da oficina e/ou <u>atividades</u> realizadas você considera que mais contribuíram para a promoção do seu LAL? Se puder, justifique brevemente.

Fonte: A própria autora.

Os dados desta seção foram aferidos em três momentos específicos: no início da oficina, por meio do *Mentimeter*, realizado no encontro 4; na metade da oficina, entre os encontros 5 e 6, quando foi enviado o questionário de autoavaliação e avaliação da oficina; e ao final, por meio da imagem autorreflexiva e do documento ‘Retorno às participantes’. Essa separação temporal é importante neste caso pois as respostas das formadoras são diferentes dependendo do que havia sido realizado na oficina até o momento em que o instrumento foi aplicado.

Nossas categorias de análise, trazidas primeiramente na seção 2.2.2.1.3 – Tendências na promoção do LAL de professores: ações dos CDO –, são, em termos de temas/conteúdos, a promoção de aspectos teóricos, práticos e éticos; em termos metodológicos/didáticos, a promoção da reflexão – por meio de alguma

ferramenta –, da colaboração e a valorização de aspectos contextuais.

Antes de abordarmos as percepções das formadoras quanto às ações realizadas na oficina, apresentamos, por meio do quadro 21, quais foram essas ações, e as categorias, mencionadas no parágrafo anterior, que elas contemplaram. A letra 'E' se refere aos encontros da oficina, e 'AS' indica que a determinada ação foi 'assíncrona'. Na sequência do quadro, justificamos a categorização feita.

Quadro 21 – Ações da oficina e categorias de análise contempladas

E	Ações	Categoria					
		Promoção de aspectos teóricos	Promoção de aspectos práticos	Promoção de aspectos éticos	Promoção da colaboração	Promoção da reflexão	Valorização de necessidades contextuais
A S	- Preenchimento do questionário de levantamento de necessidades.					✓	✓
01	- Apresentação da oficina e das participantes; - Discussão inicial sobre necessidades das formadoras quanto à avaliação (com base no levantamento de necessidades); - Investigação de experiências prévias em avaliação por meio de <i>meme</i> ; - Apresentação de concepções e modalidades da avaliação.	✓				✓	✓
A S	<u>Atividade assíncrona:</u> identificar, para apresentar no próximo encontro, o conceito de avaliação presente nos PPs dos cursos.	✓			✓	✓	✓
02 e 03	- Apresentação, feita pelas formadoras, da concepção de avaliação presente nos referidos PPs dos seus cursos.	✓			✓		✓
A S	<u>Atividade assíncrona:</u> análise de um programa de disciplina.	✓				✓	✓
04 e 05	- Discussão sobre a diferença entre <i>assessment</i> e <i>evaluation</i> ; e sobre as consequências de uma cultura tradicional de avaliar com foco na nota, no resultado, e não no processo de aprendizagem; - Sistematização sobre os programas das disciplinas. - Discussão sobre os elementos relativos à avaliação que devem estar presentes nos programas das disciplinas e por quê (ex. instrumentos, critérios, descritores).	✓		✓			✓

A S	<u>Atividade assíncrona:</u> analisar o programa de disciplina para apresentar uma conclusão quanto ao documento em termos do que deveria (ou não) ser incluído, excluído ou modificado, e responder ao questionário de autoavaliação e avaliação da oficina.	✓		✓		✓	✓
06 e 07	- Formadoras apresentam as conclusões a que chegaram com relação aos seus programas de disciplina, após a discussão no encontro anterior; - Apresentação das respostas ao questionário de autoavaliação e avaliação da oficina; - Participantes escolhem os gêneros para os quais gostariam de elaborar rubricas.	✓		✓			✓
A S	- <u>Atividade assíncrona:</u> elaboração, em duplas ou pequenos grupos, de rubricas para os gêneros acadêmicos escolhidos, e fornecimento de <i>feedback</i> por pares das rubricas.	✓	✓	✓	✓		
08	- Discussão, por meio da ferramenta <i>mentimeter</i> , relativa às maiores dificuldades das formadoras na elaboração das rubricas; - Fornecimento de <i>feedback</i> coletivo a uma rubrica, envolvendo discussão sobre adequação dos objetivos, descrição dos critérios, diferenças entre rubrica holística e analítica, e como possibilitar <i>feedback</i> e refacção de atividades orais.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A S	<u>Atividade assíncrona:</u> editar as rubricas considerando o <i>feedback</i> fornecido pelas colegas.		✓		✓		
09	- Discussão, por meio da ferramenta <i>padlet</i> , sobre as conclusões a que as formadoras chegaram por meio da elaboração das rubricas em termos de concepções de língua, elementos constitutivos do gênero, transparência e <i>feedback</i> ; - Discussão sobre a dificuldade maior de se avaliar a produção oral que a produção escrita, especialmente em termos de <i>feedback</i> e refacção; - Instruções relativas a como transformar rubricas em ferramentas de autoavaliação e avaliação por pares.	✓	✓	✓		✓	

A S	<u>Atividade assíncrona:</u> escolher uma imagem que represente a jornada pela oficina em termos de LAL e do impacto da oficina na prática como professora formadora.					✓	
10	- Autoavaliação e avaliação final da oficina com base em imagens; - Encerramento da oficina.					✓	
A S	- Preenchimento do documento 'Retorno às participantes'					✓	

Fonte: A própria autora.

Por meio do quadro, é possível perceber que todas as categorias foram contempladas, em maior ou menor grau, em diferentes momentos e por meio de diferentes ações da oficina.

A *promoção de aspectos teóricos* foi um dos primeiros itens tratados na oficina, e permeou diversos outros momentos, ocorrendo principalmente por meio da discussão e análise dos PPs e programas de disciplina. Foram explicitadas concepções de avaliação, diferenças conceituais entre *assessment* e *evaluation*, bem como entre rubricas holísticas e analíticas; a definição de termos como critérios e descritores também foi abordada. Questões de concepção de língua permearam, principalmente, os encontros relativos às rubricas.

A *promoção de aspectos práticos* se deu por meio da elaboração das rubricas, assim como discussões relativas às características das rubricas, que incluíram explicações quanto à escrita de objetivos e descritores, definição do número de níveis e as notas para os níveis. Houve também menções à utilização de rubricas para a condução de autoavaliação e avaliação por pares.

A *promoção de aspectos éticos* ocorreu, primeiramente, por meio da análise dos programas de disciplina, que envolveu discussões quanto à necessidade de inclusão de instrumentos, critérios e descritores no documento. A elaboração das rubricas também promoveu aspectos éticos, pois as formadoras relataram a importância de se pensar em critérios e descritores claros o suficiente para serem entendidos pelos alunos, assim como as melhores formas de se compartilhar as produções orais dos alunos e o *feedback*.

A *promoção da (auto)(r)reflexão* foi realizada por meio da utilização de diversas ferramentas que permitiram às participantes (auto)investigarem suas concepções e práticas em avaliação – questionário de levantamento de necessidades –, suas percepções quanto à oficina – questionário de autoavaliação e avaliação da oficina, imagem autorreflexiva, documento ‘retorno às participantes’ –, suas experiências prévias em avaliação – *meme* –, as concepções em avaliação que norteiam seus contextos – análise dos PPs e programas de disciplina –, suas dificuldades – *mentimeter* –, e conclusões – *padlet*. Isso não quer dizer que a reflexão não possa ter ocorrido em outros momentos, mas, em se tratando de promoção da reflexão por meio de ferramentas, os momentos supracitados foram os que identificamos e apontamos no quadro.

A *promoção da colaboração* refere-se, especificamente, a momentos

em que as formadoras realizaram atividades conjuntas. Isso ocorreu na análise dos PPs, na elaboração das rubricas, e no fornecimento de *feedback* das rubricas. É importante ressaltar que as discussões entre as participantes e mediadoras permearam todos os encontros, mas que *colaboração* é entendida aqui como uma colaboração explícita com outro par, portanto, foram esses momentos que marcamos no quadro.

A valorização de necessidades contextuais foi promovida por meio de instrumentos e/ou ações que levaram em conta, primeiramente, as necessidades e características dos contextos das participantes. Essa valorização ocorreu por meio do envio e preenchimento do questionário de levantamento de necessidades, bem como do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina; da análise dos PPs e programas de disciplina, da indagação quanto às experiências prévias das formadoras por meio do *meme*, da seleção dos gêneros mais relevantes para os contextos das participantes, em se tratando da elaboração de rubricas, entre outros. Isto é, as formadoras foram colocadas no centro da oficina, e toda a organização e planejamento das ações se deu tendo em consideração as experiências, concepções, percepções e práticas dessas participantes. Tendo isso em vista, entendemos que essa valorização contextual também permeou toda a oficina, apesar de se mostrar mais prevalente nos itens que selecionamos no quadro.

Em suma, na oficina, diferentemente da tendência na maior parte da literatura, os aspectos teóricos foram mobilizados por meio de documentos norteadores dos contextos das participantes, como PPs e programas de disciplina, e não exclusivamente explanados pelas mediadoras. Ademais, a promoção de aspectos práticos ocorreu por meio da elaboração de rubricas e não do desenvolvimento e/ou análise de instrumentos de avaliação. Os aspectos éticos foram mobilizados por ações relativas à análise dos documentos e elaboração de rubricas, que envolveram discussões sobre clareza, transparência e compartilhamento nos processos avaliativos. A promoção da colaboração, da reflexão, e a valorização de necessidades contextuais foram aspectos que permearam toda a oficina, embora tenham sido mais explícitos em momentos específicos.

Em termos de tendências observadas em outros CDO, conforme reportamos na seção 2.2.2.1.3 – Tendências na promoção do LAL de professores: ações dos CDO –, apenas as pesquisas de Arias, Maturana e Restrepo (2012) e Montee *et al.* (2013) também contemplaram todas as seis tendências identificadas nos

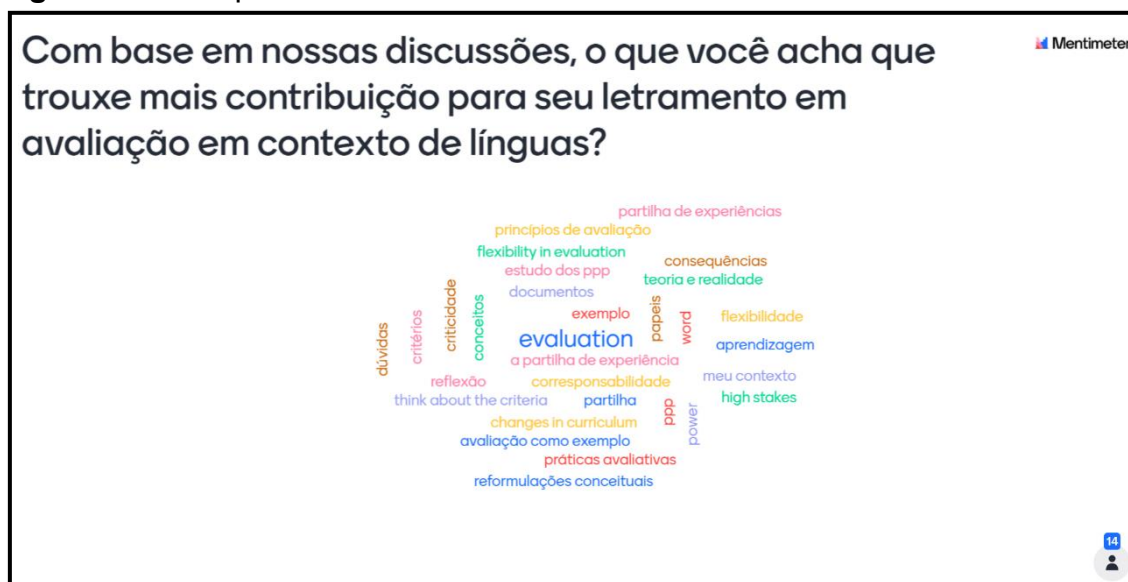
diversos CDO.

Tendo em vista as características da oficina, na sequência, discorreremos, portanto, quanto às percepções das formadoras relativas a essas ações em três momentos específicos: início, metade e final da oficina. Ao final da seção, fazemos algumas considerações e sugestões tendo em vista os dados gerados.

4.2.1 Início da Oficina

Nos primeiros três encontros da oficina, em termos de atividades, foram levantadas as experiências prévias das formadoras com avaliação, e realizadas apresentações de análise dos PPs, buscando a identificação de aspectos teóricos, práticos e éticos nos documentos, como reportamos anteriormente. No início do quarto encontro da oficina, utilizamos uma nuvem de palavras, possibilitada pelo site *Mentimeter*, para identificarmos quais ações estavam contribuindo mais para a promoção do LAL das formadoras, a qual apresentamos por meio da figura 24, a seguir.

Figura 24 – Respostas ao *Mentimeter*



Fonte: A própria autora.

As respostas (R) das formadoras foram organizadas e separadas em códigos (Co) e, posteriormente, em categorias (Ca), como se pode ver pelo quadro 22, na sequência.

Quadro 22 – Respostas ao *Mentimeter*

C a	Promoção de aspectos éticos			
C o	Impacto/ Poder da avaliação (3)	CrITÉRIOS (2)	Flexibilidade (2)	Partilha de responsabilidade (2)
R	1. conseqüências 2. <i>high stakes</i> 3. <i>power</i>	1. critérios 2. <i>think about the criteria</i>	1. flexibilidade 2. <i>flexibility in evaluation</i>	1. corresponsabilidade 2. papeis
C a	Valorização de aspectos contextuais		Aspectos teóricos	Colaboração
C o	Documentos oficiais (4)	Questões contextuais (2)	Conceitos (3)	Partilha de experiências (3)
R	1. <i>changes in curriculum</i> 2. documentos 3. estudo dos PPP 4. ppp	1. meu contexto 2. teoria e realidade	1. conceitos 2. princípios de avaliação 3. reformulações conceituais	1. partilha de experiências 2. a partilha de experiência 3. partilha

Fonte: A própria autora.

Com base nas respostas, percebe-se, portanto, que o que trouxe mais contribuições para o LAL das participantes nos primeiros três encontros em termos de *temas* foi a promoção de aspectos éticos, como questões relativas ao poder da avaliação, critérios, flexibilidade e partilha de responsabilidade, e a promoção de aspectos teóricos, como conceitos e princípios-base da avaliação. Isso foi possibilitado, em termos *metodológicos*, pela valorização de aspectos contextuais, como o estudo e discussão dos PPs, e pela colaboração, entendida aqui como a partilha de experiências entre as formadoras.

É interessante notar que os três primeiros encontros não almejavam especificamente promover os aspectos éticos em avaliação, mas sim os teóricos (viz. quadro 21). No entanto, a discussão se voltou para a relevância da presença de determinados itens nos PPs – concepção de avaliação, práticas em avaliação – e o *impacto* que isso poderia ter na formação inicial de professores, o que pode ter levado as formadoras a fazerem essa associação com aspectos éticos em avaliação, como as conseqüências da avaliação, o poder que ela exerce, e a necessidade de flexibilidade ao longo do processo. É possível que a releitura dos PPs dos cursos – que, em sua maioria, abordam os aspectos éticos (viz. quadro 19) – tenha levado as formadoras a refletirem mais sobre esses aspectos já que eles são, justamente, aqueles em que elas reportaram menos familiaridade.

Em outros CDO, a promoção de aspectos éticos ocorreu por meio de

leituras de artigos, análise de instrumentos e discussões sobre o tema – por exemplo, questões de ética, justiça, impacto e transparência. No caso da nossa oficina, essa promoção ocorreu pela leitura dos próprios documentos – valorização de aspectos contextuais – que orientam o trabalho das formadoras, e que trazem questões relacionadas ao compartilhamento de critérios, à importância da transparência e da corresponsabilidade entre professor e alunos (viz. figura 22). Assim, os dados deste instrumento parecem indicar que a leitura de documentos institucionais que trazem questões sobre avaliação pode ser um caminho alternativo na promoção de aspectos éticos – e talvez os teóricos, com a vantagem que promove também a valorização de aspectos contextuais. Isto é, além de aprender com o documento, a formadora é levada a refletir sobre sua pertinência para o contexto e sua práxis.

4.2.2 Metade da Oficina

Do terceiro ao quinto encontros da oficina, a apresentação da análise dos PPs foi finalizada, e iniciamos a análise da operacionalização da concepção de avaliação dos PPs nos programas de disciplina, pedindo às participantes para apresentarem suas conclusões quanto ao que poderia ser adicionado, modificado ou removido dos programas em se tratando da avaliação. Entre os encontros cinco e seis, enviamos às participantes o questionário de autoavaliação e avaliação da oficina¹⁰¹ e, para esta análise, nosso foco recai nas questões que averiguaram quanto aos conteúdos que haviam sido suficientemente contemplados até aquele momento, ao potencial das atividades realizadas na oficina para a promoção do LAL das formadoras, e ao atendimento das suas expectativas com relação à oficina.

Assim, em se tratando de *conteúdos*, as participantes consideram que os seguintes temas haviam sido satisfatoriamente abordados até metade da oficina: a) concepções de avaliação (nove ocorrências para 11 formadoras), b) coerência entre objetivos de ensino/expectativas de aprendizagem (9/11), c) especificação e descrição de critérios da rubrica (8/11) e d) instrumentos de avaliação (6/11). Já os temas menos abordados foram e) o levantamento de gêneros presentes nos programas de disciplina (5/11), f) a autoavaliação e a avaliação por pares (4/11) e o g) *feedback* para a aprendizagem (3/11). Outros temas – da lista ou não – que as

¹⁰¹ A análise de todos os dados relativos a este instrumento está disponível no apêndice I.

participantes ainda gostariam que fossem abordados foram *feedback* para a aprendizagem (sete ocorrências), avaliação por pares, rubricas, instrumentos de avaliação (três ocorrências cada), autoavaliação (duas ocorrências), e concepções de avaliação (uma ocorrência). Dessa forma, segundo as formadoras, os conteúdos mais abordados até metade da oficina são aqueles relacionados a aspectos teóricos (itens a, b), práticos (item d), e éticos (item c) da avaliação, o que condiz, em sua maioria, com nossa autoanálise apresentada por meio do quadro 21. Nós não incluímos os aspectos práticos por entendermos que, até a metade da oficina, eles foram mencionados, mas não postos em prática.

Para as formadoras, as *atividades* que mais promoveram seu LAL foram a) o compartilhamento de experiências/ vivências/ exemplos relativos à avaliação (8/11), b) a discussão e análise da concepção de avaliação nos PPs dos cursos (8/11), c) a discussão e análise de indícios da concepção de avaliação do PP nos programas de disciplinas/planos de ensino (7/11), d) a discussão de conceitos teóricos por meio de imagens/*memes* (7/11), e e) o preenchimento do documento 'A avaliação no meu curso' (6/11). As atividades que, segundo as formadoras, contribuíram menos para a promoção do seu LAL, foram f) autoavaliação acerca de experiências prévias relativas à avaliação por meio de imagens/*memes* (5/11), g) preenchimento do levantamento de necessidades (5/11), h) as leituras disponibilizadas no *Google Classroom* (5/11), e, por fim, i) a autoavaliação acerca da aprendizagem em LAL na oficina por meio do *Mentimeter* (4/11).

Assim, as atividades que, segundo as formadoras, mais promoveram o seu LAL, envolveram a valorização de necessidades/características dos seus contextos, ou seja, de aspectos contextuais como PPs e programas de disciplina (itens a, b, c, e), a colaboração entre as participantes, por meio de discussões e trocas de experiências (itens a, b, c, d) e o trabalho com aspectos teóricos, como conceitos da área e concepções de avaliação (itens b, c, d). A importância da colaboração, especificamente, foi reforçada no espaço para respostas adicionais, em que as formadoras mencionaram

A condução do curso, a preparaã- [*sic*] e a utilização das atividades, bem como as discussões e todas as reflexões. Gostei muito mesmo, muito obrigada por esta oportunidade e pelas reflexões importantíssimas, enfim, por todas as sugestões (RHAÍSSA).

Atividades desenvolvidas com o par. Momento em que compartilhamos dúvidas específicas de nosso contexto e juntas procuramos soluções. Momento também que analisamos respostas de outros colegas de trabalho de outras universidades e pudemos refletir juntas sobre determinadas realidades (JÉSSICA).

Trocar mensagens com a Isadora via Whatsapp (ALICE).

A valorização de necessidades contextuais, a colaboração e a promoção de aspectos teóricos são ações da oficina que foram mencionadas como promovendo o LAL das formadoras também no instrumento anterior – o *mentimeter*. Diferentemente deste último, no entanto, a promoção de aspectos éticos não foi identificada nas respostas das formadoras, seja por não ter tido mais um papel tão relevante na promoção do seu LAL, seja por não ter figurado como uma opção de resposta do questionário.

Dos 17 CDO que analisamos no referencial teórico, apenas seis buscaram identificar as necessidades em avaliação das participantes. Já a colaboração foi promovida em 11 CDO, e os aspectos teóricos, em todos. Os nossos dados, relativos às atividades que mais promoveram o LAL das formadoras, parecem indicar que a valorização de necessidades contextuais precisa ter um papel mais central quando da oferta de um CDO, pois pode ser um fator de fomento do LAL das participantes, conforme já identificado na literatura (SCARINO, 2013; VILLA LARENAS; BRUNFAUT, 2022). Isto é, é possível que as informações sobre avaliação se tornem mais relevantes quando conectadas aos contextos das formadoras.

A colaboração se fez presente em mais da metade dos CDO que analisamos, e também teve um papel primordial, segundo as formadoras. Portanto, para elas, a aprendizagem e a troca de experiências com outros pares é essencial na promoção do seu LAL. De fato, a colaboração e a valorização de necessidades contextuais foram selecionadas como tão importantes quanto a promoção de aspectos teóricos em avaliação, de acordo com as participantes da nossa pesquisa. Em outras palavras, aprender sobre conceitos em avaliação se torna muito mais significativo quando esses conceitos são permeados pelas necessidades e características do contexto em que as formadoras atuam. Além do conhecimento teórico, a troca de experiências ajuda a promover o LAL dessas protagonistas, um aspecto também já identificado na literatura (GIRALDO, 2021b; KLEINSASSER, 2005; VILLA LARENAS; BRUNFAUT, 2022).

Além dos itens supracitados, Bee menciona “Fazer rubricas”, atividade que não foi incluída na lista do questionário porque o desenvolvimento de rubricas estava previsto para a segunda metade da oficina e, quando do envio do questionário, havia apenas começado.

Nas respostas à pergunta 8, relativa ao atendimento – ou não – das expectativas das formadoras por meio da oficina, algumas das categorias supramencionadas são reforçadas. As formadoras mencionam a colaboração (três ocorrências), e a promoção de aspectos teóricos (duas ocorrências) e práticos (uma ocorrência), como se vê, respectivamente, pelos exemplos a seguir:

As discussões têm sido enriquecedoras, os 'causos' trazidos pelos colegas nos ajudam a construir uma ponte entre teoria e prática e as trocas de experiência com pares de diferentes instituições têm sido bastante produtivas (LUNA).

A oficina trouxe à discussão conceitos e procedimentos básicos sobre avaliação [...] (DANIELA).

Em se tratando das atividades que *menos* promoveram o LAL das participantes, elas listam aquelas que incentivam a reflexão por meio de alguma ferramenta, como a autoavaliação ou o preenchimento do levantamento de necessidades (itens f, g, i). Tendo em vista que as formadoras valorizam a colaboração, é possível que elas que considerem que atividades mais individuais não fomentem tanto o seu LAL.

4.2.3 Final da Oficina

Na segunda metade da oficina, finalizamos a análise dos programas de disciplina e iniciamos a elaboração das rubricas em duplas ou pequenos grupos, tendo em vista os gêneros selecionados pelas formadoras como mais recorrentes nos seus contextos de ensino. A atividade de elaboração de rubricas foi realizada tendo em vista que foi o item mais pedido pelas formadoras no levantamento de necessidades em termos de o que as formadoras gostariam que trabalhássemos. Após a elaboração, houve também uma etapa de revisão por pares e posterior alteração das rubricas tendo em vista as sugestões das formadoras.

No último encontro da oficina, foi pedido às participantes que refletissem sobre sua jornada de aprendizagem em LAL e sobre as implicações da

oficina na sua práxis. Assim, embora a maior parte dos códigos resultantes dessa análise, os quais serão apresentados na seção 4.3, faça referência a *implicações*, 10 das 12 formadoras que participaram deste instrumento também fizeram menção ao papel da colaboração no fomento do seu LAL. Com base nos seus relatos, trazidos por meio da figura 25, a seguir, fica evidente que, mais que um contexto colaborativo, foi estabelecida uma comunidade de prática na oficina. No caso das formadoras Alice, Bonnie, Luana, Luna, Rhaíssa, Val e Yasmin, as imagens trazidas por elas também são representativas desse fator.

Figura 25 – Indícios e representações da comunidade de prática

IES 1 - Val

Avaliação

Eu sozinha buscando soluções.

[T10] [1h13m03s]: [...] Eu me lembrava, assim, por exemplo, como que eu ia ter, é, por isso até que eu coloquei a maquininha ali a- a pequeninha tentando desencilhar como é- é- eu sozinha buscando soluções, porque, é... é... **esse navio foi desencilhado por um conjunto, né**, de coisas que foram feitas. **Não por uma- uma única máquina, ali, trabalhando sozinha.** Então esta... esta oficina, pra mim, é **essa coletividade, pra construir soluções, é... é... para a avaliação, né? É, o trabalho coletivo, é**, na minha vida, ele é extremamente, é- é- importante. É... quando, por exemplo, né, eu fico pensando, quando que eu ia saber que o filho da Bruna, lá no colégio em [cidade], que ele estuda, já tem os critérios, já vem escrito na avaliação, né. Uma criança já tão pequena já sabe de critérios de avaliação. Então tem coisas que a gente, né, só um exemplo, né, entre tantos que a gente ouviu aqui. É... que a gente aprende muito uns com os outros, né. **A gente constrói muito coletivamente. Isso é- é- é gratificante.** [...] Então, infelizmente, **quando a gente tá nesse ambiente de discussão coletiva, aqui, é... é tão agradável, é- é, a gente constrói e- e- e- mas a gente tem que saber que existe o lá fora, como a Nair falou, né. Tem muita coisa pra ser feita, tem muito pra ser, é, explicado, lutado, construído, mostrado, né? Porque, é... às vezes, é, eu não vou conseguir com a leitura, com a discussão de um texto, convencer um colega que pensa como esse engenheiro que eu falei pra vocês. Mas talvez, é, na partilha de experiências mesmo a pessoa, é, vê a- a- a ação diferente e os resultados dessa ação na avaliação, né? Dessa forma a gente consegue, talvez, levar pra além, aqui, desse ambiente que é- é acolhedor, é coletivo, né? Levar pra fora, aí, pros nossos... é... outros colegas, tá?**

IES 2 - Joana



[T10] [1h04m07s]: [...] eu falava, aí, mas isso aqui não tá bom, essa rubrica não tá legal. **Isa, me ajuda!**

IES 2 - Alice

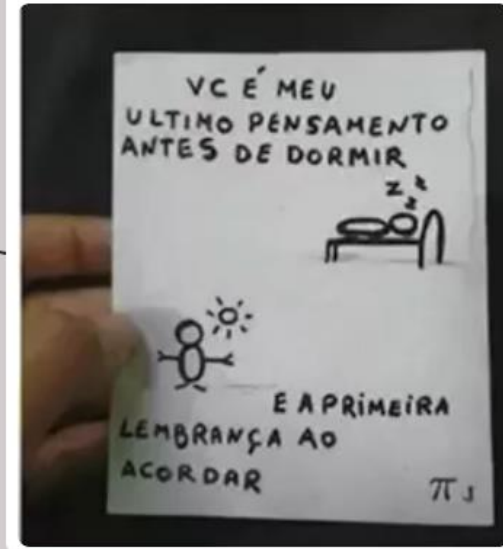


[T10] [55m46s]: [...] E aí, como várias pessoas já falaram [risadas], como várias pessoas já falaram, é... **eu acho que é um trabalho colaborativo, pelo menos a gente fez durante a oficina.** É... eu fico quieta porque eu fico nervosa, tá, gente, pra falar. É... mas eu tô sempre participando, e a pasta, como a Isadora também já falou, a ge- incrível toda hora eu volto naquela pasta, eu abro lá, [...] E... então é- essa- essa **questão de você estar com outras pessoas caminhando.** [...] **Então... a ideia é essa, continuar pedalando, continuar andando com outras pessoas.** [...] e **sempre juntos,** né, acho que bem isso, é- eu tava pensando num gênero oral pra trabalhar, e falei assim, nossa, será que já tem uma rubrica lá, vou dar uma olhada na pasta, enfim. É... então acho que muito legal, e... acho que é isso. Que mais? Acho que é isso, gente, também foi a primeira, é... atividade profissional que eu voltei a fazer depois da minha licença maternidade, e... a gente sabe que a gente muda completamente depois, né? De ter um filho, então foi muito legal, foi- vai ter essa relação também com a minha identidade pessoal, não só profissional, essa oficina. **Voltar a ver os colegas da [instituição] que eu estou morrendo de saudade,** [cidade], da [instituição], e outras colegas da [instituição], tanto de [cidade] quanto de [cidade], mesmo que só olhando pelo computador. É... enfim. Dá mais saudade.

[T10] [37m29s]: [...] Então... é... é isso que- que ficou pra mim, assim, eu só tenho a agradecer **por esse espaço de compartilhamento de- de saberes, né,** e agradecer aí à Isadora, Viviane, todo o grupo aqui que fez parte, né? **É, por- por todo esse momento aí de- de- de compar- de- de partilha mesmo, né, de saberes e experiências que contribuiu ainda mais pro meu processo de- de aprendizagem e formação docente continuada.** [...] Não tinha como não pensar em vocês, gente. Tava me coçando aqui. Ó, essa é a plataforma, enquanto a Luna não compartilha.

[T10] [44m35s]: [...] É... então, é, ao mesmo tempo em que elas recontam a história, né, através dessa colcha, essas mulheres passam a encarar a vida delas de forma diferente, né. Então, é- esse recontar as histórias faz com que elas repensem a vida também, né. E aí- né, e daí, né [risadas]? E o quêco, né, o que isso tem a ver com avaliação, com a oficina e com a minha experiência? Bem, é... eu acho que tem muito a ver, né. É... então, em termos de- de letramento, né, e dos componentes de- né, dos componentes da avaliação, né, que era a- a pergunta, né, que a Isa colocou lá pra gente, eu- eu acho assim, que a- a analogia que eu consigo fazer é assim, **que todos nós viemos de diferentes instituições de ensino, né, com diferentes experiências, com diferentes conhecimentos sobre avaliação em contextos de línguas.** É, e aí, né, com a orientação da Isa e da- e da Viviane, nós conseguimos alinhar essas experiências, né? É, e essa- é- com a contribuição de todos os componentes do grupo, né. Então acho que todo mundo conseguiu participar, e o que a Isa e a Viviane fizeram com a gente foi uma orientação, né, não foi uma imposição de conceitos, ou, é... é... de teorias. A todo momento a gente discutia, é, e- conceitos que vinham à tona conforme os assuntos eram trazidos, né. [...] Então, **as trocas que nós realizamos aqui, elas foram muito enriquecedoras pra mim, né.** [...] Então eu também tenho a- muito a agradecer à- a vocês todas, né, à orientação da Viviane e da Isa, e- e a todos os colegas do grupo, né. A Lisa que foi nossa parceira em um dos trabalhos, né, parece que nós somos colegas, assim, né, a gente conversou só online, mas foi um- foi uma tarefa que a gente fez junto, né, então é uma- foi uma parceria, é... legal, essa coisa da gente, é, poder trocar experiências, né. Foi muito enriquecedor. Eu agradeço muito a vocês.

IES 3 - Bruna

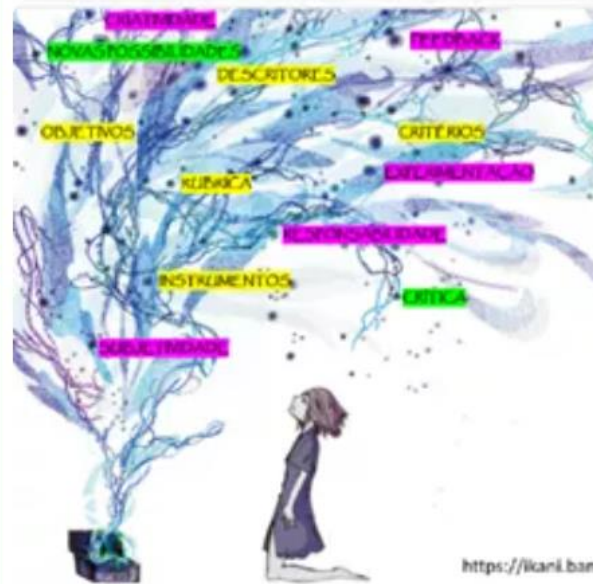


IES 3 - Luna



[T10] [07m58s]: [...] A Luna e a Bruna foram minhas **companheiras** na hora de- de fazer a rubrica. [...]

IES 4 - Lisa



PANDORA BOX

- ✓ Novo olhar para o PPP;
- ✓ Novas perspectivas para a avaliação;
- ✓ Múltiplas possibilidades de estabelecer critérios
- ✓ Ampliação de conhecimento sobre avaliação;

<https://likani.bandcamp.com/track/pandoras-box>

[T10] [1h19m42s]: [...] Eu coloquei ali, e... essa coisa de- da gente f- compartilhar, né? **Conceitos, é... compreensões de conceitos, né? Em equipe é muito enriquecedor, né, eu acho que é, assim... demais, né. A gente constrói sentidos em tempo real, né.** Isso é bem bacana. [...] Que que eu entendo disso? É que eu acho que a gente tá sempre no meio do caos, né. Aquele navio gigantesco também achei o máximo, né? É... essa impressão mesmo que a gente é uma formiguinha, né, no meio de- de algo gigantesco, de- de alguma coisa muito caótica, né? **Mas se a gente olhar com calma, olhar bem, em conjunto, né, em... comunidades de prática, né?** A gente consegue sim enxergar, é... uma noção de... é... como que se diz? Algo inteligível, né, **que a gente consegue fazer sentido, né, e muda a forma como a gente passa a enxergar a nossa experiência, né.** Então eu acho que é um- um pouco... essa sensação que eu tive, né, quando eu fiz **essa- esse- esse curso aí com vocês, né, com todo mundo.**

IES 5 - Yasmin



IES 6 - Rhaissa



Figura 1 – Tela – Triplo auto-retrato (1919), Norman Rockwell.

[T10] [28m39s]: [...] entrei no curso buscando alguma coisa, e ao longo do curso, é, a gente vai formando, construindo, né? Compreensões, concepções, né? [...] É... **a questão do trabalho individual e em grupo, né? Esse se olhar e se res- e ressignificar a própria prática, o próprio caminho, a busca, né, é... não envolve só o indivíduo, né.** Eu falei de me olhar, mas eu- eu consegui- **a gente consegue se olhar a partir do olhar dos outros colegas, né, dos demais.** Então, esse trabalho em grupo, e aí eu retomo a fala da Mariana, né? Da Luana, **essa questão da coletividade é fundamental. É fundamental e nos ajuda a ressignificar de maneira, é... mais efetiva e mais especial ainda, né?** [...] E quando ele se olha no espelho, tem os óculos, né. Isso me faz pensar, é... nesse- nesse... olhar, né, quando a gente se volta pra gente, pra... pra rever, né, essa va- avaliação, é... avaliação de si, né? **Mas junto aos demais colegas, à... né?** Às questões importantes que precisamos ver. [...] com isso eu quero agradecer à **você Isadora, Viviane, aos meus colegas de grupo de estudo, e a todo mundo, né?** Porque é um momento de interação, né, no curso, um- um percurso, assim, que nos permite avançar mesmo no nosso processo de aprendizagem, né? Continua, é, e isso é- é maravilhoso, né. E nós precisamos disso. De, é, olhar pra nós mesmos, **pro nosso grupo de trabalho, ressignificar, né, as nossas práticas.** [...] [CHAT] [1h20m26s] Rhaissa: E uma relação complementa a outra!! [CHAT] [1h21m12s] Rhaissa: **É a ressignificação de um indivíduo que complementa a ressignificação de um coletivo!**

IES 6 - Luana



[T10] [23m42s]: [...] sempre com a ideia de que sozinho e sozinha nós não conseguimos nada, né? É... é um- **faz parte do meu perfil a... gostar de trabalhar em grupo.** Então, é- é- eu não gosto de fazer nada sozinha, né. Inclusive a tese, eu- eu fiz com muitas mãos. É... então o início da imagem é... expressa a mistura de conceitos, é... tudo embaralhado. E aí, a... **quando você tem uma equipe, quando você se sente à vontade, quando você não tem vergonha de compartilhar as suas fraquezas, é... esse embaralhado, ele começa a tomar uma outra forma, né?** É... mostrando que o trabalho em equipe, que a cooperação, é, tudo isso contribui pra que você tenha novas ideias, pra que você, é, se sinta engajado no processo, e que esse seu conhecimento, ele vá, assim, desabrochando, né. Ele vai pra um lado, ele vai pro outro, ele vai se reconfigurando, vai tomando formas, é... e, pra mim, todo esse movimento, ele... contribui pra que nós possamos aí nos desenvolver. Então a- **a ideia que eu tenho, essa imagem, ela expressa a... a importância do coletivo, é... do trabalho, mesmo, é... com um fim comum, né?** Então quando você tem um fim comum, ele vai tomando novas formas. E como disse a Mariana, é... **estarmos juntos,** [...] por exemplo, eu nunca tinha produzido uma rubrica. Eu- eu tinha, é, tentativas, né? É... mas assim, arriscava, **aí o ano passado eu e a Daniela começamos a... em algum momento, trilhar esse caminho.** Nas minhas produções aí com o grupo da Bee nós fazemos a... a checklist, pensando na produção oral, pensando na produção escrita... então é isso.

IES 7 - Bonnie



[T10] [16m47s]: [...] E... e junto, também, o que eu- o que eu gosto dessa árvore, dessa imagem, né, é- é ver as outras árvores no entorno, e o quanto e- ela causa a impressão de que parece que ela está nos braços, ali, né. É, abraçada às outras árvores no- que estão ali por volta. E... e realmente foi essa sensação que eu tive. Eu- eu tive uma, é, eu percebi que eu não tava sozinha, né, eu aqui no extremo [risadas], extremo leste do estado, é... [...] e no começo eu me sentia muito sozinha aqui no curso, né. Mas não sozinha assim por estar isolada, não nesse sentido. Mas, é... de- de ter, assim, sentir a falta de- de uma parceira mesmo, do próprio campus, ou, enfim. E... e eu até comentei com- com meus amigos, né, eu agora chamo, posso chamar de amigos, né. Meus amigos de [cidade] o quanto foi, assim, muito gostoso, é, a gente criou essa- essa parceria juntos. A gente começou a construir, a debater juntos. A se sentir, é... com mil braços também juntos. Então, assim, é- foi isso que me trouxe essa sensação de estar entrelaçando os galhos com os outros, né. E... e foi uma sensação muito boa mesmo. [...] É, no sentido assim, de poder, nesse momento, ter, é, essa- essa questão que realmente é- é muito importante pra gente debater, pra gente refletir, é... e... e pelo fato, assim, desse... dessa liberdade que nós temos, né. De- de apresentar as nossas dúvidas, as nossas- os nossos questionamentos, e... de uma forma livre. E de uma forma em que a gente vai sentindo o quanto a- é, é somatório, né. Isso pra mim foi- foi algo assim, bastante marcante nesse curso.

Fonte: A própria autora.

Dentre as falas das participantes no sentido da comunidade de prática, elas mencionaram, por exemplo, o ambiente agradável, acolhedor e coletivo (VAL), no qual não houve a imposição de conceitos, mas sim a orientação das mediadoras (LUNA), em que as participantes tiveram liberdade para apresentar dúvidas e questionamentos (BONNIE). Elas se sentiram à vontade, sem “[...] vergonha de compartilhar suas fraquezas [...]” (LUANA), abraçadas pelas “[...] árvores no entorno [...]” (BONNIE) e menos sozinhas.

O ambiente acolhedor facilitou “[...] a partilha de experiências [...]” (VAL), permitiu um “[...] espaço de compartilhamento de saberes [...]” (BRUNA) e conceitos (YASMIN), o que “[...] contribuiu ainda mais pro meu processo de- de aprendizagem e formação docente continuada” (BRUNA), apesar de as participantes virem de instituições diferentes e com diferentes experiências, as quais foram alinhavadas pela orientação das mediadoras, mas também “[...] com a contribuição de todos os componentes do grupo [...]” (LUNA).

A partilha de experiências e a coletividade de vozes permitiram que as participantes construíssem soluções juntas (VAL), por exemplo, na hora de elaborar rubricas (JOANA; LISA), e conseguissem fazer sentido daquilo que estavam analisando (YASMIN). A coletividade, portanto, proporciona a ressignificação de práticas, um avanço no processo de aprendizagem (RHAÍSSA), contribui para novas ideias e engajamento (LUANA), considerada uma prática somatória (BONNIE).

Mais que contribuir para o desabrochamento do conhecimento (LUANA), as parcerias promovidas na oficina facilitaram o estabelecimento e/ou fortalecimento de vínculos profissionais e afetivos. As participantes se referiram umas às outras como parceiras, colegas (RHAÍSSA; LUNA; ALICE), companheiras (LISA), e inclusive amigas/as, amigades essas formadas por meio da oficina (BONNIE) apesar de, por vezes, elas só se conhecerem *online* (LUNA). Todo esse processo foi considerado pelas formadoras como gratificante, agradável (VAL), enriquecedor (LUNA), e que gerou uma sensação boa (VAL).

O caráter primordial da comunidade de prática pode ser percebido também por meio das imagens. As formadoras mencionaram que a coletividade permite desenrolar um navio (VAL), olhar para si pelos olhos do outro (RHAÍSSA), representa uma pedalada conjunta (ALICE), o desenrolar de nós (LUANA), o entrelaçamento de árvores (BONNIE), a visualização coletiva de soluções (YASMIN) e a costura de uma colcha de retalhos (LUNA).

Em suma, o ambiente acolhedor e não impositivo permitiu a partilha de experiências, o que, somado ao trabalho coletivo realizado pelas participantes, foram condições fundamentais para a construção de soluções e conhecimento conjuntos, bem como a busca por alternativas. A construção colaborativa de uma comunidade de prática resultou, segundo as participantes, não apenas na promoção mais efetiva do seu LAL, mas também no estabelecimento ou fortalecimento de vínculos profissionais e afetivos entre as participantes.

Assim, a comunidade de prática foi tanto um meio para a aprendizagem na oficina como um produto da oficina, pois foi construída pelas formadoras conjuntamente. Isto é, comunidades de prática não são criadas por imposição, mas organicamente, por meio da colaboração, do fornecimento de um espaço livre para compartilhamento, e da valorização do contexto em que aquela comunidade está situada.

Dos CDO que analisamos, a comunidade de prática é mencionada apenas em Kleinsasser (2005), e considerada pelo autor como um item central do seu curso, embora outros autores também tenham mencionado a interação entre os protagonistas como um aspecto relevante do seu CDO (GIRALDO; MURCIA, 2019; MORAES; FURTOSO; GIRALDO, no prelo). Villa Larenas (2021) e Villa Larenas e Brunfaut (2022) também trazem as trocas com um par mais experiente como um fator importante de aprendizagem, em especial para os participantes de pesquisa sem formação prévia em avaliação (GIRALDO, 2021b). Isto é, eles aprendiam sobre avaliação por meio das trocas com colegas mais experientes.

Portanto, com base nos nossos dados, a promoção da colaboração entre protagonistas – que se tornou uma comunidade de prática – foi um fator potencializador da promoção do LAL das formadoras, especialmente tendo em vista que foi uma categoria mencionada do início ao fim da oficina. Essa colaboração envolveu discussões conjuntas, a realização de atividades em duplas ou pequenos grupos, e o compartilhamento de experiências e dúvidas em um espaço seguro, segundo as participantes.

Em menor número, outros itens mencionados pelas formadoras no seu relato autorreflexivo foram a promoção de aspectos práticos (cinco ocorrências), por meio da elaboração de rubricas e de ferramentas utilizadas na oficina, a promoção de aspectos teóricos (três ocorrências), especificamente as leituras sugeridas, e a promoção de aspectos éticos, como discussões sobre critérios e descritores (uma

ocorrência). Essas categorias são, respectivamente, exemplificadas nos relatos das participantes, a seguir:

[T10] [13m23s] Jéssica: Mas eu confesso, né, que *fazer essas rubricas, né, em relação à cada um dos gêneros que a gente vem a explorar aí nos cursos de formação, é... foi uma tarefa, assim, como a Lisa, é, comentou, que nos fez pensar, né?* [...] Mas certamente, né, *o exercício da elaboração da... da rubrica nos fez, é... pensar, eu e a Yasmin ali, né, é nessa questão de estabelecer melhor pro- pro aluno, né, o que que a gente espera dele quando, é... solicita uma tarefa.* (grifo nosso).

[T10] [56m16s] Alice: Direto mandava mensagem no whatsapp pra Isadora, coitada. Umas coisas nada a ver, *usei os memes já que ela usou aqui, várias outras ferramentas que ela usou aqui, usei, é... não é plágio, né, gente, é colaboração, vamos lá* [risadas]. *Inclusive essa última avaliação também amei, da gente trazer essas imagens, né. É, vou usar também. É... enfim.* (grifo nosso).

[T10] [1h04m17s] Joana: Só que aí eu olhei essa daqui, também achei muito bacana que *nós trabalhamos um pouco de- de teoria, mesmo que não muito, né. Então, leituras e conhecimentos* [...]. (grifo nosso).

[T10] [17m06s] Bonnie: E ter, é, a oportunidade de *refletir e me aprofundar nesses temas [critérios, rubricas, descritores]* foi... foi bastante importante pra mim. (grifo nosso).

Portanto, os dados gerados por meio deste instrumento indicam que, para as participantes, a comunidade de prática e a promoção de aspectos práticos e teóricos, nesta ordem, foram as ações realizadas na oficina que mais promoveram seu LAL.

Por último, trazemos os dados gerados por meio do instrumento 'Retorno às participantes', enviado e preenchido um ano e meio após a realização da oficina. Mais especificamente, pedimos que as participantes nos informassem se elas se lembravam de algum (outro) aspecto da oficina que promoveu seu LAL. As respostas, de fato, não resultaram em novas categorias, mas em uma confirmação das categorias observadas anteriormente. As formadoras mencionaram que os seguintes itens promoveram seu LAL: a comunidade de prática (sete ocorrências para nove formadoras), a promoção de aspectos teóricos (sete ocorrências), especificamente envolvendo a análise dos documentos (duas ocorrências) e sugestões de leitura (duas ocorrências), e a promoção de aspectos práticos, representada pela elaboração das rubricas (duas ocorrências). Exemplos das respostas das participantes, observando, respectivamente, as categorias listadas, são apresentados na sequência:

Relendo minhas respostas e lembrando da oficina *percebo quanto a comunidade de prática foi essencial, a troca, o compartilhamento com outras professoras mais experientes e que, mesmo assim, sentiam a necessidade dessa formação* (ALICE, grifo nosso).

O *aspecto colaborativo* foi bastante importante, especialmente as *construções coletivas e as trocas realizadas com outros grupos e colegas de outras instituições, além das reflexões proporcionadas pelos textos sugeridos* (BONNIE, grifo nosso).

Ouvir as colegas, poder acompanhar, mesmo que brevemente, as práticas de sala de aula de outras professoras, muitas vezes mais experientes que eu. Ter tido a oportunidade de escutar sobre diferentes vivências. Compartilhar experiências e ter tido input teórico sobre o assunto. (JOANA, grifo nosso).

As sugestões de leituras complementares foram muito enriquecedoras, além do conhecimento, mesmo que superficial, da abordagem da avaliação no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras de outras instituições paranaenses (LUNA, grifo nosso).

Colocar a mão na massa *para produzir as rubricas* foi de extrema relevância (LUANA).

Reforçamos, portanto, que, para as formadoras, os fatores que mais ajudaram na promoção do seu LAL foram a comunidade de prática e a promoção de aspectos teóricos e práticos.

Na seção seguinte, trazemos algumas conclusões relativas aos dados aqui apresentados.

4.2.4 Conclusões sobre as Percepções das Formadoras quanto à Promoção do seu LAL

Em termos das ações realizadas na oficina, considerando as tendências identificadas na literatura da área (viz. quadro 4), entendemos que a oficina promoveu aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL, bem como oportunizou a reflexão, a colaboração entre protagonistas e a valorização de necessidades contextuais. Os aspectos teóricos foram contemplados especificamente pelas discussões relativas à concepção de avaliação; os práticos, por meio da elaboração da rubrica; e os éticos, pelas discussões relativas ao compartilhamento de critérios em diferentes momentos do processo avaliativo – inclusive por meio das rubricas. A valorização de necessidades contextuais permeou toda a oficina, já que esta foi planejada com as necessidades em mente, e também foi fomentada durante a

discussão dos documentos orientadores das IES. A colaboração também permeou a oficina, resultando na comunidade de prática, conforme já mencionamos. A promoção da reflexão por meio de ferramentas ocorreu em diversos momentos, como na utilização do *Mentimeter*, do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina, bem como do instrumento final, que foi a imagem autorreflexiva e do documento 'Retorno às participantes'. Assim, entendemos que, em maior ou menor grau, a oficina contemplou os itens já presentes na literatura da área.

Nosso foco recai, na sequência, nas percepções das formadoras quanto às ações que mais promoveram seu LAL. No quadro 23, a seguir, trazemos um resumo desses dados. Os itens em verde foram os mais mencionados; aqueles em amarelo, um pouco menos, e os itens em vermelho tiveram menos ocorrências. 'Cont' indica conteúdos, 'Atvs', atividades, e 'Expect', expectativas.

Quadro 23 – Aspectos que facilitaram a promoção do LAL

	Início da oficina	Metade da oficina			Final da oficina	
	<i>Mentimeter</i>	Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina			Imagem autorreflexiva	Documento 'Retorno às participantes'
		Cont	Atvs	Expect		
Aspectos teóricos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Aspectos práticos		✓		✓	✓	✓
Aspectos éticos	✓	✓			✓	
Colaboração*	✓		✓	✓	✓	✓
Reflexão						
Valorização do contexto	✓		✓			

*que se tornou comunidade de prática

Fonte: A própria autora.

É possível perceber que a promoção do LAL, segundo as formadoras, foi potencializada por meio de ações e/ou temas que envolveram, principalmente, a colaboração entre as participantes – que resultou na construção de uma comunidade de prática. Na sequência, as formadoras mencionam os aspectos teóricos, seguidos dos aspectos práticos. Os aspectos éticos e a valorização do contexto foram menos frequentes, e a reflexão foi uma categoria que não apareceu nos nossos dados como especificamente fomentando o LAL das participantes.

Em Giraldo e Murcia (2019) e em Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo),

trabalhos da literatura em CDO que também averiguam o efeito das ações realizadas, os alunos-professores dão preferência a atividades de cunho prático por meio das quais consigam operacionalizar a teoria, e também que tenham, de preferência, utilidade direta em e relação com seus contextos de atuação (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019). Nos dados aqui trazidos, os aspectos *teóricos* foram mais relevantes na promoção do LAL, segundo as participantes.

Nesse sentido, é possível que as formadoras valorizem os aspectos teóricos por já terem uma bagagem acadêmico-profissional mais robusta que professores em formação, que foram o público-alvo dos dois primeiros trabalhos mencionados no parágrafo anterior. Também entendemos que a valorização de aspectos teóricos se deve ao fato de que esses aspectos não foram impostos ou trazidos de maneira descontextualizada, mas trabalhados a partir das informações sobre avaliação presentes nos contextos das formadoras, isto é, a partir da *valorização de seus contextos*. Isso nos leva a hipotetizar que o mais relevante quando da promoção do LAL de professores, seja por meio de aspectos teóricos, práticos ou éticos, é sua *conexão com as necessidades e realidades contextuais* das participantes, de modo que elas visualizem sua importância e aplicabilidade a esses referidos contextos.

Além disso, muito mais que a promoção da colaboração entre protagonistas, também identificada na literatura (vide quadro 4), o estabelecimento de uma *comunidade de prática* foi um item essencial na promoção do LAL das formadoras. Dos 17 trabalhos trazidos no quadro 4, apenas o de Kleinsasser (2005) menciona a comunidade de prática, apesar de Giraldo e Murcia (2019) e Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo) terem enfatizado o ambiente colaborativo e a atmosfera interativa como facilitadores da aprendizagem.

Considerando esses resultados, entendemos que a promoção do LAL deva ocorrer de maneira situada (SCARINO, 2013), almejando a problematização de questões pertinentes aos contextos das participantes, em um espaço acolhedor, que fomenta o trabalho colaborativo e a investigação dessas necessidades, ou seja, permeado por uma comunidade de prática.

4.3 IMPLICAÇÕES REPORTADAS DA PROMOÇÃO DO LAL NA PRÁXIS DAS FORMADORAS

[T1] [32m14s] Bárbara: [...] eu quero ter muito conhecimento pra na

hora que a gente chegar mesmo, voltar pra sala de aula, eu conseguir fazer o meu máximo pra mudar a minha prática, que até hoje foi muito errada. Muito errada.

Em se tratando da terceira e última pergunta de pesquisa, no quadro 24, na sequência, resumimos os instrumentos de geração de dados e as seções específicas de cada um que contribuíram na identificação das implicações da promoção do LAL na práxis das formadoras.

Quadro 24 – Instrumentos para aferição das implicações da promoção do LAL

Instrumento(s)	Pergunta / Instrução do instrumento
1. Oficina	-
4. (Análise dos) Programas de disciplina	Com base na nossa discussão, revise seu programa de disciplina/plano de ensino de modo a identificar se seria importante incluir algo, retirar, ampliar, etc. Na semana que vem, apresente um slide com a conclusão a que você chegou considerando essa reformulação (por exemplo, como a concepção de avaliação do PP pode estar refletida no plano? É interessante inserir a rubrica, ou os descritores de nível máximo já são suficientes? Ao analisar o alinhamento entre objetivos, instrumentos, critérios e/ou descritores, que observações você fez? E outros pontos que deseje ressaltar).
6. Documento 'A avaliação no meu curso'	8 - Ações, procedimentos e encaminhamentos que podem ser promovidos no curso para que a avaliação assuma o papel de elemento integrador entre o ensino e aprendizagem e por quê. <i>Considerem tanto do ponto de vista do formador (orientação para o ensino / professor) quanto da aprendizagem do futuro professor (formação direta - avaliação como objeto de estudo / formação indireta - o que recebem como orientação por meio da prática do formador).</i>
7. Imagem autorreflexiva	Escolha uma imagem que represente sua trajetória ao longo da oficina em termos de letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) e seus componentes (conhecimentos, habilidades e princípios). Pode ser uma obra de arte, um desenho, um meme, uma foto, o que você quiser. No último encontro, você apresentará esta imagem e justificará sua escolha, procurando refletir sobre o quanto avançou na oficina em termos de LAL, o quanto ainda acha que precisa avançar, e o impacto das ações desenvolvidas no seu trabalho e, portanto, na formação inicial de professores de inglês. Gostaríamos que cada participante tivesse a oportunidade de apresentar sua imagem, então sugerimos o tempo de apresentação de 3 a 4 minutos. Quem não puder estar presente no dia ou não puder abrir o microfone, sugerimos a gravação da apresentação.
11. Documento 'Retorno às participantes'	3. Passado quase um ano e meio da oficina, qual foi o impacto da promoção do LAL na sua práxis como formador? (PS. Se achar que não houve impacto significativo, tudo bem também!)
10. Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina	8. A oficina tem atendido às suas expectativas? Por favor, justifique. 10. As ações realizadas na oficina estão tendo um impacto na sua prática como formador/a? Se sim, de que forma(s)?

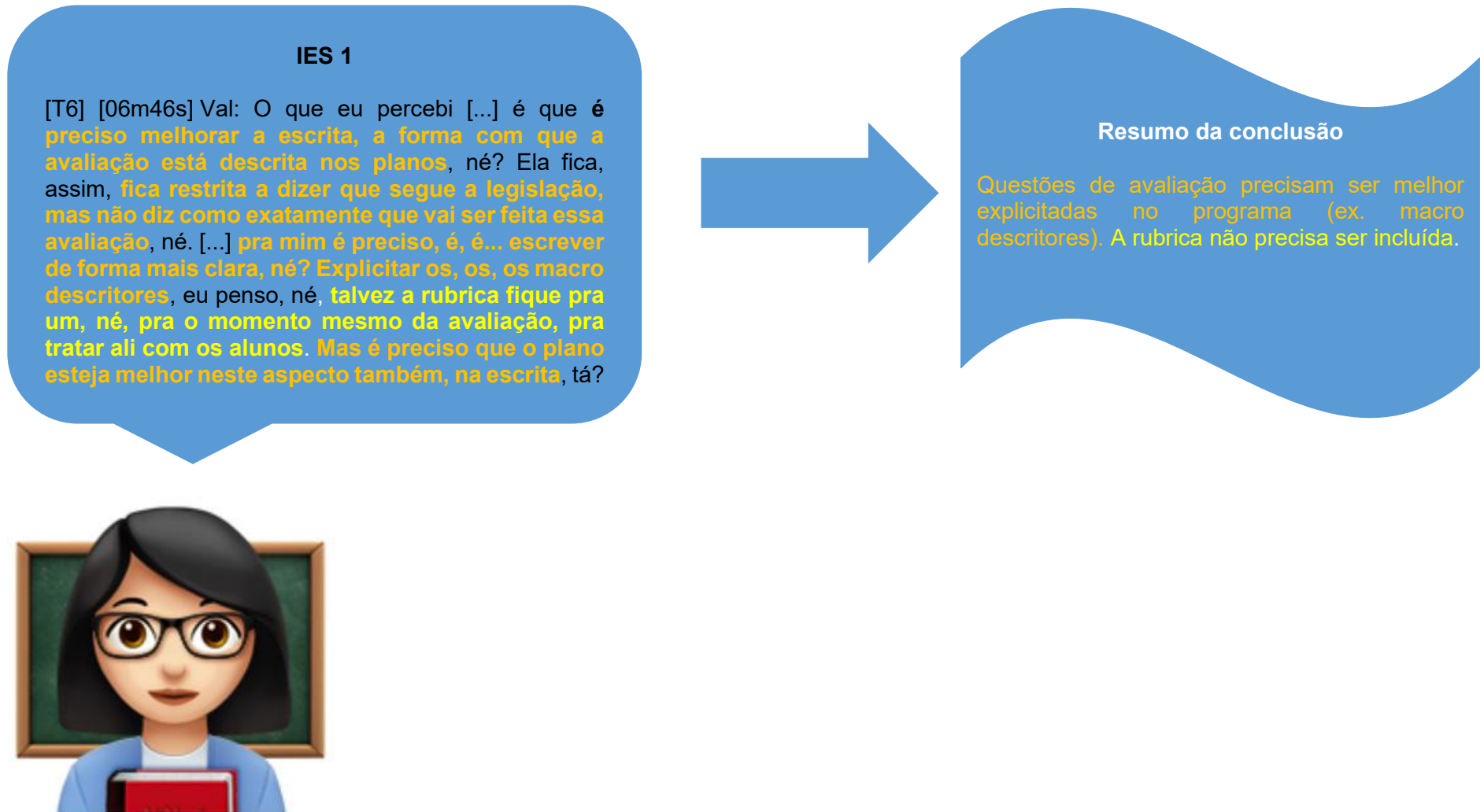
Fonte: A própria autora.

Similarmente à seção 4.2, na qual discutimos os dados relativos à segunda pergunta de pesquisa, dividimos a apresentação dos dados nesta seção de acordo com os dois momentos específicos em que eles foram gerados. Primeiro, na metade da oficina, utilizando os dados resultantes da análise dos programas de disciplina, que permeou os encontros 4 a 7, e do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina, enviado entre os encontros 5 e 6. Segundo, ao final da oficina, por meio do documento 'A avaliação no meu curso', que deveria ser preenchido com os resultados das discussões realizadas ao longo de toda a oficina; da imagem autorreflexiva, instrumento utilizado no encontro 10, e do documento 'Retorno às participantes', enviado um ano e meio depois da oficina. A separação temporal é importante, mais uma vez, para refletirmos sobre as implicações da promoção do LAL considerando o que havia sido trabalhado até o momento em que foi utilizado o instrumento de geração de dados.

4.3.1 Metade da Oficina

Entre os encontros 4 e 7 da oficina, as formadoras foram convidadas a apresentar conclusões relativas à análise de seus programas de disciplina, as quais trazemos na figura 26, na sequência.

Figura 26 – Conclusões das formadoras quanto à análise dos programas de disciplina



IES 2

[T7] [59m04s] Joana: [...] a Isa me ajudou aqui e a gente já enxergou que nos próprios objetivos já tem alguns critérios.

[1h01m16s] Joana: [...] É... então aqui tem o conteúdo, né, que entra nos critérios, tem gramática, também. Tem léxico, tem fonologia. Então isso aqui poderia estar também nos critérios. [...] E daí eu fui pros instrumentos de avaliação.

[...] tinham quatro- o que hoje, né, eu chamo de instrumento, mas no programa tava como... no programa tá como... conteúdo programático. [...] mas agora eu enxergo que também são instrumentos. [...]

Bom, é, os critérios e os descritores, é, eu acho que não iriam caber por questão de espaço mesmo no programa.

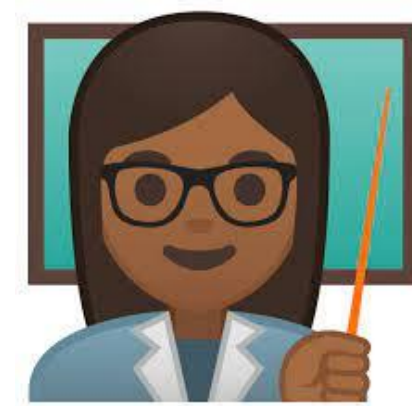
E... eu- eu acho que não é relevante, pelo menos pela minha experiência, ou necessário, já apresentar todos os critérios e descritores pros alunos logo no primeiro dia de aula, quando a gente tá apresentando o programa.

Tudo bem que isso pode ser reformulado, isso sempre pode ser conversado, mas eu prefiro... a gente faz uma criação conjunta, né, então... eu já chego ali com a rubrica e nós discutimos o que que eles gostariam de incluir, por quê [...].

E... e daí eu deixo aberto com eles, a gente discute pra ver o que que vai ser acrescentado, ou modificado, ou retirado. Mas sempre tem algum embasamento, né. Então pra mim, eu não colocaria critérios e descritores no programa, eu colocaria só os instrumentos, tá?

Resumo da conclusão

A formadora percebe que instrumentos de avaliação foram erroneamente colocados na seção de "conteúdo". Ela também não acha que critérios e descritores precisem estar presentes no programa, primeiro porque ela gosta de discutir a rubrica com os alunos e, segundo, porque entende que os critérios já estão implicitamente contemplados nos objetivos de aprendizagem.



IES 3

[T6] [35m21s] Luna: [...] **não há indícios das concepções de avaliação na ementa, nem nos objetivos, né?** [...] o que a gente tem aqui esses destaques em verdinho, é, **apontam a importância dada ao diagnóstico das dificuldades, ao trabalho com as habilidades linguísticas, e com a prática pedagógica** [...]. E os instrumentos, né, então o que que a gente percebe? **Que os instrumentos de avaliação a serem trabalhados, e que não estão explicitados neste documento, eles devem estar alinhados**, obviamente, com esses elementos, né, com esses elementos destacados aqui. **E aí a gente tem um outro documento, que se chama 'critérios de avaliação'**. [...] **É, e- que este item, né, 'critérios de avaliação', poderia é, estar é, estes critérios poderiam estar incluídos no programa da disciplina. Pra ficar um docu- uma coisa só, mais visível pra um professor que está iniciando, por exemplo.** [...] O nosso programa, é, está é, ele é falho com relação a isso, então **as sugestões de inclusão são especificações das ferramentas avaliativas e dos descritores e critérios**, né, pra cada uma delas. **No sentido genérico, né. É, não de cada uma, não, tem que ser esta ferramenta avaliativa e os descritores são tais, né. De uma forma mais geral, nós acreditamos, e- e de repente um exemplo de rubrica** pra nortear estes professores [...].



Resumo da conclusão

O programa apresenta apenas a ementa, com objetivos e conteúdos. Poderia incluir instrumentos e critérios de avaliação, e também um exemplo de rubrica.



IES 4

[T6] [12m29s] Lisa: E... e assim, **consegui identificar esses objetivos**, né, assim, como a gente pensa em avaliação, **eu acho que tá mais dado- do macro, né, na- na- na perspectiva do macro do que no micro. É... o que aparece mesmo no plano, aparece esses instrumentos como... exercícios de compreensão oral e escrita, mas nada especificado, quantas vezes o aluno, por exemplo, na- na parte escrita, quando que ele, quantas vezes ele vai ter que refazer os... os textos. É, eu acredito que... há... os planos de ensino, eles ficam bem amplos pros professores, [...] eu não consegui, desculpe, eu não consegui identificar no- no- no meu plano essa parte das rubricas. Então eu fiquei um pouco em dúvida, né, de como eu faria isso, e... e como eu.. é... o operacionalizaria isso no- no meu plano. [...] Então, não consegui identificar os critérios e os descritores no meu plano. Os instrumentos são colocados de forma ampla, então assim, não fica nada restrito.**



Resumo da conclusão

O programa apresenta objetivos, e instrumentos são apresentados de maneira ampla, de modo que possam ser flexibilizados depois. Não são apresentados critérios nem descritores.



IES 5

[T6] [19m06s] Jéssica: Tá, então... **a gente coloca lá os instrumentos, os critérios e os descritores.** [...] É, no entanto, é... como é um documento, e se você não conseguir executar aquilo da forma como está, é... [...], **o aluno até tem, é... formas até de processar.** [...] Então, é... talvez por isso até que nos planos de ensino, ali, é... isso fique um pouco aberto e não tão detalhado. Porque, é, enquanto docentes, a gente vai entendendo- muitas vezes eu planejei que eu vou fazer aquela avaliação daquela forma, mas naquela turma não deu certo isso, né. Ou, é, devido a situações que a gente enfrentou aí da pandemia, a gente teve que mudar isso. [...] Então eu- eu acho que esse é o grande... é... o- o grande problema de você detalhar nesse documento [...].

[CHAT] [25m23s] Jéssica: Concordo Avaliane - **não podemos engessar mas temos que ter um norte.**



Resumo da conclusão

O programa explicita os instrumentos, critérios e descritores. No entanto, isso pode nem sempre ser positivo, pois alterações podem ser necessárias ao longo do percurso pedagógico. Assim, o programa deve possibilitar um norte ao docente, mas não engessar a prática pedagógica.



IES 6

[T6] [1h04m37s] Luana: [...] E aí avaliação, é, eu vou falar de maneira geral [...] então ficou mais ou menos assim, ó: [...] **"PTD, plano de aula, documentos de reflexão escritos, verbalizações reflexivas orais, atividades envolvendo as práticas de leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural em língua inglesa voltadas para as etapas do ensino fundamental II e ensino médio, além de micro-aulas e seminários em referências às abordagens de ensino e aprendizagem de línguas."** [...] **"É importante destacar que todas as atividades avaliativas contarão com orientação, acompanhamento, correção em pares ou pela professora, e feedback; Revisão e reescrita ou gravação de nova versão de instrumentos orais."** Aí vem, "Em função das atividades remotas, os instrumentos e critérios avaliativos serão acordados no início de cada bimestre com os estudantes [...]". Os critérios, tá? "Produção de textos escritos de acordo com o gênero estudado/solicitado". Então aqui seriam os critérios: "atendimento às três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada, a partir daí revisa, reestrutura, reescreve" é... "na perspectiva da"- aí eu- eu vou colocando alguns elementos- alguns critérios. [...] **E o que nós tiramos foi essa primeira parte aqui que deixava marcada a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.**

Resumo da conclusão

Informações sobre as funções da avaliação (diagnóstica, formativa, somativa) foram retiradas, pois podem dar a entender que não são complementares. Além disso, sua operacionalização depende do que é feito com os resultados, não com o instrumento. Informações presentes no programa: objetivos, instrumentos e critérios.



IES 7

[T7] [21m22s] Bonnie: [...] Então, daí partindo da... do plano de ensino [...] **ele não tem espaços específicos pra que nós possamos inserir especialmente as rubricas**, né. [...]

[23m45s] Bonnie: [...] Mas então, e daí nós temos, é, **essa característica dele já estar ali, é... engessadinho e tudo mais. A gente apresentar no início [...]. Então em primeiro lugar, eu- eu percebi que as informações sobre avaliação estão mescladas e um tanto confusas.** Por que mescladas? Porque **alguns instrumentos estão listados na metodologia.** [...] É... **assim como os demais planos, né, o campo destinado aos critérios ou, né, a- a outras questões, ele é único e não há um campo específico para os critérios ou descritores, ou instrumentos, também nós não temos, e as rubricas.** E daí eu coloquei, né, como uma das perguntas do enunciado da tarefa era se havia necessidade de excluir ou incluir, **eu achei que é interessante, né, é... incluir esses elementos no campo 'avaliação'.** A- a questão dos critérios, os instrumento, né. E... **a princípio, quando eu estava pensando nesta tarefa, eu pensei da inserção das rubricas. Mas, depois eu achei que talvez não seja o momento. [...]. É algo, assim, bastante amplo, e eu vejo que isso pode realmente, é... trazer, né, talvez, alguma dúvida ou alguma confusão mesmo, né, para o aluno.** [...] Então, assim, cumprimento de leituras obrigatórias. **Como é que eu vou avaliar o cumprimento das leituras?** [...] Então, **ao olhar pra esse critério, eu vi que ele não é necessariamente relevante, né. Ele pode, é... ele pode ser- estar implícito em outros, né. Mais específicos ou mais detalhados.** [...] Mas... mas basicamente é isso, né, é... o que- o que eu fiz dessa análise do nosso plano de ensino, eu **vi que sim, ela tava- ele estava muito amplo, precisa de muitos descritores, é, muitos não, mas os descritores necessários, que pelo menos, né, minimamente dialoguem com os objetivos, né. Que estejam claros os instrumentos, os critérios. [...]. E daí realmente não tem como eu colocar essas rubricas dentro do plano de ensino. Mas elas podem estar, né, é... pelo menos implícitas nos critérios e nos descritores..**

Resumo da conclusão

O programa apresenta informações sobre **avaliação em locais inadequados.** Os instrumentos, critérios e descritores não estão especificados. A formadora pretende incluir estes itens de forma mais detalhada, mas ainda sem inserir a rubrica, apesar de entender que esta deverá estar contemplada nos critérios e descritores.



Considerando as falas das participantes, podemos perceber alguns indícios de ampliação de aspectos éticos (IES 1, 3 e 7), evidenciada pela menção à necessidade de explicitação de critérios e descritores no programa de disciplina, e ampliação de aspectos teóricos (IES 2, 6 e 7), evidenciada pela compreensão de termos na área de avaliação.

Por exemplo, Val, da IES 1, considera que é necessário explicitar melhor algumas questões relativas à avaliação no programa de disciplina, como os macro descritores, o que implica na ampliação da transparência no processo avaliativo. Similarmente, Bonnie, que apresentou o programa da IES 7, identifica que instrumentos, critérios e descritores não estão especificados no documento, e considera importante adicioná-los. Luna, da IES 3, também vê como importante a inclusão de instrumentos e critérios de avaliação, bem como um exemplo de rubrica. Com relação à rubrica especificamente, Val considera importante apresentá-la em outro momento, e Bonnie entende que os critérios e descritores que ela pretende incluir no programa já contemplam a rubrica.

Em se tratando de ampliação de aspectos teóricos, Joana, da IES 2, percebe incoerências no programa, como a colocação de instrumentos de avaliação na seção de conteúdos, o que é um indicativo de uma possível ampliação teórica, isto é, uma compreensão mais ampliada do que são os instrumentos de avaliação. No entanto, em termos de aspectos éticos, a formadora não considera importante a inclusão de critérios e descritores no programa; primeiro, porque ela prefere desenvolver a rubrica com os alunos, e segundo, porque entende que os critérios já estão contemplados, ainda que de maneira implícita, nos objetivos de aprendizagem. A formadora relata preferir desenvolver as rubricas com os alunos.

Similarmente, Bonnie identifica que informações sobre a avaliação estão em locais inadequados no programa, o que também pode ser um indício de ampliação de aspectos teóricos. Já Bruna percebe a necessidade de retirar informações sobre as funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) ao perceber que essa função depende do que é feito com os resultados, não dos instrumentos de avaliação por si próprios, o que também demonstra uma possível ampliação de conceitos teóricos da área. O programa já traz objetivos, instrumentos e critérios, portanto a formadora não sugere outras alterações.

Por fim, as formadoras das IES 4 e 5 se limitaram a especificar os itens presentes nos programas que apresentaram, sem sugerir modificações, por

entenderem que o documento precisa ser flexível e servir como um guia para o docente, sem que engesse a prática pedagógica.

Com base nesses dados, entendemos que as ações desenvolvidas na oficina até o momento em que este instrumento foi aplicado – a análise dos PPs e programas de disciplina – tiveram implicações no sentido da ampliação de aspectos teóricos e éticos do LAL. Algumas formadoras se tornaram mais cientes de conceitos na área de avaliação, como instrumentos, critérios e descritores, e perceberam a importância de compartilhar decisões relativas a esses itens nos seus programas de disciplina.

Quanto ao outro instrumento, o questionário de autoavaliação e avaliação da oficina, pedimos às formadoras para identificarem, na pergunta 8, se a oficina estava atendendo às suas expectativas. Todas as formadoras afirmaram que sim, o que pode ser ilustrado pelos exemplos a seguir:

Sim. Sou suspeita, mas estou amando (BEE).

Com certeza! (YASMIN)

Muito! (ALICE)

As justificativas das participantes foram divididas entre as ações realizadas na oficina, as quais já mencionamos na seção 4.2.2, e as implicações dessas ações. Nesse sentido, identificamos indícios da ampliação de aspectos éticos (duas ocorrências), teóricos (uma ocorrência), e de um novo olhar para os documentos oficiais (uma ocorrência), exemplificados nos trechos a seguir:

Assim como várias participantes relataram nos encontros, a oficina serviu para pensar sobre minhas próprias práticas de avaliação, mesmo em questões básicas, como, por exemplo, a incoerência em se avaliar comparando alunos, sem critérios estabelecidos previamente [*ampliação de aspectos éticos*]. A oficina trouxe à discussão conceitos e procedimentos básicos sobre avaliação da aprendizagem que são úteis para minha própria prática no processo de ensino-aprendizagem, quanto para (re)pensar/confrontar aspectos teóricos não somente a respeito da própria avaliação, mas em relação a concepções de língua, ensino-aprendizagem e conhecimento [*ampliação de aspectos teóricos*] (DANIELA).

[...] pois todas as discussões e conceitos abordados têm contribuído para minha formação docente continuada e também para repensar as questões sobre avaliação no PPC do cursos [*sic*] de letras da

instituição onde trabalho (BRUNA). [*um novo olhar para os documentos oficiais*]

Há cinco menções à valorização da formação em LAL, mas sem especificar em que aspecto(s). Por exemplo, Alice comenta que não teve “[...] formação específica sobre avaliação e estou aprendendo muito!”, e, para Val, “[...] os encontros são enriquecedores e têm inspirado minha prática.” Os dados deste instrumento, apesar de menos numerosos, parecem confirmar as categorias identificadas no instrumento anterior, a análise do programa de disciplina.

A pergunta 10 do questionário de autoavaliação focou explicitamente nas implicações da oficina, até aquele momento, na práxis das formadoras. Notamos nas respostas das participantes indícios, principalmente, da ampliação de aspectos teóricos (seis ocorrências) e éticos (duas ocorrências), em especial em se tratando de um novo olhar para os documentos oficiais, bem como de aspectos práticos (duas ocorrências) e ações no sentido da formação direta em avaliação (duas ocorrências).

Em termos da ampliação de aspectos teóricos, Joana diz que passou “[...] a refazer as provas com os alunos, utilizando-as como mais uma ferramenta de aprendizagem”, o que indica uma ampliação na concepção de avaliação, pois a formadora entende que todas as ferramentas de avaliação podem fomentar a aprendizagem. Yasmin relata ter percebido que “[...] não estabelecia critérios de avaliação propriamente ditos, mas sim, enumerava instrumentos”, ou seja, a formadora passou a entender melhor as definições desses conceitos. Lisa compreende que a avaliação “[...] reflete, de certa forma na nossa concepção de língua [...]”, isto é, a formadora se tornou mais ciente da conexão entre as concepções de avaliação e de língua. Para Bruna, a promoção do LAL oportunizou “[...] repensar sobre a concepção de avaliação nos programas e ementas das disciplinas do meu curso.” Essa ampliação de aspectos teóricos aliada a um novo olhar para os documentos oficiais da IES foi mencionada por outras duas formadoras.

O novo olhar para os documentos oficiais também permeou os indícios de ampliação de aspectos éticos. Val, por exemplo, comenta que repensou “[...] a forma como represento de forma escrita minhas práticas avaliativas, nos documentos que me competem. Preciso ser mais explícita.” De maneira similar, Daniela relata ter adicionado critérios de avaliação aos instrumentos que aplica, bem como aos planos de ensino, “[...] que levam em consideração aspectos

discutidos na oficina [...]” Isto é, as formadoras parecem entender a importância da transparência no processo avaliativo, assim como do estabelecimento de critérios para diminuição da subjetividade nesse processo.

Os indícios de ampliação de aspectos práticos são representados pelas respostas de Bee e Joana. A primeira formadora relata estar “[...] produzindo rubricas para as disciplinas para as quais ainda não tinha produzido”, enquanto a segunda passou a fornecer “[...] *feedback* mais específico nas rubricas [...]”

Por fim, duas formadoras relataram o fomento à formação *direta* em avaliação tendo em vista as discussões realizadas na oficina, apesar de não especificarem de que formas isso é feito:

Também, no planejamento de disciplina, em especial na de linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, em que está presente o tópico "Práticas avaliativas no ensino-aprendizagem de língua inglesa" e bibliografia relacionada (DANIELA).

Na prática de sala de aula, tenho levado algumas de nossas discussões sobre avaliação para minhas turmas de 'Oficina de Produção e Compreensão Oral' (LUNA).

Tendo em vista, como já mencionamos, que a primeira metade da oficina envolveu, principalmente, discussões e análises sobre concepções e conceitos de avaliação nos documentos que orientam os cursos em que as formadoras atuam, como os PPs e os programas, o que os dados apresentados nos mostram é que essas ações parecem ter estimulado, principalmente, a ampliação de aspectos teóricos e éticos da avaliação, categorias identificadas nos dois instrumentos analisados nesta seção (4.3.1). Isto é, a mobilização de conceitos da área relevantes para os contextos das formadoras parece ter promovido suas percepções de questões que precisam ser incluídas nos PPs e programas dos seus cursos, bem como em sua própria prática, como concepções de avaliação, instrumentos, critérios e descritores.

A ampliação de aspectos práticos, especificamente a elaboração de rubricas, aparece como uma implicação menos recorrente, tendo em vista que as rubricas foram tópico de discussão na análise dos programas de disciplina e passaram a ser elaboradas no início da segunda metade da oficina. Por fim, duas formadoras trouxeram discussões sobre avaliação para suas próprias disciplinas, embora sem especificar exatamente de que formas isso ocorreu.

Na literatura da área, conforme discutimos no referencial teórico, os

CDO que analisamos relatam, em sua maioria, ampliação de aspectos teóricos e práticos e, em menor número, a ampliação de aspectos éticos. Este último permanece em constante crescimento nas discussões da área, conforme já mencionamos. Em outros CDO, os aspectos teóricos e éticos foram fomentados por meio de leituras de artigos e discussões relativas a concepções e conceitos-base da avaliação, e questões sociais, éticas e de transparência na avaliação em contexto de línguas.

O nosso CDO, até onde sabemos, é o único que apresentou indícios de ampliação de aspectos teóricos e éticos por meio da leitura e discussão de documentos orientadores das instituições em que as participantes trabalham. Portanto, esse seria um caminho alternativo na promoção dos *conhecimentos* e *princípios* em LAL para além da apresentação de conceitos e leitura de artigos na área, por exemplo. No entanto, é importante ressaltar que os PPs da maioria dos cursos trazem questões teóricas e éticas em seus documentos, o que, com certeza, facilita o fomento desses aspectos.

Adicionalmente, a ampliação de aspectos práticos é representada, nos relatos das participantes, pelo desenvolvimento de rubricas. Em geral, os CDO que analisamos buscaram promover os aspectos práticos por meio do desenvolvimento de instrumentos de avaliação, embora o desenvolvimento de rubricas não seja exclusivo do nosso CDO (viz. KOH *et al.*, 2017; MORAES; FURTOSO; GIRALDO, no prelo).

Também não encontramos relatos na literatura de participantes que buscaram, elas mesmas, promover o LAL de outros protagonistas após a promoção do seu próprio LAL. No entanto, entendemos que isso ocorreu no nosso contexto pelo fato de as participantes serem formadoras de professores, e um dos objetivos da oficina era promover o LAL desse público-alvo para que, em contrapartida, os alunos-professores dessas formadoras tivessem uma formação mais sólida em avaliação. Embora pouco frequentes – duas ocorrências para 15 participantes –, na metade da oficina já observamos relatos de participantes que, por meio da promoção do seu próprio LAL, buscaram promover aquele de seus alunos-professores. Isso reforça a importância da promoção do LAL de formadoras de professores, tanto em termos de formação indireta – isto é, as novas habilidades adquiridas por elas que serão implementadas em suas práticas – quanto direta – ou seja, a discussão explícita sobre avaliação.

4.3.2 Final da Oficina

A segunda metade da oficina teve como foco a elaboração de rubricas e a discussão sobre suas características. No documento ‘A avaliação no meu curso’¹⁰², proposto no terceiro encontro da oficina, mas concluído apenas ao final, as formadoras deveriam resumir as questões discutidas ao longo da oficina de modo que tivessem um documento completo com informações sobre avaliação da sua IES. Para esta análise, nosso foco recai sobre a última pergunta no documento, na qual as formadoras deveriam indicar ações, procedimentos e encaminhamentos que tomariam tendo em vista as reflexões e discussões realizadas na oficina. No quadro 25, na sequência, trazemos, na segunda coluna, as respostas das formadoras. Na terceira coluna, apresentamos as categorias identificadas com base nessas respostas.

Quadro 25 – Encaminhamentos sugeridos pelas formadoras

IES	Ações, procedimentos e encaminhamentos	Indícios de...
1	Os discentes serão avaliados por conceitos e terão que se preparar para avaliar com nota. Entendemos que os princípios avaliativos podem ser os mesmos, no entanto, a experiência positiva do professor em formação depende da prática adequada do professor formador.	...compreensão da importância da formação indireta.
2	Gravação e compartilhamento com alunos da avaliação de suas produções orais, com atividade de autoavaliação e refacção da produção oral	...ampliação de aspectos teóricos, em termos de concepção de avaliação, evidenciados pela menção à refacção da produção oral, que indica uma compreensão da avaliação como (também) processual, e de aspectos éticos, evidenciados pela menção ao compartilhamento com os alunos das suas produções orais e do uso de instrumentos de autoavaliação.
3	<u>Ações:</u> Levantar discussão sobre o papel da avaliação nos PPCs e ementas das disciplinas do curso de Letras nas instâncias departamentais cabíveis. <u>Procedimentos:</u> Reuniões dentro das áreas e do Núcleo Docente Estruturante para criação de grupos de estudo comparativos de PPCs de	...propostas de ação no sentido da formação indireta, especificamente no que concerne aos documentos institucionais, por meio de reuniões com diferentes instâncias do processo, o que também indica compreensão da importância da

¹⁰² A análise de todos os dados relativos a este instrumento está disponível no apêndice F.

	<p>outras IEs que contemplem avaliação de forma mais explícita e abrangente,</p> <p><u>Encaminhamentos:</u> Proposição de alterações nos PPCs e ementas das disciplinas sobre o papel da avaliação e seus objetivos, considerando o ponto de vista do professor formador e do aluno em formação. Proposição de uma disciplina obrigatória na grade curricular que aborde a avaliação como objeto de estudo e como elemento integrador do processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>formação indireta.</p> <p>...ampliação de aspectos éticos, evidenciada pela proposta de ações para discussão e explicitação da avaliação em documentos institucionais;</p> <p>...ações no sentido da formação direta por meio da sugestão de inclusão de disciplina em avaliação na grade curricular.</p>
4	[não respondeu]	-
5	Penso em encontros bimestrais com docentes e representantes de turma para compartilhar e discutir avaliação ao longo de suas disciplinas.	...ampliação de aspectos éticos, evidenciada pela proposta de ação envolvendo compartilhamento do processo avaliativo com os alunos.
6 e 7	Pensar a avaliação como formativa, com foco no processo de aprendizagem , envolvendo necessários redirecionamentos, e não punitiva, com ênfase no produto e em notas, levantando propostas nesta perspectiva para debate e inclusão no projeto do curso, planos de ensino e nas aulas e também nas disciplinas formativas , a fim de que as professoras e professores em formação vivenciem a avaliação como elemento integrador entre ensino e aprendizagem ao longo de seu desenvolvimento formativo no curso de graduação.	...ampliação de aspectos teóricos, evidenciada pela proposta de discussão e inclusão da avaliação como formativa nos documentos institucionais, e compreensão da importância da formação indireta.

Fonte: A própria autora.

Por meio das respostas das formadoras, podemos perceber indícios da ampliação de aspectos teóricos (IES 2, 6 e 7), ampliação de aspectos éticos (IES 2, 3 e 5), compreensão da importância e/ou ações no sentido da formação indireta (IES 1, 3, 6 e 7) e ação no sentido da formação direta (IES 3).

A ampliação de aspectos teóricos, especificamente em termos de concepção de avaliação, pode ser evidenciada por propostas de ação envolvendo refacção de atividades (IES 2) e a inclusão da avaliação como orientadora da aprendizagem em documentos oficiais (IES 6 e 7). Os indícios de ampliação de aspectos éticos envolvem propostas de compartilhamento e/ou discussão com os alunos sobre a avaliação (IES 2 e 5), bem como sua explicitação em documentos oficiais (IES 3). Em termos de formação indireta, há menção a propostas de alteração nos documentos oficiais da IES, de modo que contemplem a avaliação de maneira mais abrangente (IES 3, 6 e 7). Por fim, há a proposta de inclusão de uma disciplina

em avaliação no currículo do curso da IES 3.

Muitas dessas propostas de adição vêm acompanhadas de termos que indicam a importância da coletividade ou da formação de uma possível comunidade de prática, como *debate*, *encontros bimestrais*, *compartilhar*, *levantar discussão*, *reuniões*, e *grupos de estudo*; isto é, a implementação de mudanças deve vir acompanhada de discussões e reflexões que fomentem o atendimento às necessidades locais e interesses coletivos. Como esse processo de compartilhamento foi vivenciado na oficina e fomentou a promoção do LAL, como vimos na seção 4.2, é provável que as formadoras queiram replicá-lo em seus próprios contextos.

As categorias de análise que havíamos identificado como implicações até a metade da oficina permanecem constantes neste instrumento, ao final da oficina: ampliação de aspectos teóricos e éticos, além de propostas de alteração dos documentos das IES, devido à percepção da importância da formação indireta, e uma proposta de ação no sentido da formação direta. Adicionalmente, a *coletividade* está inclusa em muitas dessas propostas.

O segundo instrumento a ser analisado nesta seção (4.3.2) é a imagem autorreflexiva, por meio da qual as formadoras relataram, no encontro final, sobre as implicações da promoção do LAL na sua práxis. Em termos de análise, dividimos os relatos das participantes em: percepção da necessidade (e/ou intenção) de formação continuada em avaliação (sete ocorrências), percepção da promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças no que concerne à avaliação (seis ocorrências), ampliação de aspectos éticos (cinco ocorrências), ampliação de aspectos teóricos (quatro ocorrências), um novo olhar para os documentos oficiais (três ocorrências), ampliação de aspectos práticos (duas ocorrências) e ações para a promoção do LAL de outros protagonistas (duas ocorrências)¹⁰³.

A implicação mais recorrente, como apontado no parágrafo anterior, foi a percepção das formadoras de necessidade de formação continuada em avaliação. Val, por exemplo, entende o tanto que precisa “[T10] [1m47s]: [...] crescer em termos de- de... aprofundar mesmo, né, olhar pra essa questão da avaliação da forma que ela merece ser olhada [...]”. Nesse sentido, algumas participantes também reportaram que estudar sobre avaliação é um caminho sem volta (LUNA; ALICE), que está sempre em constante crescimento e expansão (JOANA), e que não tem fim

¹⁰³ A análise de todos os dados relativos ao instrumento *imagem autorreflexiva* está disponível no apêndice G.

(ALICE), sendo uma formação sempre incompleta (DANIELA), e “[T10] [07m58s]: [...] essa luzinha fica aí acesa pra que... dá ideia de que é preciso continuar [...]” (LISA). Isto é, ao terem o seu LAL promovido, as formadoras se tornaram cientes de questões relativas à avaliação, não conseguindo mais ignorá-las. Similarmente, para Rhaíssa,

Há mui- há muita coisa pra se aprender ainda. [...] a gente tem algumas coisas que são aprendidas ao longo do caminho, mas a gente vai constatando que precisa aprender muito mais, e sempre, né? Então quando ele se olha ali no espelho, né, é... é- a- a- o seu segundo ponto lá, o que a gente precisa avançar, né? [...] o... o que eu preciso ainda estudar, né? Continuar estudando. [...] É, e como a gente vai estudando, também, essa avaliação constante, ela é fundamental (RHAÍSSA, grifos nossos).

Além da percepção de necessidade de formação continuada, a promoção do LAL das formadoras possibilitou reflexões e mudanças em termos de avaliação. Por exemplo, para Daniela, “[T10] [1h27m58s]: [...] a avaliação para a aprendizagem, pra mim, hã, vai aparecer assim, *repensando tudo desde o começo*, então foi muito útil e- e- essa oficina *pra pensar isso que eu nem parava pra pensar.*” (grifo nosso). Similarmente, para Bruna, “[T10] [37m39s]: [...] esse curso, pra mim, é- é esse processo- *assim, me fez, né? É, reativar essa- é- essa- essa reflexão sobre a minha própria prática [...].*” (grifo nosso). Luna considera que

[T10] [49m56s]: [...] *eu cresci muito, né, e que eu avancei muito, é... ne- no- no letramento sobre avaliação de línguas [...]. Então muitas questões que a gente discutiu aqui já foram, né, eu já consegui aplicar em sala de aula com os meus alunos, né, os meus alunos-professores em formação* (grifo nosso).

Joana entende que a promoção do LAL “[T10] [1h04m17s]: [...] abriu bastante minha cabeça [...]”. Rhaíssa, utilizando uma imagem em que o artista aparece pintando seu próprio autorretrato, comenta que

[T10] [29m]: Ao se olhar, ao- ao ressignificar ali a própria imagem, né? É... *me parece que a- a- o entendimento vai se abrindo, né. Isso dá margem pra- pra compreensão se tornar mais clara, né, e ir se expandindo. [...] ressignificar, né, as nossas práticas* (grifo nosso).

Assim, as formadoras reconhecem que a promoção do LAL é catalisadora de reflexões e ações sobre a avaliação, conforme já identificado na

literatura (FERNANDES, 2019; GIRADO, 2021b).

Em termos de ampliação de aspectos éticos, as formadoras mencionam percepções mais abrangentes quanto à importância do estabelecimento e compartilhamento de critérios e descritores em avaliação. Jéssica percebe que passou a refletir “[T10] [13m23s]: [...] nessa questão de estabelecer melhor pro- pro aluno, né, o que que a gente espera dele quando, é... solicita uma tarefa que a gente vai avaliar.” Bonnie menciona que “[T10] [17m06s]: [...] eu ainda não havia parado e pensado especificamente na avaliação, nos critérios, é, na questão da criação das rubricas, dos descritores [...]. Para Lisa,

[T10] [08m50s]: [...] *os descritores, os critérios, a rubrica, [...] foram coisas que eu fui descobrindo*, né, no decorrer das- das- dos dias da oficina [...]. *Uma responsabilidade*, porque a gente... como professor, *a gente tem que fazer os critérios, né, muito bem elaborados pra- pra avaliar os nossos alunos [...]* (grifo nosso).

Yasmin ilustra sua aprendizagem na oficina fazendo referência a um livro sobre alfabetização, que traz o relato de uma criança que, ao aprender a letra A na escola,

[T10] [1h21m41s]: [...] ela começa a enxergar os As em todas as placas, em todos os lugares. E... e as- tem um momento que ela pergunta pro- não sei se é o pai ou a mãe, fala, gente! Colocaram um monte de letra A aqui. E, assim, é... eu me senti um pouco assim, né? É... até, não sei se a minha colega Jéssica está aí. É uma coisa que ela pega no meu pé de vez em quando. É, ano retrasado, ano passado, não me lembro bem, *que ela fala, Yasmin, seu plano de ensino tem que ter critério. Quais são os critérios? Daí eu, que raio de critério, que que ela tá falando*, pelo amor de Deus, né? E... e eu acho que depois que eu... que eu... fiz essa- é, esse curso, né, *esses momentos, aí, pra pensar em avaliação, de repente eu pego os meus planos de ensino e eu vejo: cadê os meus critérios* [risadas]? A Jéssica tinha razão! Ai, meu Deus [risadas] (grifo nosso).

Quanto à ampliação de aspectos teóricos, as formadoras mencionam que a oficina permitiu entrar em contato com conceitos novos e a ressignificar outros. Por exemplo, Luna entende que [T10] [49m56s]: “[...] muitos conceitos que eu tinha foram desconstruídos, né, foram descosturados, foram reformulados [...].” Para Rhaíssa,

[T10] [29m]: [...] esse curso, pra mim, funciona como essas lentes que

nos ajudam a... a enxergar melhor, né, muitas questões que nós precisamos, a compreender melhor muitos conceitos, né? É... concepções, é... estratégias, encaminhamentos, né?

Por outro lado, Lisa, que não tinha familiaridade com os conceitos, considerou

[T10] [07m58s]: [...] que essa oficina foi muito- foi *como se fosse abrir uma Pandora Box*, mesmo, pra mim, porque *tinha muitos conceitos que eu não- não tava acostumada, né, que eu, assim, não- não- não- não tinha ainda leitura sobre isso*. [...] *pra mim começar a pensar em avaliação de uma outra forma*. Então uma- *novas perspectivas aí pra trabalhar com avaliação* (grifo nosso).

Em se tratando dos documentos oficiais, Alice menciona que, ao começar a trabalhar em uma nova instituição, “[T10] [56m16s]: [...]: eu já peguei a ementa, né, o plano de trabalho, de ensino da- das disciplinas, e já- já olhei com esse novo olhar, né.” Lisa indica que algumas questões trabalhadas possibilitaram “[T10] [08m50s]: [...] olhar pro meu PP- meu PPP de uma outra forma, né [...] é, de mudança pro meu currículo, mesmo [...].” Quanto à ampliação de aspectos práticos, Rhaíssa menciona que “[T10] [29m]: [...] avancei em algumas coisas no sentido de: experimentar usar algumas das sugestões que vocês trouxeram pra avaliação [...]”, bem como Alice, que relatou já ter usado

[T10] [56m16s]: [...] várias outras ferramentas que ela [Isa] usou aqui, usei, é... não é plágio, né, gente, é colaboração, vamos lá [risadas]. Inclusive essa última avaliação também amei, da gente trazer essas imagens, né. É, vou usar também.

Por fim, são mencionadas propostas de ação para a promoção do LAL de outros protagonistas por Val e Bruna. Val reflete sobre o desejo de levar a formação em avaliação “[T10] [1h14m41s]: [...] para além, aqui, desse ambiente que é- é acolhedor, é coletivo, né? Levar pra fora, aí, pros nossos... é... outros colegas, tá?”. Bruna menciona

[T10] [37m39s]: [...] esse despertar sobre a necessidade de- de fazer com que outras pessoas também tenham, né, esse interesse em estudar a- a avaliação, e que eles passam a entender s- é, a avaliação também como parte do processo de ensino e aprendizagem. [...] promover, é, momentos, cursos ou discussões junto com a pró-reitoria de ensino, é, que po- que possamos então fazer com que os nossos

docentes do ensino superior possam então olhar para os seus PPCs, olhar para as suas práticas docentes, e possam rever esse processo de avaliação, tanto no ensino remoto, como também no ensino, é, presencial.

Algumas formadoras também fizeram uma apreciação positiva da oficina, mencionando que participar dela foi gratificante (VAL), “[...] me fez, e tem me feito muito bem” (LUANA), “[...] foi uma sensação muito boa mesmo” (BONNIE), que acharam o curso maravilhoso (RHAÍSSA), incrível, e que, apesar da agenda corrida, ficarão com saudade dos encontros (ALICE), e que “[...] só de dar risada das coisas e refletir aqui já tô bem melhor. [...] Por isso eu sou, assim, muito agradecida, né, Isadora, pelo convite, Viviane. É... pra mim foi um privilégio mesmo participar, e me ajudou MUITO mesmo” (YASMIN).

Houve duas menções a desafios em termos de tempo para se dedicar à oficina. Lisa, por exemplo, relata não ter tido tempo de ler todos os textos disponibilizados no *Classroom*. Jéssica também gostaria de ter tido tempo para fazer as leituras e participar da oficina com mais calma. Ela usou a figura 27, na sequência, para ilustrar esse sentimento:

Figura 27 – Imagem autorreflexiva de Jéssica



Fonte: Jéssica.

A formadora complementa mencionando que sentiu como fizesse muitas coisas ao mesmo tempo, o que não permitiu que se dedicasse integralmente às atividades da oficina.

Novamente, percebemos algumas tendências em termos das categorias de análise que foram identificadas nos diversos instrumentos até o momento. As participantes reportam, principalmente, ampliação de aspectos teóricos e éticos, com os aspectos práticos ocupando uma posição mais periférica. Ações no sentido da formação direta também se fizeram presente. O diferencial deste

instrumento – a imagem autorreflexiva – em se tratando de categorias de análise foram as percepções das formadoras quanto à importância da formação continuada em avaliação, bem como a percepção da promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças em sua práxis.

Por fim, analisamos os dados gerados por meio do documento ‘Retorno às participantes’, no qual, em uma das perguntas, as formadoras deveriam indicar as implicações da promoção do LAL na sua práxis, passado um ano e meio da oficina. Segundo elas, essas implicações foram a ampliação de aspectos teóricos (quatro ocorrências), de aspectos éticos (três ocorrências) e práticos (duas ocorrências). Além disso, as formadoras mencionaram um novo olhar para os documentos oficiais (duas ocorrências), a percepção da promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças no que concerne à avaliação (2 ocorrências), a necessidade de formação continuada em LAL, a necessidade de acompanhamento de um par mais experiente, e ações para a promoção do LAL de outros protagonistas (uma ocorrência cada).

A ampliação de aspectos teóricos é evidenciada por trechos em que as formadoras mencionam visualizar ou conduzir a avaliação visando mais ao processo. Por exemplo, Joana diz entender “[...] que o ciclo só se completa com a avaliação, isto é, agora enxergo não mais ‘ensino-aprendizagem’, mas sim ‘ensino-aprendizagem-avaliação’ como o ciclo completo.” Lisa relata que tem “[...] visto a avaliação como um processo”, e Melissa considera que tem “[...] mais conhecimento para estabelecer os instrumentos, procedimentos e critérios de avaliação”.

A ampliação de aspectos éticos se faz presente na percepção das formadoras quanto ao impacto da avaliação na formação de seus alunos. Bonnie menciona que está “[...] sempre me questionando se fui clara o suficiente na elaboração dos comandos e na especificação das tarefas.” Melissa considera “[...] importante pensarmos na avaliação como um processo em construção, para não sermos injustas com as dificuldades que nossos alunos trazem para a sala de aula.” Yasmin se diz motivada a, cada vez mais, “[...] incorporar os conhecimentos em LAL em minhas práticas docentes, sobretudo por ter compreendido o impacto disso na aprendizagem e formação docente de meus acadêmicos.”

Em termos de ampliação de aspectos práticos, Bee relata estar se empenhando “[...] em dar *feedback* contínuo para que o processo seja acompanhado”, e Yasmin menciona que, assim que retornar à sala de aula, pretende repensar o

desenvolvimento de rubricas. Além disso, a formadora relata que terá a oportunidade de reformular seus planos de ensino, indício de um novo olhar para este documento oficial. Nesse sentido, Val menciona ter refletido “[...] sobre minhas práticas e sobre a adequação dos documentos da minha instituição.”

Alice e Luana entendem a promoção do LAL como oportunizadora de reflexões e mudanças em concepções e práticas avaliativas. Luana considera o impacto positivo, “[...] pois procurei fazer uso e refletir sobre as minhas práticas.” Alice, por sua vez, diz que

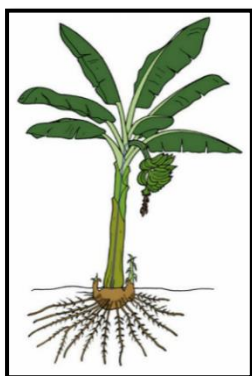
A oficina foi, sem dúvida, um divisor de águas na minha prática. Percebo a profa Alice antes e depois de ter participado. Antes as avaliações eram realizadas de maneira mais automática, como parte do processo. Agora avalio as avaliações, rs. Observo, investigo, refaço, peço sugestões.

Por fim, a necessidade de formação continuada em LAL, bem como a necessidade de acompanhamento por um par mais experiente são categorias representadas pelo comentário de Joana, no qual a formadora confessa “[...] que ainda tenho minhas dúvidas se avalio da forma correta. Gostaria de aprender mais sobre, de ter formação continuada no assunto e um acompanhamento por parte de quem estuda sobre isso.”

Na seção seguinte, resumimos as informações apresentadas sobre as implicações reportadas da promoção do LAL.

4.3.3 Conclusões sobre as Implicações Reportadas da Promoção do LAL na Práxis das Formadoras

Figura 28 – Imagem autorreflexiva de Daniela



[T10] [1h27m58s]: Eu escolhi essa imagem dessa bananeira pra representar o meu percurso nesse curso- nessa oficina de letramentos em avaliação, é, inspirado no- na filosofia de beleza Guattari e o que eu quero focar, na verdade, é na parte de baixo, ali, que é o rizoma da- da bananeira, que segundo esses filósofos, representa o conhecimento como múltiplo, não-hierárquico. Então o rizoma não tem começo nem fim, não dá pra saber onde ele começa nem pra onde ele vai, e ele tem várias conexões. E é imprevisível há, o crescimento desse rizoma. [...] Então, a- essa visão rizomática tem tudo a ver com a concepção de avaliação como processo (DANIELA).

Fonte: Daniela.

No quadro 26, a seguir, trazemos um resumo das informações apresentadas ao longo da seção 4.3. Mais uma vez, os itens em verde foram mencionados com mais frequência; aqueles em amarelo foram um pouco menos recorrentes, e os em vermelho tiveram menos ocorrências.

Quadro 26 – Principais implicações relatadas da promoção do LAL

Instrumento	(Análise dos) Programas de disciplina	Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina	Documento 'A avaliação no meu curso'	Imagem autorreflexiva	Documento 'Retorno às participantes'
Ampliação de aspectos teóricos	✓	✓	✓	✓	✓
Ampliação de aspectos práticos		✓		✓	✓
Ampliação de aspectos éticos	✓	✓	✓	✓	✓
Um novo olhar para os documentos oficiais		✓		✓	✓
Percepção da necessidade de formação continuada em avaliação				✓	✓
Promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças em concepções e práticas avaliativas				✓	✓
Ações no sentido da formação direta		✓	✓	✓	✓

Fonte: A própria autora.

De forma similar ao que é reportado pela literatura (viz. quadro 5), a oficina também teve como uma de suas principais implicações, segundo as formadoras, a ampliação de aspectos teóricos. Isso é evidenciado por falas e/ou respostas das formadoras em que elas relatam compreender, por exemplo, diferenças entre critérios e instrumentos de avaliação, ou quando elas mencionam utilizar a avaliação visando mais ao processo.

Diferentemente da literatura, no entanto, na nossa pesquisa, a ampliação de aspectos éticos foi evidenciada de maneira mais frequente que a de aspectos práticos. A ampliação de aspectos éticos se fez presente nos dados em momentos em que as formadoras relataram buscar maior clareza na especificação de instruções e no estabelecimento de critérios, na necessidade de justiça na avaliação e na compreensão do impacto da avaliação no processo educacional.

Conforme mencionamos anteriormente, os princípios em LAL ainda são uma tendência crescente na literatura. Nesta pesquisa, a promoção dos aspectos éticos ocorreu por meio da discussão de questões de avaliação nos documentos norteadores dos cursos das formadoras, e também por meio do desenvolvimento e análise de rubricas, o que indicam caminhos para promover esse componente do LAL que não é, ainda, tão central quanto os outros.

Finalmente, quanto aos aspectos práticos, as formadoras mencionaram, principalmente, o uso de rubricas e o fornecimento de *feedback* mais detalhado.

Adicionalmente, identificamos outras categorias em termos de implicações, como um novo olhar para os documentos oficiais, a percepção da necessidade de formação continuada em avaliação, a percepção da promoção do LAL como catalisadora de mudanças em concepções e práticas, e ações no sentido da formação direta. Esta última categoria, embora pouco frequente, se mostrou constante nos instrumentos de pesquisa. As formadoras relataram, por exemplo, o desejo de incluir uma disciplina em avaliação no currículo da instituição, de realizar reuniões com o corpo docente para conversar sobre avaliação, e o desejo de alterar informações sobre a avaliação nos documentos oficiais da IES. Isto é, por meio da ampliação do seu próprio LAL, as formadoras perceberam a importância da promoção do LAL de outros protagonistas, como seus alunos e colegas.

Em suma, a promoção do LAL das participantes resultou na promoção, principalmente, dos *conhecimentos* e *princípios* das formadoras, com as *habilidades* em segundo plano. Ademais, a oficina levou as formadoras a perceberem a importância de continuarem a aprender sobre a avaliação, além de resultar em propostas de ação no sentido da formação em LAL de outros protagonistas envolvidos no contexto, tendo, portanto um efeito cascata: ao aprender sobre avaliação, algumas formadoras mencionaram o desejo de passar esse conhecimento adiante.

No próximo e último capítulo, retomamos os pontos principais da tese,

buscando resumir e refletir sobre os pontos-chave já apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[T1] [1h05m23s] Isadora: *É um ciclo que não termina, né? Avaliação, ensino e aprendizagem.*

Nesta seção final, fazemos considerações e reflexões sobre a jornada percorrida, resumindo as respostas às perguntas de pesquisa propostas, bem como apontando as limitações identificadas e propondo caminhos para pesquisas futuras.

5.1 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

1. Quais componentes do LAL norteiam a práxis das formadoras de professores de inglês das IES pesquisadas?

A nossa análise permitiu identificar que os documentos macro das IES, isto é, os Projetos Pedagógicos dos cursos, em sua maioria, trazem os aspectos teóricos, práticos e éticos da avaliação, também em nível macro, representados pela concepção de avaliação para a aprendizagem, pela projeção de uso de instrumentos de avaliação diversificados e pelo compartilhamento de critérios de avaliação. Em termos da práxis das formadoras, de forma geral, parece haver uma coerência entre os aspectos teóricos e práticos reportados por elas e aqueles previstos pelos PPs, embora esses aspectos nem sempre sejam representados nos programas de disciplina das professoras. Quanto aos aspectos éticos, apesar de eles estarem presentes na maioria dos PPs, eles nem sempre têm lugar na práxis das formadoras, e, portanto, nem sempre são operacionalizados nos programas de disciplina.

Portanto, os componentes do LAL, em nível macro, que norteiam a práxis das formadoras são os *conhecimentos* e as *habilidades*, e os *princípios* se fazem presentes de maneira menos frequente. Em outras palavras, as formadoras têm uma compreensão da avaliação como orientadora da aprendizagem e utilizam instrumentos de avaliação diversificados, o que está de acordo com a maioria dos PPs das suas IES, mas elas nem sempre utilizam critérios de avaliação e os compartilham com seus alunos. O uso e compartilhamento de critérios gera consequências em termos da confiabilidade no processo avaliativo, que pode ficar comprometida quando essas ações não são implementadas.

Esses dados parecem ter relação com a formação parcialmente satisfatória reportada pelas formadoras, e estão em consonância com a literatura da

área no sentido em que os aspectos éticos da avaliação costumam ser os menos frequentes, já que representam uma preocupação emergente da área. Assim, embora eles estejam previstos na maioria dos PPs, conforme reportamos, eles nem sempre têm lugar na sala de aula das formadoras, o que pode ser um indicativo de que a presença de determinada orientação no documento esbarra na capacidade da formadora de operacionalizá-la. Isso reforça, mais uma vez, a necessidade de formação em LAL de formadoras de professores.

Em termos de implicações para a formação inicial, a falta ou o pouco uso de critérios torna o processo avaliativo mais subjetivo e menos democrático, pois os alunos nem sempre estão cientes de como serão avaliados. Se há critérios, pode ser que nem sempre sejam compartilhados, o que inibe o papel do aluno como ativo em seu próprio processo de aprendizagem, e mantém o poder da avaliação como exclusivo do professor. Há indicativos, portanto, de passos na direção de uma cultura de avaliar ainda em desenvolvimento, o que, mais uma vez, justifica a formação em avaliação dessas formadoras.

Quanto à formação direta, nenhum dos cursos das IES oferta disciplinas específicas em avaliação em contexto de línguas, embora todos prevejam a avaliação como parte do componente curricular – exceto a IES 1, a cujo ementário não tivemos acesso. Os alunos-professores podem ter acesso a informações sobre a avaliação, mas, provavelmente, de maneira breve, e muito da sua aprendizagem na área fica limitada à prática da formadora, isto é, da formação indireta que vivenciam. Novamente, isso reforça a lacuna de pesquisa que esta tese buscou investigar.

2. De que forma(s) as formadoras de professores/as de inglês acreditam que seu LAL deva ser promovido de modo a resultar em implicações positivas na formação inicial e continuada de professores/as?

A segunda pergunta de pesquisa buscou compreender quais ações realizadas na oficina, na percepção das participantes, mais promoveram seu LAL. As tendências recorrentes nas respostas das formadoras para os diversos instrumentos utilizados ao longo da oficina indicam que a comunidade de prática foi o fator que mais promoveu o LAL das participantes, e envolveu discussões sobre os diversos contextos, a troca de experiências com pares de outras IES, e um espaço seguro para compartilhamento de dúvidas. Assim, a comunidade de prática foi considerada um fator potencializador da promoção do LAL das participantes. O aprendizado com

outros pares ou com pares mais experientes não é exatamente uma novidade na literatura (VILLA LARENAS; BRUNFAUT, 2022), mas não aparece com frequência nos CDO que analisamos, e foi um fator essencial na nossa oficina.

A promoção de aspectos teóricos foi, na sequência, o item considerado mais relevante para o fomento do LAL das participantes, e faz referência, respectivamente, à discussão sobre concepções de avaliação nos documentos orientadores das IES. O diferencial no caso da nossa oficina foi que a promoção desses aspectos ocorreu por meio da leitura dos documentos orientadores das IES, o que indica que esse pode ser um caminho alternativo na promoção de aspectos teóricos, pois promove também a valorização de necessidades contextuais (SCARINO, 2013).

Em seguida, as formadoras destacaram a promoção de aspectos práticos, especificamente a elaboração de rubricas e o uso de determinadas ferramentas de aprendizagem na oficina – por exemplo, *padlet* e *mentimeter*. A promoção de aspectos éticos apareceu com menos frequência no desenvolvimento do LAL das participantes a partir discussões sobre a inclusão e compartilhamento de critérios nos documentos orientadores das IES.

Assim, diferentemente da literatura, embora os aspectos práticos tenham tido destaque, as formadoras consideraram os aspectos teóricos como mais propulsores do LAL. Isso pode ter relação tanto com a formação dessas profissionais, que já têm uma bagagem teórica mais extensa, quanto pelo fato de que os aspectos teóricos, como mencionamos, foram mobilizados de maneira contextualizada, e não por meio de estratégias *top-down*. O mesmo ocorreu com a promoção de aspectos práticos, que envolveu o desenvolvimento de rubricas pertinentes para os contextos das formadoras, e a promoção de aspectos éticos, que levou em conta as informações presentes nos documentos orientadores das IES em que atuam as formadoras.

Nesse sentido, em termos de implicações para futuros cursos, disciplinas e oficinas, entendemos, com base nos resultados deste estudo, que a promoção de aspectos teóricos, práticos e/ou éticos tende a ser mais relevante quando relacionada diretamente aos contextos em que atuam as participantes, e quando esses aspectos são promovidos em um ambiente colaborativo, que permita às participantes tirarem suas dúvidas e exporem suas visões. Isto é, mais que promover conhecimentos, habilidades e/ou princípios em LAL, é preciso que essa promoção ocorra de forma situada, contextualizada e dialogada.

3. Quais as percepções das professoras formadoras quanto às implicações da promoção do LAL na sua práxis?

Por fim, investigamos as implicações da promoção do LAL, de acordo com o que foi reportado pelas formadoras. A implicação mais recorrente, e que permeou as respostas das formadoras aos diversos instrumentos utilizados para esta última pergunta, foi a ampliação de aspectos teóricos. Isso é evidenciado quando as formadoras relataram, por exemplo, propostas de refacção de atividades, a percepção de que determinados itens nos seus programas de disciplina estavam em locais inadequados, ou quando elas mencionaram visualizar ou conduzir a avaliação visando mais ao processo.

A segunda implicação mais recorrente foi a ampliação de aspectos éticos. As formadoras relataram, por exemplo, entender a necessidade de se estabelecer e explicitar critérios e descritores no programa de disciplina, pois, sem isso, o aluno não sabe como será avaliado, e a avaliação da formadora também se torna mais subjetiva. Adicionalmente, algumas formadoras mencionaram propostas de discussão com os alunos sobre a avaliação e a forma como ela será conduzida, o que implica no compartilhamento do 'poder' da avaliação com os alunos. Em alguns casos, as formadoras relacionam esses aprendizados com a formação indireta, entendendo que suas práticas afetam diretamente na formação de professores avaliadores.

A ampliação de aspectos éticos não é uma implicação tão recorrente na literatura (viz. quadro 5). Como essa ampliação ocorreu, principalmente, na primeira metade da oficina (viz. quadro 26), nós hipotetizamos que ela foi fomentada – assim como a ampliação de aspectos teóricos – principalmente pela leitura e discussão dos documentos norteadores dos contextos das formadoras. Assim, um caminho possível para a promoção dos aspectos éticos, que nem sempre são os que prevalecem, é a consideração dessas questões éticas de maneira situada e contextualizada, de modo que as formadoras percebam sua relevância na práxis (SCARINO, 2013). Isto é, discussões sobre impacto, transparência e democracia na avaliação precisam fazer sentido para as protagonistas envolvidas, de modo que elas vejam suas implicações diretas na prática, uma necessidade já reportada na literatura em LAL (BERRY; SHEEHAN; MUNRO, 2019).

A terceira implicação em termos de componentes do LAL foi a

ampliação de aspectos práticos. As formadoras relataram, em alguns momentos, terem desenvolvido e utilizado rubricas para o fornecimento de *feedback* em disciplinas para as quais ainda não utilizavam esta ferramenta. A nosso ver, a ampliação de aspectos práticos foi uma implicação menos frequente tendo em vista que as discussões sobre os documentos norteadores tomaram mais tempo da oficina, apesar de a segunda metade dela ter sido dedicada ao desenvolvimento e discussão de rubricas. Consequentemente, essa acabou por ser uma implicação menos evidenciada por meio da análise dos dados.

Por último, outra implicação que merece destaque por sua recorrência nos instrumentos é a proposta de ações no sentido da formação direta. Algumas formadoras mencionaram, como resultado de sua participação na oficina, ter incluído a avaliação como objeto de estudo no programa de suas disciplinas, levando as discussões sobre o tema para seus alunos-professores. Houve, também, propostas de discussão sobre a avaliação com o corpo docente dos cursos nos quais as formadoras atuam, de modo a, por exemplo, sugerir alterações nos documentos norteadores desses cursos. Outras formadoras relataram o desejo de levar a formação em avaliação para outros espaços, envolvendo outros protagonistas – por exemplo, a pró-reitoria de ensino. Isto é, a promoção do LAL de professoras formadoras teve, em alguns casos, um efeito cascata, reverberando em outros protagonistas.

Identificamos, portanto, segundo os relatos das participantes, que a oficina promoveu a ampliação de seus aspectos teóricos, éticos e práticos, nesta ordem de frequência, e trouxe, também, implicações diretas para a formação inicial de professores, tendo em vista que algumas formadoras relataram propostas de ação para a avaliação como objeto de estudo. Nesse sentido, entendemos que a oficina trouxe implicações para a formação em LAL dessas formadoras, possibilitando uma formação *indireta* em avaliação mais bem fundamentada para os alunos-professores dessas formadoras, mas também abriu espaço para uma formação *direta* – resultando, portanto, em implicações para a formação continuada e inicial de professores.

Outras implicações indicadas pelas formadoras foram a percepção da necessidade de formação continuada em avaliação, bem como a percepção da promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças em práticas avaliativas. Isto é, as formadoras perceberam o impacto dessa formação na sua práxis, e se

tornaram cientes do quanto ainda precisam avançar em termos de LAL.

5.2 LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Como toda pesquisa, esta também teve suas limitações. Nosso público-alvo foram professoras formadoras de IES do estado do Paraná; pesquisas futuras podem se voltar para outros estados do Brasil e investigar outras formas de promover o LAL por meio de um CDO de maior duração, por exemplo – e abordando outros tópicos pertinentes à avaliação. A literatura também tem apontado a importância de se considerar outros protagonistas no processo de investigação para além dos professores, como os próprios alunos e os pais.

Em se tratando de contribuições gerais, com base nos resultados apresentados, acreditamos ter evidências suficientes para defender a tese de que a promoção do LAL de professoras formadoras é essencial para que ocorram mudanças em avaliação tanto na práxis dessas formadoras, como em termos de propostas de ação no sentido da formação direta dos alunos-professores dessas formadoras, e também de propostas de mudanças nas suas IES. Isto é, ao aprofundar os conhecimentos acerca da avaliação e seus impactos, as formadoras avançaram no seu LAL, e sentiram a necessidade de compartilhar esses conhecimentos adquiridos com outros protagonistas. Dessa forma, esta tese contribuiu para a literatura incipiente em promoção do LAL de professoras formadoras; mais especificamente, como promover esse LAL e as possíveis principais implicações dessa promoção.

Em termos de contribuições teóricas, esta pesquisa revisita o conceito de avaliação e de letramento em avaliação em contexto de línguas, bem como organiza e lista as principais iniciativas para a promoção do LAL de professores. Nosso foco recai em uma revisão sistemática da literatura de cursos, disciplinas ou oficinas que já buscaram promover o LAL, mapeando as principais tendências em termos de conteúdos e escolhas metodológicas desses CDO, avançando, portanto, com relação ao que já havia sido proposto na literatura.

Ademais, sugerimos uma releitura dos níveis de letramento de Pill e Harding (2013), renomeando-os unidimensional, bidimensional e multidimensional. Uma contribuição teórica adicional nesse sentido, que ainda exige mais investigação empírica, seria a utilização dos itens macro aqui reportados para figurarem a identificação inicial de um nível de letramento. Os níveis de letramento de Pill e

Harding (2013), os quais buscamos expandir no referencial teórico, trazem considerações quanto aos conhecimentos, habilidades e princípios necessários para os diferentes protagonistas serem considerados devidamente letrados em avaliação. Na tabela que propusemos (viz. quadro 2), esses níveis seriam divididos nos graus inadequado, inicial, intermediário e ideal, mas a descrição desses graus não foi fornecida por nós. Sugerimos, portanto, que um nível inicial de LAL para professores em termos de conhecimentos seja a compreensão da avaliação como orientadora da aprendizagem; em se tratando das habilidades, a utilização de instrumentos variados de avaliação; e, em se tratando de princípios, o estabelecimento e compartilhamento de critérios de avaliação. Essas foram as categorias em nível macro que identificamos nos documentos orientadores das IES, bem como na práxis das formadoras.

Por conseguinte, o grau *inadequado*, com relação aos conhecimentos, poderia ser representado pela compreensão da função da avaliação como apenas mensuradora da aprendizagem; nas habilidades, esse grau poderia ser descrito como o uso de apenas um instrumento de avaliação, e, para os princípios, poderia ser descrito como a falta de uso de critérios e/ou o seu não compartilhamento com os alunos.

Os graus seguintes de detalhamento – intermediário e ideal – poderiam incluir informações, por consequência, também mais detalhadas e específicas. Os conhecimentos em graus mais elevados poderiam incluir a capacidade de identificar e estabelecer construtos teóricos, assim como definir conceitos da área – por exemplo, validade e confiabilidade. Para as habilidades, os graus seguintes poderiam ter relação com a habilidade de desenvolver especificações para instrumentos, bem como e instrumentos apropriados para o construto a ser avaliado. Os princípios em graus mais avançados poderiam envolver a elaboração de rubricas mais complexas e especificamente relacionadas aos instrumentos para os quais foram feitas, além de uma compreensão do impacto de agentes externos – por exemplo, testes de larga escala – na avaliação em sala de aula.

As informações trazidas no parágrafo anterior são apenas reflexões iniciais, e a nossa proposta dos graus inadequado e inicial para os níveis de letramento, conforme mencionamos, ainda exige mais estudos aprofundados. Ainda assim, elas representam um ponto de partida para um possível estabelecimento de critérios para se definir níveis de letramento. Estes, conseqüentemente, auxiliariam na

identificação dos aspectos que precisam ser promovidos em diferentes contextos.

Quanto a contribuições práticas, propusemos um CDO situado e o apresentamos de maneira detalhada – o que nem sempre ocorre – de modo que outras pesquisas possam ser feitas a partir dessa experiência, e de modo que nosso CDO possa servir como repertório para futuros CDO em LAL. Especificamente, sugerimos, conforme mencionado anteriormente, que a promoção dos componentes do LAL ocorra de maneira contextualizada, tendo como base as necessidades dos protagonistas envolvidos, em um ambiente colaborativo e acolhedor para as participantes. Assim, recomendamos mais iniciativas para o desenvolvimento colaborativo e situado do LAL de professoras formadoras.

Em se tratando de contribuições metodológicas, e respeitando os princípios da transparência em pesquisas, a fim de contribuir com sua validade e replicabilidade, todas as análises de dados aqui reportadas estão disponíveis nos apêndices. A seleção, organização e tratamento da quantidade numerosa de dados, a separação temporal na apresentação dos mesmos, os cuidados éticos – envolvendo o compartilhamento dos dados com as participantes para sua análise –, o cuidado com as transcrições – com inclusões de falas do *chat* – além da análise de dados multimodais – envolvendo imagens e texto – também podem ser úteis para pesquisadores/as da área de avaliação ou áreas afins.

Por último, em termos de contribuições, destacamos o ineditismo desta pesquisa, que, até onde sabemos, é a única reportada na literatura (nacional e internacional), conforme trouxemos no referencial teórico, que buscou investigar o LAL de formadoras de professores por meio de uma oficina para a formação em avaliação. A pesquisa de Villa Larenas e Brunfaut (2022), apesar de também ter tido professores formadores como participantes, não buscou investigar formas de promover o LAL desses participantes ou as implicações dessa promoção.

Desta forma, esta tese traz contribuições teóricas, práticas e metodológicas que podem ser de grande valia para professoras formadoras, pesquisadores/as, professores/as em formação, entre outros.

5.3 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA

Em um nível mais pessoal, a minha jornada por este doutorado, como qualquer jornada, foi repleta de altos e baixos, desafios e sucessos. Embora eu já

tivesse ministrado duas disciplinas em avaliação para alunos da graduação – ao lado da minha orientadora, Viviane –, acompanhar professoras formadoras em suas jornadas com vistas à promoção do LAL foi um desafio permeado de dúvidas, mas também de muitos aprendizados. Por sorte, não foi uma jornada solitária. Mediar a oficina foi uma experiência transformadora, que me permitiu, também, promover o meu LAL – em aspectos que não posso determinar com precisão.

Principalmente, essa experiência me mostrou que existe um caminho claro para minimizar as inquietações que relatei no capítulo introdutório. Além disso, esta pesquisa acrescentou enormemente para o meu papel como formadora de professores de inglês, me proporcionando ainda mais embasamento teórico-prático para conduzir meu trabalho.

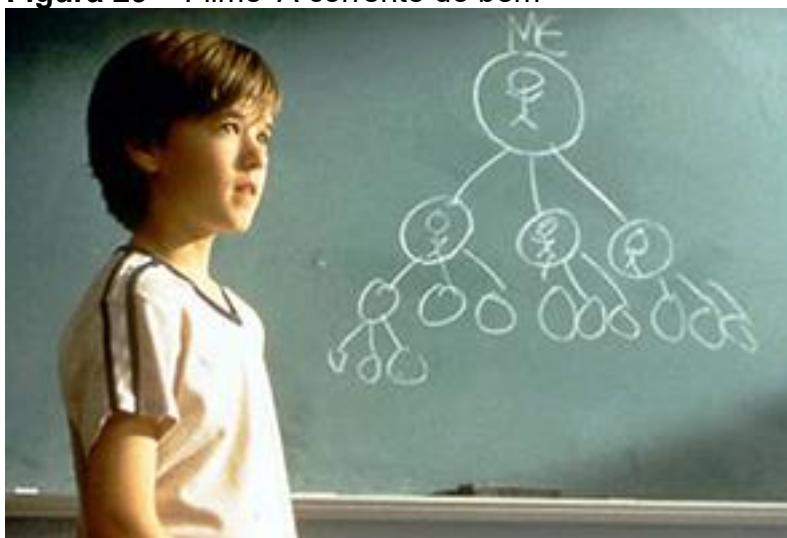
Assim como minhas colegas e participantes de pesquisa, percebo a necessidade, em termos de avaliação, de continuar aprendendo, refletindo, me transformando, transformando a minha práxis, e buscando partilhar o que sei de modo a, também, (trans)formar aqueles à minha volta.

5.4 UM CICLO SEM FIM

Em suma, pudemos identificar que a formação de formadoras em avaliação afeta tanto suas competências em avaliar seus alunos em diversas disciplinas, como abre a possibilidade para que essas profissionais se sintam confiantes para abordar a avaliação como objeto de estudo com seus alunos-professores e com outras colegas de suas IES.

Cria-se, assim, a possibilidade de um ciclo sem fim para a promoção do LAL. Em outras palavras, ao aprender sobre a avaliação, as professoras formadoras passam a compreender esse aprendizado como essencial, e sentem a necessidade de passá-lo adiante, seja para seus colegas, seja para os alunos-professores do curso no qual atuam. Uma ideia similar é apresentada no filme *A corrente do bem*, ilustrada pela figura a seguir.

Figura 29 – Filme 'A corrente do bem'



Fonte: Site Catho Comunicação.

Tornar-se um avaliador mais preparado é um processo contínuo (LEVI; INBAR-LOURIE, 2019), e a promoção do LAL representa, nas palavras das próprias participantes, uma “[...] luzinha [que] fica aí acesa pra que... dá ideia de que é preciso continuar [...]” (LISA).

Esperamos, assim, que pesquisas como esta representem um passo em direção à promoção de um processo avaliativo mais coerente, bem fundamentado, justo e orientado para a aprendizagem, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores/as de línguas no Brasil, de modo que a concepção de avaliação preconizada pelos documentos oficiais permeie e oriente cada vez mais, por todo o país, da Educação Básica ao Ensino Superior (e além), as salas de aula de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language Test Construction and Evaluation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.

ARIAS, C. I.; MATURANA, L.; RESTREPO, M. I. Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. **Lenguaje**, Cali, v. 40, n. 1, p. 99–126, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARRUDA, N. I. L.; GIMENEZ, T. N. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 29-41, 2004.

BACHMAN, L. **Statistical analyses for language assessment**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice: Designing and developing useful language tests**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1996.

BAKER, B. A.; RICHES, C. The development of EFL examinations in Haiti: Collaboration and language assessment literacy development. **Language Testing**, Londres, v. 35, n. 4, p. 557–581, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532217716732>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. (ed.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261–306.

BALBINO, T. R. T.; MORAES, I. T. **Letramento em avaliação em contexto de línguas para responsáveis por crianças**. Revista X, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 5-38, 2023.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, p. 109–138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>. Acesso em 12 set. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. **Revelli**, Goiânia, v. 12, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10234>. Acesso em: 20 maio

2021.

BERRY, V.; SHEEHAN, S.; MUNRO, S. What does language assessment literacy mean to teachers? **ELT Journal**, Londres, v. 72, n. 2, p. 113-123, 2019. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/73/2/113/5310453?login=false>. Acesso em: 12 set. 2022.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 12 set. 2022.

BOYD, E.; DONNARUMMA, D. Assessment Literacy for Teachers: A Pilot Study Investigating the Challenges, Benefits and Impact of Assessment Literacy Training. *In*: XERRI, D.; BRIFFA, P. V. (ed.). **Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing**. New York: Springer International Publishing, 2018. p. 105–126.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, 1998, p. 79–85. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. 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: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRINDLEY, G. Language assessment and professional development. *In*: ELDER, C.;

BROWN, A.; GROVE, E.; HILL, K.; IWASHITA, N.; LUMLEY, T.; McNAMARA, T.; O'LOUGHLIN, K. (ed.). **Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 126–136.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49–69, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344>. Acesso em: 12 set. 2022.

BROWN, H. D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. White Plains, NY: Pearson Education, 2004.

BROWN, J. D.; BAILEY, K. M. Language testing courses: What are they in 2007? **Language Testing**, Londres, v. 25, n. 3, p. 349–383, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532208090157>. Acesso em: 12 set. 2022.

BUTLER, Y. G.; PENG, X.; LEE, J. Young learners' voices: Towards a learner-centered approach to understanding language assessment literacy. **Language Testing**, Londres, v. 38, n. 3, p. 429–455, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532221992274?journalCode=ltja>. Acesso em: 12 set. 2022.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, Londres, v. 44, n. 1, p. 57–66, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 12 set. 2022.

CHERNER, T. S.; KOKOPELI, E. M. Using Web 2.0 Tools to Start a WebQuest Renaissance. *In*: KHAN, A. A.; UMAIR, S. (ed.) **Handbook of Research on Mobile Devices and Smart Gadgets in K-12 Education**. IGI Global, 2018. p. 134-148.

CHIMENTÃO, L. K.; REIS, S. Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. **Alfa**, São José do Rio Preto, v. 63, n. 3, p. 691–709, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/d9C9dD9vJ8pRgVBZ9hLcMXy/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London, UK: Routledge, 2018.

CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. São Paulo: **Pontes Editores**, 2017. 264 p.

COOMBE, C.; TROUDI, S.; AL-HAMLY, M. Foreign and second language teacher assessment literacy: Issues, challenges, and recommendations. *In*: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (ed.) **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.

p. 20–29.

DAVIES, A. Textbook trends in teaching language testing. **Language Testing**, Londres, v. 25, n. 3, p. 327–347, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>. Acesso em: 10 fev. 2021.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 75–88, 2015. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/131>. Acesso em: 12 set. 2022.

FERNANDES, M. N. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação**. 2019. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília. 2019.

FERNANDES, M. N.; BORGES-ALMEIDA, V. **Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

FULCHER, G. **Practical language testing**. London, UK: Routledge, 2010.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, Philadelphia, v. 9, n. 2, p. 113–132, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434303.2011.642041>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book**. New York: Routledge, 2007.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In*: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (ed.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Editora UEL, 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. 285 fls. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2011.

GARNHAM, B. Data generation. *In*: GIVEN, L. M. (ed.). **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, California: SAGE, 2008. p. 192–193.

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. Disponível em: <http://mr.crossref.org/iPage?doi=10.15446%2Fprofile.v20n1.62089>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GIRALDO, F. A post-positivist and interpretive approach to researching teachers' language assessment literacy. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 22, n. 1, p. 189–200, 2020. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/78188>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GIRALDO, F. **Language Assessment Literacy and Professional Development**. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas, 2021a.

GIRALDO, F. Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 23, n. 2, p. 265–279, 2021b. Disponível: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902021000200265. Acesso em: 12 set. 2022.

GIRALDO, F. **Language Assessment Literacy and the Professional Development of Pre-Service Foreign Language Teachers**. Manizales, Colombia: Sello Editorial Universidad de Caldas. 2022. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2sp3cf9>. Acesso em: 12 out. 2022.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language Assessment Literacy for Pre-service Teachers: Course Expectations from Different Stakeholders. **GIST: Education and Research Learning Journal**, [s.l.], v. 16, p. 56–77, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26817/16925777.425>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language Assessment Literacy and the Professional Development of Pre-Service Language Teachers. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 243–259, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>. Acesso em: 10 fev. 2021.

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. Disponível em: <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/622445>. Acesso em: 12 set. 2022.

HAMP-LYONS, L.; GREEN, A. **Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test**. Report submitted to Cambridge Assessment (January). 2014. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/tccrisls/the-tccrisls-program/15Paper_Green_HampLyons.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

HAMP-LYONS, L.; LYNCH, B. K. Perspectives on validity: A historical analysis of language testing conference abstracts. *In: Validation in language assessment*. Routledge, 2013. p. 267-290.

HASSELGREEN, A.; CARLSEN, C.; HELNESS, H. **European survey of language testing and assessment needs**. European Association for Language Testing and Assessment, 2004. Disponível em: <http://www.ealta.eu.org/resources.htm>. Acesso em: 11 fev. 2021.

HERNÁNDEZ-OCAMPO, S. P. **A Knowledge Base of Language Assessment Literacy for Colombian Teachers of English**. 2022. 318fls. Tese (Doutorado em Educação) —Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. 2022.

HERRERA, L.; MACÍAS, D. F. A Call for Language Assessment Literacy in the Education and Development of English Language Teachers. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [s./], v. 17, n. 2, p. 302–312, 2015. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/8410>. Acesso em: 12 set. 2022.

HIDRI, S. **Perspectives on Language Assessment Literacy: Challenges for Improved Student Learning**. Routledge, 2020. 290p.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HUHTA, A.; HIRVALÄ, T.; BANERJEE, J. **European survey of language testing and assessment needs**. Part 2: Regional findings. European Association for Language Testing and Assessment, 2005. Disponível em: [https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/european-survey-of-language-testing-and-assessment-needs--part-2-regional-and-national-results\(c1ff331f-703d-4f04-b1d8-1db3f8629b64\).html](https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/european-survey-of-language-testing-and-assessment-needs--part-2-regional-and-national-results(c1ff331f-703d-4f04-b1d8-1db3f8629b64).html). Acesso em: 12 set. 2022.

ILTA. **Code of Ethics for the International Language Testing Association**. 2000. Disponível em: <https://www.iltaonline.com/page/CodeofEthics>. Acesso em: 12 set. 2022.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. **Language Testing**, Londres, v. 25, n. 3, p. 385–402, 2008a. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INBAR-LOURIE, O. Language assessment culture. *In*: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. H. (ed.). **Encyclopedia of language and education: Language Testing and Assessment**. 2. ed. Springer, 2008b. v. 7, p. 285–299.

INBAR-LOURIE, O. Language assessment literacy. Em: CHAPELLE, C. A. (ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. NY: John Wiley & Sons Ltd., 2012. p. 1–9.

INBAR-LOURIE, O. Guest Editorial to the special issue on language assessment literacy. **Language Testing**, Londres, v. 30, n. 3, p. 301–307, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532213480126>. Acesso em: 10 fev. 2021.

JARAMILLO, J.; GIL, A. Pre-service English Language Teachers' Use of Reflective

Journals in an Assessment and Testing Course. **JSR Funlam Journal of Students' Research**, [s./], n. 4, p. 210–218, 2019. Disponível em: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/JSR/article/view/3010>. Acesso em: 28 fev. 2021.

KLEINSASSER, R. C. Transforming a postgraduate level assessment course: A second language teacher educator's narrative. **Prospect**, [s./], v. 20, n. 3, p. 77-102, 2005. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.149126>. Acesso em: 28 fev. 2021.

KOH, K. H. Improving teachers' assessment literacy through professional development. **Teaching Education**, Columbia, v. 22, n. 3, p. 255–276, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2011.593164>. Acesso em: 12 set. 2022.

KOH, K.; BURKE, L. E. C.; LUKE, A.; GONG, W.; TAN, C. Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design. **Language Teaching Research**, [s./], v. 22, n. 3, p. 264–288, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168816684366?journalCode=ltra>. Acesso em: 12 set. 2022.

KREMMELE, B.; EBERHARTER, K.; HOLZKNECHT, F.; KONRAD, E. Fostering language assessment literacy through teacher involvement in high-stakes test development. *In*: XERRI, D.; BRIFFA, P. V. (ed.). **Teacher involvement in high-stakes language testing**. New York: Springer, 2018. p. 173-194.

LEUNG, C.; DAVISON, C.; EAST, M.; EVANS, M. LIU, Y.; HAMP-LYONS, L. PURPURA, J.E. Using assessment to promote learning: clarifying construct, theories, and practices. *In*: DAVIS, J. McE.; NORRIS, J. M.; MALONE, M. E.; McKAY, T. H.; SON, Y. (ed.). **Useful assessment and evaluation in language education**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2018, p. 75-91.

LEVI, T.; INBAR-LOURIE, O. Assessment Literacy or Language Assessment Literacy: Learning from the Teachers. **Language Assessment Quarterly**, Philadelphia, v. 17, n. 2, p. 168–182, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second language research: Methodology and design**. 2. ed. New York and London: Routledge, 2016.

MALONE, M. The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. **Language Testing**, Londres, v. 30, n. 3, p. 329–344, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532213480129>. Acesso em: 12 set. 2022.

McNAMARA, T. Second language testing and assessment: Introduction. *In*: HINKEL,

E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. London and New York: Routledge, 2006. p. 775–778.

McNAMARA, T.; HILL, K. Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. **Language Testing**, Londres, v. 29, n. 3, p. 395–420, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532211428317>. Acesso em: 12 set. 2022.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, p. 98–110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVknq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MONTEE, M.; BACH, A.; DONOVAN, A.; THOMPSON, L. LCTL teachers' assessment knowledge and practices: An exploratory study. **Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages**, [s./], v. 13, p. 1-31, 2013. Disponível em: <https://doaj.org/article/932ec3b8798947f2bb91e1cae72487c8>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MORAES, I. T.; FURTOSO, V. A. B.; GIRALDO, F. **Developing Pre-Service Teachers Language Assessment Literacy: Analysis of Classroom Tasks**. No prelo.

NEWFIELDS, T. Teacher development and assessment literacy. *In*: NEWFIELDS, T.; GLEDALL, I.; KAWATE-MIERZEJEWSKA, M.; ISHIDA, Y.; CHAPMAN, M; ROSS, P. (ed.). **Authentic communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference**. Shizuoka, JP: Tokai University College of Marine Science, 2006. p. 48–73.

NIER, V. C.; DONOVAN, A. E.; MALONE, M. E. Increasing Assessment Literacy Among LCTL Instructors Through Blended Learning. **Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages**, [s./], v. 9, p. 105–136, 2009. Disponível em: <http://www.ncolctl.org/files/Increasing-Assessment-Literacy-Among-LCTL-Instructors-Through-Blended-Learning.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

O'LOUGHLIN, K. Learning about Second Language Assessment: Insights from a Postgraduate Student On-line Subject Forum. **University of Sydney Papers in TESOL**, Sydney, v. 1, p. 71–85, 2006. Disponível em: <https://www.sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/faculty-of-arts-and-social-sciences/research/research-centres-institutes-groups/uos-papers-in-tesol/volume-1/article04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso

em: 5 maio 2020.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, p. 53–69, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hHBFRJxkySbzCs43F3JRWss/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

PILL, J.; HARDING, L. Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. **Language Testing**, Londres, v. 30, n. 3, p. 381–402, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532213480337>. Acesso em: 12 set. 2022.

POPHAM, W. J. Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? **Theory into Practice**, Columbus, v. 48, n. 1, p. 4–11, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>. Acesso em: 12 set. 2022.

POPHAM, W. J. Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. **Teacher Educator**, Ball State University, v. 46, n. 4, p. 265–273, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>. Acesso em: 12 set. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em línguas no Brasil. **Calidoscopio**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435–459, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347553403_Formacao_de_professores_de_linguas_adicionais_e_letramento_em_avaliacao_breve_panorama_e_desafios_para_os_cursos_de_licenciatura_em_LEM_no_Brasil. Acesso em: 12 set. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online**: um guia para professores. Araraquara: Letraria, 2021.

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**, [s.l.], v. 22, p. 225–245, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 12 set. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Contribuições de um curso EaD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. **Revista do GEL**, Araraquara, v. 18, n. 1, p. 230-248, 2021. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/3094>. Acesso em: 5 jan. 2023.

REA-DICKINS, P. Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. **Language Testing**, Londres, v. 18, n. 4, p. 429–462, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026553220101800407?journalCode=ltja>. Acesso em: 12 set. 2022.

REIS, S. Triangulação em pesquisa qualitativa: Consistência, divergência, alternatividade e causas. *In*: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008. p. 87–

105. Disponível em:

http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/2008_REIS_Triangulacao%20em%20pesquisa%20qualitativa.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

RESTREPO BOLÍVAR, E. M. Monitoring preservice teachers' language assessment literacy development through journal writing. **Malaysian Journal of ELT Research**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 38–52, 2020. Disponível em:

https://melta.org.my/journals/MAJER/downloads/majer17_01_03.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

REYNOLDS-KEEFER, L. Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, [s.l.], v. 15, 2010. Disponível em: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol15/iss1/8/>. Acesso em: 12 set. 2022.

RIESTENBERG, K.; SILVIO, F. di; DONOVAN, A.; MALONE, M. E. Development of a Computer-Based Workshop to Foster Language Assessment Literacy. **Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages**, [s.l.], v. 9, p. 21–42, 2010. Disponível em: <http://www.ncolctl.org/files/development-of-computer.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: SAGE, 2013.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. **Letramento em avaliação no contexto de línguas - íntegra**. UnBTV, 2014. (1h46m14s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA&t=49s>. Acesso em: 14 set. 2022.

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

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. **Language Testing**, Londres, v. 30, n. 3, p. 309–327, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532213480128>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. NY: Basic Books, 1983.

SCHREIER, M. **Qualitative Content Analysis in Practice**. Thousand Oaks, California: SAGE, 2012.

SHOHAMY, E. **The power of tests**. Harlow, UK: Pearson Education, 2001.

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

STABLER-HAVENER, M. L. Defining, Conceptualizing, Problematizing, and Assessing Language Teacher Assessment Literacy. **Working Papers in Applied Linguistics & TESOL**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 1–22, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182539>. Acesso em: 12 set. 2022.

STECANELA, N.; SACRAMENTO, E. M. S.; ERBS, R. T. A construção do professor reflexivo na EAD: um estudo sobre indicadores de ‘simetria invertida’ e de ‘transposição didática’. 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. **Anais [...]**. 2007.

STIGGINS, R. Assessment Literacy. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 72, p. 534–539, 1991.

TAYLOR, L. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 29, p. 21–36, 2009. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/developing-assessment-literacy/63235F3BC250270BB10EF780EE1AD6A9>. Acesso em: 12 set. 2022.

TAYLOR, L. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. **Language Testing**, Londres, v. 30, n. 3, p. 403–412, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532213480338>. Acesso em: 12 set. 2022.

TSAGARI, D. **Language assessment literacy: From theory to practice**. Cambridge Scholars Publishing, 2020. 332p.

TSAGARI, D.; BANERJEE, J. **Handbook of second language assessment**. De Gruyter Mouton, 2016. 624 p.

VILLA LARENAS, S. **A revised multidimensional model for LAL: relationships between beliefs, knowledge, practices, learning, and context**. Language Testing Research Colloquium (LTRC), 2021, *online*, apresentação de trabalho.

VILLA LARENAS, S.; BRUNFAUT, T. But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators’ language assessment literacy. **Language Testing**, Londres, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02655322221134218>. Acesso em: 16

jan. 2023.

VOGT, K.; TSAGARI, D. Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. **Language Assessment Quarterly**, Philadelphia, v. 11, n. 4, p. 374–402, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>. Acesso em: 10 fev. 2021.

WALTERS, F. S. Cultivating assessment literacy: Standards evaluation through language-test specification reverse engineering. **Language Assessment Quarterly**, Philadelphia, v. 7, n. 4, p. 317–342, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15434303.2010.516042>. Acesso em: 10 fev. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

WILSON, M. **Language Assessment Literacy and University Decision Makers**. British Council: New Directions Colombia, 2021. (25m56s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TaTbjyqnqYU>. Acesso em: 03 jul. 2022.

YAN, X.; FAN, J. “Am I qualified to be a language tester?”: Understanding the development of language assessment literacy across three stakeholder groups. **Language Testing**, Londres, v. 38, n. 2, p. 219–246, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532220929924>. Acesso em: 12 set. 2022.

ZEICHNER, K. M. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. *In*: HANDAL, G.; VAAGE, S. (ed.). **Teachers’ Minds and Actions: Research On Teachers’ Thinking And Practice**. New York and London: Routledge, 1994. p. 9–27.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Intervenção na formação inicial de professores de línguas com vistas ao letramento em avaliação”

Prezado/a Senhor/a:

Gostaríamos de convidá-lo/a para participar da pesquisa “Intervenção na formação inicial de professores de línguas com vistas ao letramento em avaliação” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo da pesquisa é investigar caminhos para a promoção do letramento em avaliação de professores de línguas. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: através de respostas a questionários, entrevistas orais individuais e/ou em grupos, análise de seus planos de aula e outras fontes documentais.

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 de futuras pesquisas no mesmo tema e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todos os dados coletados por meio de questionários e/ou entrevistas, como já especificado no parágrafo anterior, serão acessados única e exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Uma vez terminada a pesquisa, os resultados serão disponibilizados para você.

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 uma melhora na sua prática pedagógica através da reflexão do papel da avaliação; a utilização de instrumentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos para seu contexto; um ensino mais focado nas necessidades do aluno e, portanto, mais humano. Quanto aos riscos, é possível que você sinta desconforto emocional e intelectual, intimidação, angústia, insatisfação, irritação ou algum outro tipo de mal-estar. Em qualquer desses casos você pode entrar em contato comigo para relatar o motivo do desconforto e, se assim desejar, desistir de participar da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Isadora Teixeira Moraes; [endereço]; [telefones]; email: isadora.moraes@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.

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

Londrina, ____ de _____ de 20__.

Pesquisadora Responsável

Isadora Teixeira Moraes

RG: _____

Eu, _____ (**nome por extenso**),
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo
em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____ Data: _____

APÊNDICE B
Códigos, pseudônimos e perfil das participantes

Participante	Pseudônimo
PART 1	Rhaíssa
PART 2	Bee
PART 3	Bonnie
PART 4	Joana
[PART 5]	[Bárbara]*
PART 6	Bruna
PART 7	Jéssica
PART 8	Yasmin
[PART 9]	[LMS]*
PART 10	Merida
PART 11	Lisa
PART 12	Melissa
PART 13	Val
PART 14	Luna
PART 15	Alice
PART 16	Luana
PART 17	Daniela
[PART 18]	[Nair]*

*Participantes que não corresponderam aos critérios de inclusão na pesquisa ou não assinaram o TCLE.

Formadora	Graduação	Pós-graduação	Trabalha na IES desde...	Experiências de ensino anterior à IES
Val	Graduação em Letras Português/Inglês (1994)	Especialização em Ensino de Língua Estrangeira (2004) Mestrado em Estudos da Linguagem (2009) Doutorado em Educação (2016) Pós-doutorado (2021)	2010 [11 anos]	[não informado]
Bee	Graduação em Serviço Social (1988)	Mestrado (1996) e Doutorado (2001) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pós-doutorado em Linguística Aplicada (2008; 2012; 2022)	1996 [25 anos]	[não informado]
Joana	Graduação em Letras Inglês-Português (2013)	Especialização em Língua Inglesa (2009) Mestrado (2012) e Doutorado em Estudos da Tradução (2017)	2017 [4 anos]	Professora de institutos de idiomas (2009-2010) e do ensino médio para o

				contexto privado (2017-2018)
Merida	Graduação em Letras Português-Inglês (1994)	Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (2006) Mestrado (2008) e Doutorado em Letras (2018)	2005 [16 anos]	Professora de instituto de idiomas (1990-2005) e professora da rede estadual de ensino (1995-1995)
Melissa	Graduação em Letras Português-Inglês (2009)	Mestrado (2014) e Doutorado (2019) em Estudos da Linguagem	2015 [6 anos]	Professora de instituto de idiomas (2005-2014) e de escola particular (2019-atual)
Alice	Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (2012)	Mestrado (2015) e Doutorado (2019) em Estudos da Linguagem	2019-2021 [2 anos]	Professora de instituto de idiomas (2008-2012) e professora colaboradora do Ensino Superior público (2015-2017; 2021-atual)
Bruna	Graduação em Letras Português Inglês (2002)	Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (2007) Mestrado (2008) e Doutorado (2015) em Estudos da Linguagem	2009 [12 anos]	Professora de instituição do Ensino Superior (2008-2008) e professora de escola particular (1998-2001; 2006-2009)
Luna	Graduação em Letras Português Inglês (2008)	Mestrado em Letras (2011)	2011 [10 anos]	Professora de instituto de idiomas (1993-1994; 1998-2001), e professora de escola municipal (1992-1992)
Lisa	Graduação em Letras Português Inglês (2002)	Mestrado em Educação (2007) Doutorado em Letras (2019)	2013 [8 anos]	Professora da rede estadual de ensino (2009-2010; 2012-2013), professora de escola particular (2010-2012), professora de instituto de idiomas (2004-2006)
Jéssica	Graduação em Letras (1991)	Especialização em Língua e Literatura Inglesa (1997)	1997 [24 anos]	Professora da rede estadual de ensino (1995-

		Mestrado em Comunicação e Semiótica (2001) Doutorado em Estudos da Linguagem (2015)		2008), professora de instituto de idiomas (1990-1996)
Yasmin	Graduação em Letras (1999)	Especialização em Língua Inglesa (2001) Mestrado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (2004) Doutorado em Estudos da Linguagem (2020)	2005 [16 anos]	Professora de instituto de idiomas (2000-2001)
Rhaíssa	Graduação em Letras Anglo Portuguesas (1992)	Mestrado em Estudos da Linguagem (2002); Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2009); Pós-doutorado em Ciências da Educação (2016)	1994 [27 anos]	Professora no Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual (1994-2001)
Luana	Graduação em Letras (1983)	Especialização em Linguística Aplicada (1997) Mestrado em Linguística Aplicada (2002) Doutorado em Estudos da Linguagem (2019)	2012 [9 anos]	Professora da rede estadual de ensino (1990-2012), professora de instituto de idiomas (1991-1993)
Daniela	Graduação em Letras Inglês (2012)	Mestrado em Design (2010) Doutorado em Letras (2018)	2019 [2 anos]	Professora do Ensino Superior público (2016-2019), professora de instituto de idiomas (2010-2012)
Bonnie	Graduação em Letras Português Inglês (1992)	Especialização em Psicopedagogia (1996) Especialização em Produção de Textos e Literatura Brasileira (1997) Mestrado em Ciências da Educação (2009) Mestrado em Letras (2013) Doutorado em Letras (2018)	1995 [26 anos]	Professora da rede estadual de ensino (1994-1994), professora de escola particular (1993-1995)

APÊNDICE C
Análise do *meme*

Disponível em: https://docs.google.com/document/d/18Bc-XSvEW4pxd7So8rm_JQyDDa4Q9NfUpJngWY7I5I/edit

APÊNDICE D
Análise dos PPs dos cursos

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1gHMqCw4iPGDVNzFM7TGDmG9E7RVXT6brGLPYiX2Hhc/edit>

APÊNDICE E
Análise dos programas de disciplina

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/11IUSWbXI0dGL0YN6nd1jsD4a7JvWcvMnNZrjkzcWav0/edit>

APÊNDICE F

Análise do documento 'A avaliação no meu curso'

Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1TIOdUdSWtju5ZFUw-BznElj_0QXFkdH9bTeySWxDGM/edit

APÊNDICE G
Análise da imagem autorreflexiva

Disponível em: https://docs.google.com/document/d/10UjnJ-FKj_JEC-ApOfs2DUJo-Gt8uvYf0bOyULs2lg8/edit

APÊNDICE H

Análise do questionário de levantamento de necessidades

Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1oNwF_gs57VPTaNh_oAi_QlcG9Ms0sS-W41ROWKaInLU/edit

APÊNDICE I

Análise do questionário de autoavaliação e avaliação da oficina

Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1zbeQ9_fR_yMP6JFDJwJTXXC-ilpF0qX1zm2bjjWVlal/edit

APÊNDICE J
Análise do retorno às participantes

Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1s8idGzWhrCq_RymfuokOWd4FVIC6hdGDEWUPhdDhgFk/edit

APÊNDICE K

Transcrições

Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1oUEkYmsZpwSgioCYWO5LRSD0VWaQYOhPb4_Vjkmpzhg/edit

APÊNDICE L
Análise da Transcrição 10

Trechos	Categoria(s)
<p>[Início]</p> <p>[01s] PART 5: A pesquisa dela, não é, PART 15?</p> <p>[01s] PART 4: Acho que tem que ter o bolo de milho da- bolo de milho, tem que ser.</p> <p>[05s] PART 15: Poxa.</p> <p>[06s] MED 1: Obrigada, PART 4, acho que tem que ser o bolo de milho da PART 15.</p> <p>[CHAT] [06s] PART 9: Também quero heim</p> <p>[08s] PART 15: Nossa, gente.</p> <p>[09s] PART 4: Sim! Não, não, mas a lsa vai fazer e vai mandar pra nós. Eu tenho a receita aqui.</p> <p>[14s] PART 15: [risadas] Viu só?</p> <p>[17s] PART 4: [risadas]</p> <p>[19s] PART 5: Gente, [incompreensível]</p> <p>[incompreensível]</p> <p>[23s] PART 4: [incompreensível] acordei faz cinco minutos.</p> <p>[24s] PART 5: Parabéns pra gente que hoje é dia do profissional de Letras, uhu!</p> <p>[CHAT] [25s] PART 14: Gente, conseguem me ouvir? [CHAT] [29s] MED 1: Sim!!</p> <p>[30s] PART 4: Quê?</p> <p>[31s] PART 5: Hoje é dia do profissional de Letras.</p> <p>[34s] PART 14: Ah!</p> <p>[35s] PART 4: Olha, meus parabéns pra nós.</p> <p>[38s] PART 5: Parabéns pra nozes que somos as árvores.</p>	

[CHAT] [40s] PART 9: Mais um motivo pra ter bolo

[43s] PART 4: Gente, eu acordei a hora, perdi total a hora. O despertador não tocou.

[CHAT] [47s] PART 18: Bom dia, parabéns pessoal

[48s] PART 5: Ai, o bom, ô PART 4, é que você acorda já bonita, né, amiga. Porque ó, até de- de tiara.

[CHAT] [53s] MED 1: Bom dia, PART 18!!

[55s] PART 4: Não, é porque, olha só.

[57s] PART 5: É- é muito [risadas].

[58s] PART 4: [risadas] Quê? Tá, fí, não é essa- não tenho escolha, não [risadas].

[01m05s] PART 15: Ah, miga, fica sem. Por favor.

[01m08s] PART 4: Não [risadas]. Graciosa.

[01m10s] PART 5: Deixa a gente tirar um print rapidinho, daí você volta aí [risadas].

[01m14s] PART 16: Bom dia, pessoal.

[01m16s] PART 4: Bom dia.

[01m17s] PART 14: Bom dia.

[01m18s] MED 1: Não se preocupa, PART 5, já tá gravando, tá [risadas].

[01m22s] PART 5: [risadas] Dá um zoom, tira print depois.

[CHAT] [01m24s] PART 9: Kkkkkk

[01m26s] MED 1: [risadas] Bom dia, PART 11.

[01m27s] PART 11: Olá, bom dia, tudo bem, meninas?

[01m27s] PART 15: Ó, ó, ó a PART 15 mostran-

[01m32s] MED 1: [risadas] Bom dia.

[01m33s] PART 5: Ô Isa-

[01m33s] PART 4: PART 15, seu cabelo tá com vinte metros.

[01m36s] PART 5: [incompreensível] figurinha lá pra usar no whatsapp.

[01m38s] PART 3: Bom dia, PART 11.

[01m39s] PART 11: Bom dia, tudo bem?

[01m42s] PART 3: Tudo.

[01m43s] PART 11: Que bom ver vocês.

[CHAT] [01m45s] PART 4: que lindooooooooooooo seu cabelão

[01m48s] MED 1: Nossa, PART 16, você tá toda coberta, cheia de casaco. Tá muito frio aí? O seu microfone tá desligado. PART 16, a gente não conseguiu te ouvir. Você tava com o microfone desligado.

[CHAT] [02m] PART 15: nunca mais frequentei um salão, rsrs

[CHAT] [02m] PART 17: Bom dia

[CHAT] [02m09s] PART 4: agora teerei que subornar a Isa

[02m10s] PART 16: Ah, é, eu disse que eu acordei com muito frio. Talvez daqui a pouco já passe o meu frio [risadas].

[02m19s] MED 1: Ah, tá bom. Aqui em Londrina tava friozinho semana passada, né. Mas aí já deu uma esquentadinha. É, PART 4, você vai ter que me subornar, porque agora tá gravando, né [risadas].

[02m30s] PART 1: Bom dia.

[02m30s] MED 1: Bom dia, PART 1.

[02m35s] PART 1: Oi, PART 17, oi PART 3.

[CHAT] [02m36s] PART 17: oi

[02m36s] MED 1: Bom dia, PART 17.

[02m38s] PART 1: É que a gente se viu agora há pouquinho [risadas].

[02m40s] PART 16: Bom dia.

[02m42s] PART 3: Bom dia, PART 1.

[02m44s] PART 1: Bom dia.

[02m45s] MED 1: Nossa, vocês tiveram reunião mais cedo do que- do que agora?

[02m49s] PART 1: É, agora- agora há pouquinho, ontem à noite, assim, entrando na madrugada [risadas]. Aiai.

[02m52s] PART 16: Meia-noite e pouco a gente tava trabalhando.

[03m] MED 1: Gente, eu acho que eu vou dar início, então, é... algumas pessoas já avisaram que vão entrar atrasadas, mas aí só pra gente... só pra dar tempo de todo mundo apresentar. É, a Viviane também vai entrar um pouquinho depois, então hoje a PART 5 ficou sabendo de última hora, mas hoje é o nosso último encontro, né. Nós tínhamos uma tarefa que era escolher uma imagem, é, podia ser qualquer tipo de imagem, pra vocês apresentarem, ou para nós apresentarmos, porque eu também vou apresentar, é, como que foi a nossa... a nossa jornada na- na oficina. Então eu tinha combinado com a Viviane que eu ia dar início e daí depois ela ia... ela ia... finalizar. Deixa eu só achar aqui... então, vou só lembrar a instrução da tarefa pra vocês, né. A gente tinha pedido pra vocês escolherem uma imagem, é... apresentar a imagem, justificar a escolha, procurando refletir sobre o quanto você avançou na oficina, quanto ainda acha que precisa avançar, e o impacto das ações desenvolvidas no seu trabalho e na formação inicial de professores de inglês, tá? É... então deixa eu apresentar aqui, deixa eu compartilhar minha guia. Vocês já conseguem ver? Então tá. Então, eu quacabei já quebrando um pouquinho as regras e escolhi duas imagens [risadas], mas acho que não tem problema, acho que vocês vão me perdoar [risadas]. É, a primeira imagem que eu escolhi foi essa imagem aqui da Gretchen. É, que eu recuperei do nosso- do nosso primeiro encontro. Não sei se vocês lembram, né, que a gente fez lá o trabalho com os memes e eu falei que eu ia retomar, mas na verdade daí eu trouxe só essa imagem que representa, né, a minha jornada na oficina. E eu gostei muito- eu não consegui achar nenhuma imagem, assim, uma imagem que representasse tudo que eu queria, mas eu gostei bastante dessa. Então eu vou começar agora a minha explicação. É, eu gostei dessa imagem porque ela representa- ela tem várias pessoas, né, trabalhando juntas, e ela tem essa ideia de jardim. Então, da gente estar regando a- a- nós mesmas aqui, e gerando conhecimento, e trabalhando juntas. É, a única coisa que eu não gostei tanto é que eu acho que a gente não ficou- a gente não ficou tanto na parte de leituras e trabalho teórico. Acho que a gente partiu direto pra prática, e aí fizemos as nossas discussões teóricas

a partir disso, trabalhamos com as rubricas, né? Mas, assim, eu gostei dessa imagem por ter essa representação... talvez muito calorosa, né. Então, aí agora já pego um pouquinho mais pra essa imagem, é... eu me senti muito à vontade na oficina desde o primeiro dia. Eu acho que... o ambiente online, ele tende a ser mais formal, um pouco mais afastado, um pouco mais seco, né. Mas eu não senti isso aqui na oficina, parece que a gente- tanto que hoje a gente chegou aqui, tav- depois que todo mundo entrou já tava a maior gritaria, né, não sei se vocês perceberam, ninguém tava se ouvindo mais. É... então parece, assim, pa- a gente tá quase no presencial, naqueles cinco minutos antes da reunião que nin- cada um tá no seu grupinho conversando, ninguém se entende muito bem. É... então, eu tive uma experiência muito positiva, eu... preparava com a Viviane os encontros da oficina, é, muito feliz, muito contente. E... acho que pensando nos ele- nos componentes, né, do letramento em avaliação, alguém tá pedindo pra entrar, é... então eu acho que eu aprendi muito, hã, com as experiências de vocês, com os relatos de vocês, né. Com os programas das disciplinas, com os projetos pedagógicos dos cursos, com o desenvolvimento de rubricas. Eu revisei as rubricas. Eu acho que a gente conseguiu trabalhar os- os componentes, os- os conhecimentos, as habilidades e os princípios que permearam, né, o nosso trabalho, é, durante a oficina. E- e é isso, é- essa é a sensação, a Gretchen aqui do cantinho. Sensação de gratidão, muita felicidade, pelo menos o ambiente remoto nos propo- propo- proporcionou que a gente se conhecesse, né, cada uma na sua cidade, na sua universidade. É... então eu tive uma experiência muito positiva aqui na oficina. E acho que é isso. Alguém tem alguma pergunta? Beleza. Então vamos ver aqui no cronograma, eu acho que a próxima é a PART 11. PART 11, quer compartilhar sua tela? Aí você só lembra de ligar o microfone.

[07m58s] PART 11: Isa, você consegue compartilhar por aí? Porque eu mandei pra você, por favor?

[CHAT] [08m01s] PART 4: ñ coloquei meu nome lá no cronograma

[08m01] MED 1: Deixa eu... deixa eu pegar aqui. Só um minutinho. Eu vou compartilhar- eu vou compartilhar minha tela inteira, então eu não vou conseguir ficar mexendo no microfone tanto, tá, só pra vocês saberem. Vou deixar no mudo já.

[CHAT] [08m16s] PART 14: Também não coloquei meu nome lá

[08m50s] PART 11: Bom, é... essa é a imagem que eu escolhi porque, é... eu achei, assim, que essa oficina foi muito- foi como se fosse abrir uma Pandora Box, mesmo, pra mim, porque tinha muitos conceitos que eu não- não tava acostumada, né, que eu, assim, não- não- não- não tinha ainda leitura sobre isso. Então assim, eu tentei colocar, né, é... um pouquinho em cores, ali, o que que eu senti quando eu comecei a fazer essa oficina. Então por exemplo, né, é- essa parte em amarelo que eu coloquei ali, os objetivos, os descritores, os critérios, a rubrica, instrumentos, foram coisas que eu fui descobrindo, né, no decorrer das- das- dos dias da oficina, é... eu- eu acredito que, há o- o que está em verde, ali, é... me causou uma possibilidade de olhar pro meu PP- meu PPP de uma outra forma, né, então eu- eu vejo que a avaliação tem outras possibilidades, né, de, é, de mudança pro meu currículo, mesmo, pra mim começar a pensar em avaliação de uma outra forma. Então uma- novas perspectivas aí pra trabalhar com avaliação. É... como a PART 3 falou nesses dias. Agora a gente ficou com uma pulga atrás da ore- da orelha pra tentar modificar uma série de coisas, inclusive nas minhas próprias aulas, né. Eu... eu não tive tempo de ler, vou confessar pra vocês, todos aqueles artigos que você- que a Isadora e a Viviane deixaram pra nós lá na pasta, mas eu quero continuar a- a- assim, as minhas leituras, né, a- as- a minha experimentação mesmo. Eu acho que o que tá em- em rosa, aí, é o que eu preciso desenvolver mais na- na avaliação, né. Então essa parte da criatividade, usar novas formas de avaliar com meus alunos, usar mais o feedback de uma maneira que eles- que eu acho que eu- que não é tão subjetiva, mas ao mesmo tempo eu acho que a subjetividade é importante, porque eu coloquei feedback e subjetividade como uma coisa que eu acho que eu tenho que desenvolver mais. Uma responsabilidade, porque a gente... como professor, a gente tem que fazer os critérios, né, muito bem elaborados pra- pra avaliar os nossos alunos, e pra mim vai ser uma fase, a partir de agora, né, de experimentação. A PART 14 e a PART 6 foram minhas com- minhas companheiras na hora de- de fazer a rubrica. A gente também nunca tinha feito uma rubrica relacionada à, né, o pecha kucha lá que eu fiz, mas eu achei que foi uma coisa, um- um bom exercício pra gente começar a pensar de uma maneira diferenciada, né. Então... eu acho que foi isso, né, então... inúmeras possibilidades agora eu vejo como... possibilidades que eu posso explorar agora- a partir de agora como professora. Acho que é isso.

[11m51s] MED 1: Muito legal, PART 11, gostei bastante do... das cores. Você faz quase uma legenda, ali, né, pra cada palavra [risadas].

Ampliação de aspectos teóricos

Ampliação de aspectos éticos

Ampliação de aspectos práticos

Um novo olhar para os documentos da IES

Ampliação de aspectos teóricos

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação

Tempo como obstáculo

Necessidade de formação continuada em LAL

Ampliação de aspectos éticos

Promoção de aspectos práticos

Promoção do LAL por meio da rubrica

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação

[CHAT] [11m53s] PART 14: Obrigada pela parceria, PART 11.

[11m59s] PART 11: [risadas].

[11m59s] MED 1: Ficou muito bom, gostei- e gostei da ideia da... da caixa de Pandora, né, é... um monte de informações fluindo e... muito legal. Alguém tem alguma pergunta ou comentário pra PART 11? Então deixa eu ver quem é próxima, é a PART 7. PART 7, você tá por aí?

[12m24s] PART 7: Bom dia. Tô por aqui, sim.

[12m27s] MED 1: Bom dia. Você quer-

[12m29s] PART 7: É... eu vi a apresentação da... PART 11, agora, é... e achei muito bacana, né, imagino o tempo que ela despendeu aí pra... pra fazer esse trabalho tão bacana, e... é... colocar, né, todo o processo dela aí durante o curso. É... no meu caso, eu me senti assim, né, talvez não mostra muito o percurso, deixa eu compartilhar a tela, aqui. É, mas é a sensação que eu tive, é, durante o curso, tá? Pera um pouquinho só.

[13m12s] MED 1: A PART 11 é artista.

[13m14s] PART 11: Imagina.

[13m15s] MED 1: Ela tem vários trabalhos dela na casa dela.

[13m18s] PART 7: Tá dando pra ver, já ou não?

[13m21s] MED 1: Sim, PART 7.

[13m23s] PART 7: Tá. É, eu gostaria, né, de ter, é... deixa eu colocar no... de ter passado pelo curso de formação com mais calma, com mais tempo pra fazer as leituras. E eu me senti assim, né, é... fazendo mil coisas ao mesmo tempo, né? E terminando a tarefa agora há pouco, viu, Isadora [risadas]. É... então, é, eu... dentro dos planos de ensino, como eu tinha colocado anteriormente, a gente costuma ter alguns critérios lá pra... avaliação. Mas eu confesso, né, que fazer essas rubricas, né, em relação à cada um dos gêneros que a gente vem a explorar aí nos cursos de formação, é... foi uma tarefa, assim, como a PART 11, é, comentou, que nos fez pensar, né? Que às vezes a gente, é, espera algo do aluno, mas não deixa aquilo muito claro. Mas durante todo esse curso de formação, foi mais ou menos assim que eu me senti, né? Fazendo muitas coisas ao mesmo tempo e talvez não podendo dedicar, é, um tempo maior, né, dedicar um tempo maior para, é, explorar, né, esse material tão rico. E, é, que o-

Tempo como obstáculo

Promoção de aspectos práticos
Promoção do LAL por meio da rubrica
Ampliação de aspectos éticos

Tempo como obstáculo

que vocês compartilharam ali conosco, né. Mas certamente, né, o exercício da elaboração da... da rubrica nos fez, é... pensar, eu e a PART 8 ali, né, é... nessa questão de estabelecer melhor pro- pro aluno, né, o que que a gente espera dele quando, é... solicita uma tarefa que a gente vai avaliar. Seria isso, deixa eu interromper a minha gravação aqui.

[CHAT] [13m58s] MED 1: Não tem problema, o nome no cronograma é só pra quem precisava apresentar antes, por exemplo

[15m22s] MED 1: Quem não se sentiu assim, né. Quem não se sente assim como essa imagem além- no momento. Acho que tá todo mundo cheio de coisa pra fazer, mas... eu acho que- eu fico feliz que apesar, né, das nossas agendas corridas, a gente conseguiu participar, cada um participando do jeito que consegue, né. E... também, eu acho que m- muitos- muitas de nós vão ter esse relato de fazer uma rubrica pela primeira vez, e que bom que a gente conseguiu fazer em duplas, em trios, porque fazer rubrica já não é uma coisa tão fácil, ainda ter que fazer sozinho, sozinha é... é bem difícil mesmo, né. E eu- acho que eu reforço que o nosso- a nossa sala de aula, ela vai ficar aberta, e se vocês quiserem colocar dúvidas lá, postar um arquivo e pedir ajuda do grupo, tá? Quando vocês postam algum arquivo, por exemplo no Google Docs, se vocês colocar um comentário e digita @ o nome da pessoa, aí a pessoa recebe uma notificação, tá. Então vocês podem, por exemplo, chamar a PART 2, né, ô PART 2, vem cá dar uma olhadinha nesse- nesse gênero aqui, ver se tá tudo certo. Então utilizem esse espaço. É... alguém quer fazer algum comentário com relação à apresentação da PART 7? Obrigada, viu, PART 7.

[16m44s] PART 7: Obrigada a você.

[16m47s] MED 1: A próxima é a PART 3.

[17m02s] PART 3: Já tá aparecendo?

[17m04s] MED 1: Sim, tá aparecendo.

[17m06s] PART 3: Então um bom dia a todos. É... eu me senti desse modo [risadas]. Por quê? É, eu já há um tempo eu tenho- alguns anos já de profissão, tenho 28 anos como professora, e... eu meio que sou essa... ou me sentia essa arvorezinha, é... já crescida, já com o tamanho interessante, é... com alguns galhos, aí, projetados. Mas uma coisa que eu achei muito importante nesse curso, nessa vivência, foi, em primeiro lugar, ver o quanto, é... a minha árvore podia estar

Promoção de aspectos práticos
Promoção do LAL por meio da rubrica
Ampliação de aspectos éticos

grande, mas eu fui sentindo que ela não estava com as folhas que eu imaginava que ela tinha. E... e o quanto, é... as discussões, as leituras, as tarefas, todo esse processo de reflexão, é, foi como que fazendo brotar novas folhinhas. E... e me fazer olhar para aspectos que até então, justamente por conta de tantas demandas que a gente tem, a gente vai... é, talvez não dando a devida importância, e- e observar o quanto a avaliação a- a- nós sabemos a importância que ela tem, mas, é, pelo menos pra mim, eu ainda não havia parado e pensado especificamente na avaliação, nos critérios, é, na questão da criação das rubricas, dos descritores. Realmente, é, não era algo 100% novo pra mim, mas era algo que eu nunca havia me aprofundado. E ter, é, a oportunidade de refletir e me aprofundar nesses temas foi... foi bastante importante pra mim. Então eu senti, assim, novos brotinhos surgindo, e- eu gostei muito dessa sensação. E... e junto, também, o que eu- o que eu gosto dessa árvore, dessa imagem, né, é- é ver as outras árvores no entorno, e o quanto e- ela causa a impressão de que parece que ela está nos braços, ali, né. É, abraçada às outras árvores no- que estão ali por volta. E... e realmente foi essa sensação que eu tive. Eu- eu tive uma, é, eu percebi que eu não tava sozinha, né, eu aqui no extremo [risadas], extremo leste do estado, é... sentindo, assim, o quanto eu- eu tenho que- que ev- que crescer em termos de- de... aprofundar mesmo, né, olhar pra essa questão da avaliação da forma que ela merece ser olhada, e... e no começo eu me sentia muito sozinha aqui no curso, né. Mas não sozinha assim por estar isolada, não nesse sentido. Mas, é... de- de ter, assim, sentir a falta de- de uma parceira mesmo, do próprio campus, ou, enfim. E... e eu até comentei com- com- com meus amigos, né, eu agora chamo, posso chamar de amigos, né. Meus amigos de [cidade] o quanto foi, assim, muito gostoso, é, a gente criou essa- essa parceria juntos. A gente começou a construir, a debater juntos. A se sentir, é... com mil braços também juntos. Então, assim, é- foi isso que me trouxe essa sensação de estar entrelaçando os galhos com os outros, né. E... e foi uma sensação muito boa mesmo. Então, se por um lado a... é, todo esse contexto, né, nos- nos tirou da- das aulas presenciais, da vivência presen- presencial em tantos sentidos, é, ao mesmo tempo a- eu- eu não teria feito esse curso, por exemplo, se ele não tivesse sido online, né. Eu não teria conseguido me deslocar até [cidade], enfim. Então- e isso foi muito importante, né. Então assim, eu realmente, eu me sinto desse jeito, brotando, sentindo os brotinhos vindo, né. E... como eu já disse numa outra vez, é- é a mais pura realidade. Eu tenho um sentimento de gratidão muito grande. É, no sentido assim, de poder, nesse momento, ter, é, essa- essa questão que realmente é- é muito importante pra gente debater, pra gente refletir, é... e... e pelo fato, assim, desse...

Comunidade de prática

Promoção de aspectos teóricos

Promoção de aspectos práticos

Ampliação de aspectos éticos

Promoção de aspectos éticos

Comunidade de prática

Necessidade de formação continuada em LAL

dessa liberdade que nós temos, né. De- de apresentar as nossas dúvidas, as nossas- os nossos questionamentos, e... de uma forma livre. E de uma forma em que a gente vai sentindo o quanto a- é, é somatório, né. Isso pra mim foi- foi algo assim, bastante marcante nesse curso. Acho que era isso.

[CHAT] [17m23s] PART 16: Isa, vc pode projetar a minha imagem.

[CHAT] [17m54s] MED 1: Posso, PART 16, já achei ela na pasta

[CHAT] [18m02s] PART 16: obrigada.

[CHAT] [19m39s] PART 14: Que relatos mais lindos!

[CHAT] [22m15s] MED 1: Que legal, PART 3, obrigada. A PART 14 comentou aqui "que relatos mais lindos". Eu adorei a imagem da árvore, adorei a imagem das ár- da- das árvores entrelaçadas, né, e eu também tive essa mesma sensação, como eu falei no meu relato. É... alguém gostaria de comentar? Bom, qualquer coisa vocês levantam a mão, tá, gente? Como a PART 3 falou, aqui é um espaço bem livre, vocês podem se sentir à vontade. Agora... fala, PART 7.

[22m45s] PART 7: Eu- eu só achei bem poética aí a apresentação da PART 3. Que bacana.

[22m53s] MED 1: Muito legal. É... deixa eu compartilhar aqui que a PART 16 pediu, só um minutinho.

[23m07s] PART 3: Isa, deixa só eu- eu f- complementar? Desculpa?

[23m11s] MED 1: Claro, pode falar.

[23m12s] PART 3: Eu não quero ser injusta e não falar dos amigos de [cidade] também, tá? [risadas] Ai, então, assim, são- são muitos galhos se entrelaçando.

[23m22s] MED 1: Tá ótimo, obrigada. PART 16, quando você quiser, pode começar. Não esquece do microfone.

[23m42s] PART 16: ...começar. Nós não conversamos, não discutimos, é, sobre as imagens, o que teria, né, mas a... a imagem da PART 3, é... em certa medida, se conversa com a minha, né? A... estar nesse curso é algo, assim, que me fez, e tem me feito muito bem. Então a primeira vez que eu estudei sobre avaliação, foi, é... eu imagino que em 2003, é, em uma formação continuada no período do [político], que eu entrei em contato com as- com a... a necessidade de instrumentos, de critérios, é... diversificação na... nos instrumentos pra

avaliação, feedback. Então, e desde então, eu venho, é... lendo, muito curiosa a respeito, e... sempre com a ideia de que sozinho e sozinha nós não conseguimos nada, né? É... é um- faz parte do meu perfil a... gostar de trabalhar em grupo. Então, é- é- eu não gosto de fazer nada sozinha, né. Inclusive a tese, eu- eu fiz com muitas mãos. É... então o início da imagem é... expressa a mistura de conceitos, é... tudo embaralhado. E aí, a... quando você tem uma equipe, quando você se sente à vontade, quando você não tem vergonha de compartilhar as suas fraquezas, é... esse embaralhado, ele começa a tomar uma outra forma, né? É... mostrando que o trabalho em equipe, que a cooperação, é, tudo isso contribui pra que você tenha novas ideias, pra que você, é, se sinta engajado no processo, e que esse seu conhecimento, ele vá, assim, desabrochando, né. Ele vai pra um lado, ele vai pro outro, ele vai se reconfigurando, vai tomando formas, é... e, pra mim, todo esse movimento, ele... contribui pra que nós possamos aí nos desenvolver. Então a- a ideia que eu tenho, essa imagem, ela expressa a... a importância do coletivo, é... do trabalho, mesmo, é... com um fim comum, né? Então quando você tem um fim comum, ele vai tomando novas formas. E como disse a PART 3, é... estarmos juntos, por exemplo, eu nunca tinha produzido uma rubrica. Eu- eu tinha, é, tentativas, né? É... mas assim, arriscava, aí o ano passado eu e o PART 17 começamos a... em algum momento, trilhar esse caminho. Nas minhas produções aí com o grupo da PART 2 nós fazemos a... a checklist, pensando na produção oral, pensando na produção escrita... então é isso. E essa luzinha fica aí acesa pra que... dá ideia de que é preciso continuar. Tá bom? Acho que seria isso.

[27m39s] MED 1: Que legal, PART 16, obrigada. Eu adorei essa ideia do... tem um emaranhado, né? E aí aqui na oficina a gente vai desfazendo os nós e tornando a- né? O pensamento mais claro, a imagem mais fácil de- de entender. Muito muito legal. Gente, quem quiser, ou quem puder colocar a sua imagem aqui na... na pasta, tá? Pra gente deixar arquivado, eu vou colocar aqui no chat. Quem já me mandou, eu posso colocar lá, não tem problema. Deixa eu ver quem que é a próxima. É a PART 1. PART 1, você tá por aí?

[CHAT] [28m05s] MED 1: [link]

[28m15s] PART 1: Sim. Sim, estou [risadas]. Só um minutinho. É uma resposta falar depois de algumas pessoas [risadas]. Vamos lá. Vocês estão vendo?

[28m37s] MED 1: Sim.

[28m39s] PART 1: Sim? É... eu não consi- [risadas]. Pois é.

Comunidade de prática

Necessidade de formação continuada em LAL

Esta imagem- es- a PART 13 está aqui? Eu não reparei.

[CHAT] [28m45s] PART 18: Eu enviei para você Isa, mas não pus o nome no cronograma

[28m56s] PART 13: Estou.

[28m57s] PART 1: Está hoje, será?

[28m58s] PART 13: Estou. Me lembro perfeitamente. É da sua tese, não?

[CHAT] [28m59s] MED 1: Sem problemas, PART 18, eu renomeio lá :)

[29m] PART 1: Ah, [risadas]. Isso mesmo. Essa- eu sou muito grata a você, PART 13, por ter me indicado esta imagem para minha tese porque ela expressou e tem expressado, e ainda mais agora, com esse curso maravilhoso, né, ela tem expressado, é... há... o que eu tenho vivido, muitas das coisas, né, que tenho vivido e sentido, então muito obrigada, PART 13. Essa tela, é, veja bem, triplo autorretrato, né. Ela- ela tanto nos faz pensar, assim, no percurso de, é... formação, nosso próprio percurso de formação, né, de formadores de pesquisadores, e agora, né, essa questão da- da... de letamentos em avaliação no contexto de línguas, né? Então, é, en- enquanto ele está ali pintando, né, formando a- a imagem que ele- a que ele se propõe, é... ele se baseia em várias outras obras, né, então, há... neste curso, né, a gente vem- a gente sempre entra com uma expectativa num curso, e vocês, né, você Isadora e Viviane nos trouxeram, né, é- é, não só, assim, **sugestões de leitura**, né, mas quando vocês trazem, é... a... os temas pra discussão e também, é, sugestões de estratégias pra discussão- desculpa, gente. Sugestão de estratégias, né, **isso nos ajuda a repensar muitas coisas, né? A ressignificar, é, conceitos que já estudamos, né? E também há... há- nos fazerem entender e a enxergar que há muitas coisas ainda, e conceitos, concepções, a serem, é, melhor entendidas, compreendidas, né. Há mui- há muita coisa pra se aprender ainda. Então, há... há, pensando em quanto eu avancei, né? É... a- a gente tem algumas coisas que são aprendidas ao longo do caminho, mas a gente vai constatando que precisa aprender muito mais, e sempre, né? Então quando ele se olha ali no espelho, né, é... é- a- a- o seu segundo ponto lá, o que a gente precisa avançar, né? Essa- a PART 16 falou também né, na curiosidade, né, as meninas também falaram sobre a busca. Então eu me senti, assim, me sinto assim, né, entrei no curso buscando alguma coisa, e ao longo do curso, é, a gente vai formando, construindo, né? Compreensões, concepções, né? É... então eu penso que eu**

Promoção de aspectos teóricos

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação
Necessidade de formação continuada em LAL

Ampliação de aspectos teóricos

avancei, já juntando com o terceiro ponto que você coloca do impacto das ações, avancei em algumas coisas no sentido de: experimentar usar algumas das sugestões que vocês trouxeram pra avaliação, e... e também a- a vontade, né, que dá, vocês nos despertaram a vontade de usar, por exemplo, é... é, ferramentas avaliativas, ferramentas tecnológicas avaliativas, é, buscar leitura, buscar ampliar as compreensões, né? Sobre, há... avaliação, né? Então, quando ele se olha no espelho, eu me sinto assim, me olhando, me avaliando e ressignificando a... o meu percurso, a minha prática, o... o que eu preciso ainda estudar, né? Continuar estudando. É... então a- ferramentas como o... mentimeter, a... padlet, por exemplo, né? É... e... são exemplos assim, de- de motivações, né? Motivações pra nós. É... a questão do trabalho individual e em grupo, né? Esse se olhar e se res- e ressignificar a própria prática, o próprio caminho, a busca, né, é... não envolve só o indivíduo, né. Eu falei de me olhar, mas eu- eu consegui- a gente consegue se olhar a partir do olhar dos outros colegas, né, dos demais. Então, esse trabalho em grupo, e aí eu retomo a fala da PART 3, né? Da PART 16, essa questão da coletividade é fundamental. É fundamental e nos ajuda a ressignificar de maneira, é... mais efetiva e mais especial ainda, né? É... ah, e- e uma questão, né, ele- ele, é... a pintura que ele tá construindo ainda não tem os óculos. E quando ele se olha no espelho, tem os óculos, né. Isso me faz pensar, é... nesse- nesse... olhar, né, quando a gente se volta pra gente, pra... pra rever, né, essa va- avaliação, é... avaliação de si, né? Mas junto aos demais colegas, à... né? Às questões importantes que precisamos ver. Então esse óculos permite e esse curso, pra mim, funciona como essas lentes que nos ajudam a... a enxergar melhor, né, muitas questões que nós precisamos, a compreender melhor muitos conceitos, né? É... concepções, é... estratégias, encaminhamentos, né? E a querer buscar um aprendizado maior, né. É, e uma outra coisa, pra terminar, é a questão de que a tela está em preto e branco, e no espelho, é... a- a imagem é colorida, né? Por quê? Ao se olhar, ao- ao ressignificar ali a própria imagem, né? É... me parece que a- a- o entendimento vai se abrindo, né. Isso dá margem pra- pra compreensão se tornar mais clara, né, e ir se expandindo. Então, há, vocês estão me ouvindo?

[35m41s] MED 1: Sim, PART 1.

[35m43s] PART 1: Sim? Ah, então, com isso eu quero agradecer à você Isadora, Viviane, aos meus colegas de grupo de estudo, e a todo mundo, né? Porque é um momento de interação, né, no curso, um- um percurso, assim, que nos permite avançar mesmo no nosso processo de aprendizagem, né? Continua, é, e isso é- é maravilhoso, né.

Promoção de aspectos práticos

Necessidade de formação continuada em LAL

Formação indireta da própria oficina
Comunidade de prática

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação
Necessidade de formação continuada em LAL

Comunidade de prática

E nós precisamos disso. De, é, olhar pra nós mesmos, pro nosso grupo de trabalho, resignificar, né, as nossas práticas. É, e como a gente vai estudando, também, essa avaliação constante, ela é fundamental. Então, obrigada.

[36m30s] MED 1: Que legal, PART 1, obrigada. Pode falar. Ah tá.

[36m35s] PART 1: Não, só- só interromper, né? É.

[36m38s] MED 1: Uhum. Nossa, você fez uma super análise aí da obra de arte. Achei muito legal. E você tava falando e eu percebi mesmo que ele tava sem o... sem os óculos no desenho final. Eu achei bem interessante. Alguém gostaria de fazer algum comentário, gente, do relato da PART 1? Muito obrigada, PART 1. PART 6, você é a próxima.

[37m04s] PART 6: É, ficou difícil agora, né, depois dessa análise da PART 1 [risadas], apresentar. Eu deveria ter sido a- a primeira, né, a segunda. Mas tudo bem.

[37m18s] MED 1: Ela fez uma super análise artística ali, né, nossa. É por isso que ela perguntou se a gente tava ouvindo, porque tava todo mundo aqui... em silêncio, sem saber nem o que pensar [risadas].

[37m29s] PART 1: Imagina, gente. Manda ver, PART 6 [risadas].

[37m32s] PART 6: Ó, o meu é simples, gente. Vocês tão vendo?

[37m38s] MED 1: Sim, ahã.

[37m39s] PART 6: [risadas] Bom, então essa é- é a... bom dia a todos, né, desculpe, oficialmente. Desculpe aí pelo- pelo atraso, mas as minhas manhãs são meia corridas por aqui. É... então essa é a imagem que eu- que eu escolhi, né, porque... é, realmente, desde quando eu comecei a- a fazer o- o curso, e... na verdade desde o- o ano passado, né, Isadora? Quando eu fiz o- o convite aí a- ao- a vocês, né? É... pra aquele curso que- que vocês ofertaram aí em parceria com- com o Nead. É... a- a temática da- da avaliação sempre me interessou muito, né, não- não é de hoje que- que essa temática, é... me ronda, né, vamos dizer assim. É... a minha trajetória com a temática, é, se iniciou ainda na Educação Básica como todos, né, sabem, eu já comentei. Eu comecei a- a dar aula muito jovem, já tem 23, 24 anos que eu- que eu dou aula, e eu já fui inserida nesse contexto da avaliação formativa muito jovem. E naquela época eu não sabia muito

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação

bem o que era, né, esse conceito de avaliação formativa, enfim, e eu tinha que estudar muito sem ter muito a quem recorrer, né. Porque na época na graduação a gente não tinha, é... discussões sobre isso. Então foi, é, pra mim, na especialização, com a professora Viviane, que eu tive acesso às primeiras discussões sobre a avaliação. É, então, é, ter feito esse curso, pra mim, é... foi, assim, uma- uma... é... um investimento, né. Eu falo que a formação docente continuada, é, e por isso que eu escolhi essa- essa imagem, porque é m- é bem isso. Eu acordo, né? Eu durmo, não sei se eu durmo pensando na- nessa- nesse processo de avaliação ou se eu acordo pensando, né, nesse processo, porque, é, como eu coloquei, a PART 14 agora, né, vai fazer o doutorado, e com essa temática, e sempre que eu vejo alguma coisa, me remete a avaliação, e a- penso no projeto da PART 14, e, né? Eu cuido de toda a educação a distância na [instituição] e me incomoda muito a forma como as avaliações são feitas, essa forma, é... rápida, né? Que tivemos que adaptar aí as avaliações pra esse ensino remoto e a forma como alguns professores encaram a avaliação. Então, assim, eu- eu respiro avaliação no sentido assim, de- de preocu- de me preocupar como- com esse processo, né, que faz parte da aprendizagem. Então esse curso, pra mim, é- é esse processo- assim, me fez, né? É, reativar essa- é- essa- essa reflexão sobre a minha própria prática e também, é, esse despertar sobre a necessidade de- de fazer com que outras pessoas também tenham, né, esse interesse em estudar a- a avaliação, e que eles passam a entender s- é, a avaliação também como parte do processo de ensino e aprendizagem. Então, é... como o impacto, né, de- desse curso agora pra minhas ações enquanto professora, e- eu digo, não só como professora de língua inglesa, mas nesse- nesse é, nesse momento como diretora do núcleo de educação a distância na [instituição], é, né promover, é, momentos, cursos ou discussões junto com a pró-reitoria de ensino, é, que po- que possamos então fazer com que os nossos docentes do ensino superior possam então olhar para os seus PPCs, olhar para as suas práticas docentes, e possam rever esse processo de avaliação, tanto no ensino remoto, como também no ensino, é, presencial. Então a ideia é que, né, ontem PART 14 e eu estávamos fazendo a tarefa para, pra esse curso, é que isso, é, seja, né, uma das nossas, é... uns desdo- um dos nossos desdobramentos aí, é... do- do curso. Então... é... é isso que- que ficou pra mim, assim, eu só tenho a agradecer por esse espaço de compartilhamento de- de saberes, né, e agradecer aí à Isadora, Viviane, todo o grupo aqui que fez parte, né? É, por- por todo esse momento aí de- de- de compar- de- de partilha mesmo, né, de saberes e experiências que contribuiu ainda mais pro meu processo de- de aprendizagem e formação docente continuada. É isso, Isadora.

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação

Ações para a promoção do LAL de outros protagonistas

Comunidade de prática

[CHAT] [40m47s] MED 1: Bom dia querid@s!!!
[CHAT] [40m54s] MED 1: Bom dia!!
[CHAT] [41m11s] PART 4: Bom dia!
[CHAT] [41m15s] PART 17: Bom dia
[CHAT] [41m27s] PART 16: Bom dia!!! Dia mais lindo para você!!!
[CHAT] [42m44s] PART 1: Bom dia, Viviane querida!!!

[43m08s] MED 1: Obrigada, PART 6. Eu falo que a avaliação é um caminho sem volta, né. Depois que começa a estudar sobre avaliação, como você falou, vai dormir pensando, acorda pensando na avaliação.

[43m18s] PART 6: É. E aí, se me permitem, como eu falei, né, não sai da minha cabeça. Eu aca- eu posso compartilhar com vocês, é, uma- um curso, é, de um- é um MOOC, né, é um curso online aberto sobre, é, formaç- é, ai, desculpa, deixa eu olhar aqui, é rapidinho, tá? É sobre avaliação por rubrica no Moodle. É... do [instituição], se vocês quiserem, eu posso compartilhar aqui, e aí quem tiver interesse em fazer, é uma plataforma bem conceituada. São cursos abertos, e no final, compartilhei, é, vocês recebem uma certificação, e eu tenho feito vários. E isso serve pra docentes, pra alunos. Visitem essa plataforma que tem vários cursos bem interessantes. Eu acabei- e é um curso novinho, que acabou de ser lançado.

[CHAT] [43m35s] PART 15: sem volta e sem fim (pensando na minha imagem)
[CHAT] [43m46s] MED 1: Sim, PART 15!!
[CHAT] [43m57s] PART 18: Eu quero
[CHAT] [43m58s] PART 6: Avaliação por Rubrica no Moodle <https://mooc.cefor.ifes.edu.br/moodle/enrol/index.php?id=118>
[CHAT] [44m19s] PART 4: que bacana!

[44m21s] MED 1: Nossa, que legal, PART 6, obrigada. Obrigada por compartilhar. É... deixa eu ver aqui agora... PART 14, você colocou seu nome, né? Você quer apresentar?

[CHAT] [44m23s] PART 4: Muito obrigada

[44m35s] PART 14: Sim. Então, vou compartilhar a tela com vocês.

[CHAT] [44m55s] PART 11: Vou tentar fazer o curso!!

[45m03s] MED 1: É, eu também, PART 11, já tô fazendo a minha conta aqui. Fiquei bem interessada.

[45m11s] PART 14: Gente, meu computador é à manivela, ele tá muito lento.

[45m15s] PART 6: Não tinha como não pensar em vocês, gente. Tava me coçando aqui. Ó, essa é a plataforma, enquanto a PART 14 não compartilha.

[CHAT] [45m18s] PART 66: <https://mooc.cefor.ifes.edu.br/>

[45m24s] PART 14: Vai vendo aí, PART 6. Deixa eu tentar de novo aqui, pera só um segundinho.

[45m28s] PART 6: É, são várias né, as plataformas que a gente tem desses MOOCs, né, desses MOOCs, não sei como eles falam. Esses cursos abertos, a gente, é, oferece pra alunos, docentes. No site, no portal do Nead tem vários.

[45m45s] PART 14: Tão vendo, pessoal?

[45m47s] MED 1: Sim, estamos vendo, PART 14.

[45m50s] PART 14: Conhecem essa imagem?

[45m54s] PART 8: Eu amo esse filme.

[45m57s] PART 14: Não é [risadas]? Eu também!

[46m01s] PART 6: Ai, frienda. Ai, gente, desculpa, eu chamo a PART 14 de frienda. Sorry [risadas].

[46m09s] PART 14: Eu também amo esse filme, então, é, o nome do filme é "Colcha de retalhos", né, então eu vou só dar uma ideia muito geral, sem dar spoiler aqui sobre o que é o filme, mas lógico que nosso objetivo não é ficar falando do filme, né. Ele- e- narra a história de- de uma juvenzinha, vivida pela Winona Ryder, ela se chama Finn, ela-

[46m30s] PART 11: Só coloca na apresentação, acho que fica melhor.

[46m32s] PART 14: Não tá na apresentação? Ele não tá no-no...

[46m37s] PART 11: Tem que pôr apresentar, né.

[46m39s] MED 1: Não, a gente tá vendo a lateral- a lateral do... do PowerPoint.

[46m42s] PART 14: Tá vendo a lateral?

[46m43s] MED 1: É, assim, não- a gente tá vendo as suas imagens, mas eu quero dizer, a gente tá vendo todo o PowerPoint, né, não está com a... as imagens em tela cheia. Se você-

[46m50s] PART 14: Ah, tá.

[46m52s] PART 7: É só você dar um F5.

[46m55s] PART 6: É que às vezes- é, PART 14, senão deixar na- nessa versão já de apresentação, o Google Meet, ele dá esse probleminha. Tenta clicar na do lado, ali, ó.

[47m06s] PART 14: Não foi ainda?

[47m07s] PART 7: Acho que é só pressionar F5, não é?

[47m11s] PART 1: Tem aquela... tacinha, não sei se é uma tacinha lá embaixo, também.

[47m14s] PART 6: É, mas ela não vai, PART 1. O Google Meet, ele tem esse probleminha.

[47m19s] PART 8: Ela tem que tirar a apresentação, abrir de novo...

[47m24s] PART 6: É, é. Isso mesmo, PART 8, se você não compartilhar antes, ele dá esse problema.

[47m30s] PART 14: Vou colocar em tela cheia, né?

[47m32s] PART 6: Já deixa no modo apresentação antes de compartilhar, ele não- a gente não consegue.

[47m36s] PART 14: Ishe, então eu vou passar pra Isa, então. Porque eu não tô conseguindo aqui.

[47m40s] MED 1: Tá bom, sem problemas.

[47m43s] PART 14: [risadas] Peraí.

[47m46s] MED 1: Eu adorei p- é... me lembrou... não sei se vocês já viram esse... esse meme, peraí só um pouquinho, enquanto a... enquanto a PART 14 vai enviando. Você colocou lá na pasta, PART 14?

[CHAT] [47m56s] PART 7: só pressionar F5

[47m59s] PART 14: Vou colocar. Em qual pasta que coloca? Nossa, aí eu fico aqui atrasando as apresentações.

[CHAT] [48m05s] PART 7: e depois compartilhar a tela

[48m05s] MED 1: Não, imagina. Deixa eu mandar aqui. Agora vocês tavam palpitando, né, aí me lembrou essa imagem, professor em 2019 e professor em 2020 [risadas]. 2019: alguém me ajuda com o projetor? 2020: já coloquei 10 pdfs, deixei 3 links, posteí 3 podcasts, amanhã o zoom às 07h.

[CHAT] [48m09s] MED 1: [link]

[48m24s] PART 1: Isso. Aí tem as ferramentas que vocês trouxeram pra nós, ainda, né [risadas].

[48m28s] MED 1: [risadas].

[48m36s] PART 14: Tchãran... agora vai. Peraí.

[49m07s] MED 1: Você colocou lá, PART 14?

[49m08s] PART 14: Tô colocando, peraí que eu não tô achando o arquivo, ai senhor. Gente, se tiver alguém mais na frente, pode ir que aí vai- pra não atrasar, ó, a apresentação, vai. Senão vou ficar atrasando vocês.

[49m20s] MED 1: Alguém quer apre- ah, achou?

[49m21s] PART 14: Achei, uhum. Eu tinha colocado como "apresentação oficina", a- a gente nem sabe que- que nome que tá dando pros arquivos. É que meu computador tá morrendo, né. Já chegou o novo mas da- meu irmão ainda- meu irmão, que é meu... personal technician, ele tá instalando as coisas no computador pra mim, e eu tô usando o velho que tá morrendo. Ele está morrendo. Eu acho que esse- essa versão que ele colocou aqui tá meio... pra eu continuar usando, não tá muito legal. Tá. Isa, foi.

[49m54s] MED 1: Acho que foi, né.

[49m55s] PART 14: Isso.

[49m55s] MED 1: Pode continuar.

[49m56s] PART 14: Tá, então vamos lá. Então o filme narra a história dessa- dessa menina que, ela tá num dilema na vida, que ela precisa terminar de escrever a- a... é, precisa terminar de escrever a gra- a... a dissertação dela, e ao mesmo tempo, ela também, é... ela... é pedida em casamento pelo noivo, e ela fica nesse dilema, e resolve dar um tempo na vida e vai pra casa da avó, que mora no interior dos Estados Unidos,

pra lá, esfriar a cabeça e conseguir terminar o trabalho dela. É, e nesse meio tempo, enquanto está na casa da avó, ela tem contato com um- um grupo de- de amigas da avó que se reúne semanalmente, né, num clube de... é, de costura, e- e esse clube de mulheres se reúne pra... pra, é... fazer colchas de retalho. E cada uma dessas mulheres é responsável por um quadro da colcha. É... né, cada pessoa do grupo é responsável por um quadro da colcha, e cada colcha tem um tema, né. E- e aí, é, ao mesmo tempo que- que essa- e aí co- com a chegada dessa menina, as mulheres resolvem fazer uma colcha com o tema "onde vive o amor". Então esse é o tema dessa colcha que ela, é, que a gente tem na imagem aí. E eu, como a Isa, né, burlei um pouquinho, coloquei duas imagens, mas é uma tela só, então, né, já viu [risadas]. Ficou uma imagem, certo? É... então, é, ao mesmo tempo em que elas recontam a história, né, através dessa colcha, essas mulheres passam a encarar a vida delas de forma diferente, né. Então, é- esse recontar as histórias faz com que elas repensem a vida também, né. E aí- né, e daí, né [risadas]? E o quêco, né, o que isso tem a ver com avaliação, com a oficina e com a minha experiência? Bem, é... eu acho que tem muito a ver, né. É... então, em termos de- de letramento, né, e dos componentes de- né, dos componentes da avaliação, né, que era a- a pergunta, né, que a Isa colocou lá pra gente, eu- eu acho assim, que a- a analogia que eu consigo fazer é assim, que todos nós viemos de diferentes instituições de ensino, né, com diferentes experiências, com diferentes conhecimentos sobre avaliação em contextos de línguas. É, e aí, né, com a orientação da Isa e da- e da Viviane, nós conseguimos alinhar essas experiências, né? É, e essa- é- com a contribuição de todos os componentes do grupo, né. Então acho que todo mundo conseguiu participar, e o que a Isa e a Viviane fizeram com a gente foi uma orientação, né, não foi uma imposição de conceitos, ou, é... é... de teorias. A todo momento a gente discutia, é, e- conceitos que vinham à tona conforme os assuntos eram trazidos, né. Então, é, e aí, para mim, né, é, em alguns momentos, os quadros dessa colcha, né, que a gente tava costurando, eles não se encaixavam muito, né. Então muitos conceitos que eu tinha foram desconstruídos, né, foram descosturados, foram reformulados pra que, é... pra que no encaixa, né, dessa colcha do- do meu quadro ali com o todo fosse mais harmonioso, né. Então o que que eu percebo, né, ao final dessa- de- dessa- desse nosso clube, né, de costura semanal? Ou da nossa oficina de avaliação, né? Então olhando pra esse trabalho que a gente fez, né, então agora eu me coloco ali no lugar dessa atriz, né, não tão jovem quanto ela, né, não tão jovem quanto aquela personagem, é... eu- eu vejo que eu cresci muito, né, e que eu avancei muito, é... ne- no- no letramento sobre avaliação de línguas porque

Comunidade de
prática

Ampliação de
aspectos teóricos

Promoção do LAL
como catalisadora e
possibilitadora de

ao contrário de muitas de vocês aqui no grupo, né, os meus estudos, né, na- na- nesse campo de avaliação, apesar do meu interesse ser antigo, né, o- o- os estudos, é... os meus estudos nesse campo da avaliação ainda são incipientes, né. Como a PART 6 falou, agora que eu vou começar meu doutorado nessa- nessa área, né. Então, as trocas que nós realizamos aqui, elas foram muito enriquecedoras pra mim, né. Então muitas questões que a gente discutiu aqui já foram, né, eu já consegui aplicar em sala de aula com os meus alunos, né, os meus alunos-professores em formação. E, ao final dessa oficina, eu me vejo agora como essa moça da segunda, é, na segunda cena, né, agora envolvida pela colcha, né, envolvida pelo processo ensino-aprendizagem-avaliação, né. Então e- tão envolvida que agora vou começar o doutorado sob orientação da PART 6, né. Então, é, cada vez mais envolvida nessa questão, né. Então eu também tenho a- muito a agradecer à- à vocês todas, né, à orientação da Viviane e da Isa, e- e a todos os colegas do grupo, né. A PART 11 que foi nossa parceira em um dos trabalhos, né, parece que nós somos colegas, assim, né, a gente conversou só online, mas foi um- foi uma tarefa que a gente fez junto, né, então é uma- foi uma parceria, é... legal, essa coisa da gente, é, poder trocar experiências, né. Foi muito enriquecedor. Eu agradeço muito a vocês. E é isso.

[CHAT] [53m23s] PART 1: PART 14, emocionada aqui rs!

[55m16s] MED 1: Muito obrigada, PART 14. Adorei. Adorei que você colocou a outra imagem dela encoberta, né, pela- pela colcha. Nossa, muito muito legal mesmo. Quem gostaria de ser a próxima? Não temos ninguém aqui na- na nossa lista. Quem gostaria de apresentar agora?

[55m40s] PART 14: Gente, o filme tá- voltou na Netflix.

[55m43s] MED 1: Eu vou assistir, gostei bastante da ideia.

[55m46s] PART 15: Eu posso apresentar, Isadora. Desculpa, PART 14.

[55m49s] PART 14: Não, era só isso que eu queria falar, eu amo de paixão.

[55m51s] PART 15: Eu também nunca vi, também fiquei com vontade de assistir. Bom saber que temos no Netflix.

[55m56s] MED 1: Aaah, e gostei da- da ideia do- do grupo de- de costura, né. Muito bom. Vou compartilhar a tela aqui, PART 15.

mudanças em
concepções e
práticas em avaliação

Comunidade de
prática

Promoção do LAL
como catalisadora e
possibilitadora de
mudanças em
concepções e
práticas em avaliação

Comunidade de
prática

[56m03s] PART 15: Ok.

[56m03s] PART 1: Vou recomendar o filme pros meus orientandos também [risadas]. Além de assistir.

[56m16s] PART 15: Então essa é a minha imagem, gente. Eu fiquei pensando, antes, né, que imagem, aí depois eu joguei no Google pra tentar achar alguma coisa. Vocês conseguem me ouvir bem? Acho que sim, né, porque aqui tem eco. Então tá bom. É... bom, eu acho- primeiramente, gente, todo mundo falou brilhantemente, acho que posso pular minha fala. É, mentira. É, mas adorei todas as imagens, todas as falas, adoro participar dessa oficina, já, eu tentei deixar isso claro na autoavaliação pra Isadora, pra Viviane, incrível. É, e aí, enfim, eu tentei pensar assim, né, num caminho que não tem fim, como a Isadora disse, não tem volta, é, então só vai. Aqui não dá pra você voltar, vejam bem, é um perigo você voltar.

E aí, como várias pessoas já falaram [risadas], como várias pessoas já falaram, é... eu acho que é um trabalho colaborativo, pelo menos a gente fez durante a oficina. É... eu fico quieta porque eu fico nervosa, tá, gente, pra falar. É... mas eu tô sempre participando, e a pasta, como a Isadora também já falou, a ge- incrível toda hora eu volto naquela pasta, eu abro lá, e coincidiu que eu comecei a oficina quando eu tava entrando na [instituição], agora eu tô na [instituição] como colaboradora, né, e... então, assim, eu tô começando tudo novo numa instituição nova, disciplinas novas, com alunos novos, e aí eu consegui fazer tudo junto, né. A oficina com esse novo começo, então isso pra mim foi muito legal, porque aí eu já- eu já peguei a ementa, né, o plano de trabalho, de ensino da- das disciplinas, e já- já olhei com esse novo olhar, né. E... então é- essa- essa questão de você estar com outras pessoas caminhando. Eu ia- eu queria na verdade uma imagem caminhando, gente, porque eu nem ando de bicicleta, mas eu fiquei pensando assim, a bicicleta é aquela coisa que você não pode parar de pedalar, né. E... senão você cai. A menos que você esteja numa descida, daí acho que dá pra ir, né. Mas enfim, eu acho que essa questão da gente agora continuar pedalando, né. Se a gente parar, ah, daqui 6 meses nem lembrar mais da oficina, ou- ou parar de ter esse olhar, a gente vai s- novamente se envolver com as nossas demandas, que são milhares, e pode, né, meio que ir esquecendo. Mas acho que não, porque... acho que é como falamos, né, é um caminho sem volta. Então... a ideia é essa, continuar pedalando, continuar andando com outras pessoas. Direto mandava mensagem no whatsapp pra Isadora, coitada. Umás coisas nada a ver, usei os memes já que ela usou aqui, várias outras ferramentas que ela usou aqui, usei, é... não é plágio, né, gente, é colaboração, vamos lá [risadas]. Inclusive essa última avaliação também amei, da gente trazer essas

Necessidade de formação continuada em LAL

Comunidade de prática

Um novo olhar para os documentos oficiais da IES

Necessidade de formação continuada em LAL

Necessidade de formação continuada em LAL

Formação indireta da própria oficina

imagens, né. É, vou usar também. É... enfim. Então acho que é isso, é caminhar sempre em frente, não dá pra voltar, mas e- e continuar sempre olhando pra avaliação, não parar, e sempre juntos, né, acho que bem isso, é- eu tava pensando num gênero oral pra trabalhar, e falei assim, nossa, será que já tem uma rubrica lá, vou dar uma olhada na pasta, enfim. É... então acho que muito legal, e... acho que é isso. Que mais? Acho que é isso, gente, também foi a primeira, é... atividade profissional que eu voltei a fazer depois da minha licença maternidade, e... a gente sabe que a gente muda completamente depois, né? De ter um filho, então foi muito legal, foi- vai ter essa relação também com a minha identidade pessoal, não só profissional, essa oficina. Voltar a ver os colegas da [instituição] que eu estou morrendo de saudade, [cidade], da [instituição], e outras colegas da [instituição], tanto de [cidade] quanto de [cidade], mesmo que só olhando pelo computador. É... enfim. Dá mais saudade. É, muito bom, gente, adorei, e é isso.

[CHAT] [56m56s] PART 4: que saudades da PART 15! Engraçadíssima, sensacional

[59m55s] PART 7: Que legal saber que a PART 15 tem saudade da gente, PART 15. A gente também tem de você.

[1h00m01s] PART 15: Ai, PART 7, que saudade.

[1h00m02s] PART 1: Com certeza, PART 15.

[1h00m05s] PART 15: Aí, ó, falta a [nome] e a [nome] e o time das colaboradoras. Muita saudade de vocês. Foram ótimos anos em [cidade].

[CHAT] [1h00m11s] PART 4: colega, não! AMIGA

[CHAT] [1h00m12s] PART 4: kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

[1h00m13s] PART 7: Mas que bom que esse curso aqui proporcionou que a gente estivesse juntas também, né.

[1h00m17s] PART 15: Exatamente, né. O Paraná tem ótimos professores, né. Cada um num canto. E... agora eu queria mais ainda estar na [instituição], vou deixar esse... esse comentário, porque vocês estão sendo vacinadas, né? Os professores universitários. E a gente não. Aqui em [cidade] não é professor, não. Então não entrou na fila.

[CHAT] [1h00m20s] MED 1: Frienda, como diz a PART 6

[CHAT] [1h00m35s] PART 4: hahahahahahaa

[1h00m39s] PART 7: Ô, PART 15, só os mais experientes

Necessidade de formação continuada em LAL

Comunidade de prática

foram vacinados até agora.

[1h00m43s] PART 14: Uia!

[1h00m44s] PART 15: Mas vai chegar, né, nos mais novos?

[1h00m44s] PART 7: Vai, vai, tomara.

[1h00m45s] PART 15: Então. A gente nem- a gente nem entrou na fila.

[1h00m49s] PART 7: [cidade] já vacinou todo mundo, PART 15. Vamos todos pra lá. Não é, PART 3?

[1h00m52s] PART 15: Então, PART 7. Eu tinha que estar em [cidade].

[1h00m56s] PART 3: Exatamente. Aqui, 100% dos professores da rede pública. E essa semana a intenção do prefeito é- é vacinar 100% dos professores da rede particular.

[CHAT] [1h01m05s] PART 14: Eu sou super hiper tensa

[1h01m09s] PART 15: Gente, isso que é ostentação, entendeu? Isso que é inveja hoje em dia.

[1h01m13s] PART 3: [risadas] Exatamente. Com certeza.

[1h01m13s] PART 15: Eu- eu de verdade, gente, eu tô em casa, o presidente falou, tem uns idiotas em casa ainda, né. Eu sou essa idiota, tá, eu tô em casa há um ano e dois meses. Eu não vejo minha família, meus avós, meus sobrinhos, estou aqui. Enfim. Aguardando a vacina.

[1h01m14s] PART 14: ja tomei a primeira dose

[1h01m25s] PART 8: Estamos juntas.

[1h01m26s] PART 7: Estamos juntas. Idiotas unidas jamais serão vencidas [risadas].

[1h01m31s] PART 8: [risadas]

[1h01m33s] MED 1: PART 15, eu adorei a sua metáfora, eu- eu tô- eu tô gostando muito das diferentes metáforas, né. Então a PART 14 falou da colcha de retalhos, você falou da bicicleta. E aí só pra retomar um pouquinho a questão da formação indireta que você e outras de n- né, falaram, de, ah, você apresentou essa ferramenta que daí eu usei. E é justamente isso que é a formação indireta ou a simetria

invertida. E é o que acontece com os nossos alunos em formação, né. Então às vezes a gente usa uma ferramenta, a gente faz algum tipo de atividade que eles, como professores, também vão usar. E- com- com relação à avaliação, isso também pode acontecer. Por isso que é tão importante a gente refletir e praticar a avaliação, né, de forma bem... de forma bem pensada. PART 4, você quer ser a próxima? Você levantou a mão por isso?

[CHAT] [1h02m16s] MED 2: Idiota não, gente, cuidem-se!!!! Estou em casa, mas com muito medo de tudo isso. Estou pior a cada dia, parece que não vai passar nunca.

[1h02m19s] PART 4: É, por isso.

[1h02m28s] MED 1: Oi, Viviane. É, a Viviane tá... tá em casa de quarentena, mas vai passar, Viviane. Vai dar tudo certo.

[1h02m47s] PART 15: Pois é, uma situação inacreditável, né, que a gente tá vivendo, e... enfim. Tem gente que ainda não entendeu a gravidade... a gente tenta, né. Um dia depois do outro. Melhoras, mesmo, Viviane, olha... não é fácil, né.

[CHAT] [1h02m51s] PART 4: Melhoras, Viviane!

[CHAT] [1h03m03s] MED 2: Vamos lá, está lindo!!!

[CHAT] [1h03m09s] MED 2: Continuem que estou aqui acompanhando

[1h03m17s] MED 1: Tá bom, Viviane.

[1h03m38s] PART 15: Ah, enquanto a PART 4 abre ali, eu preciso falar que eu tô com dó que vai acabar, gente, apesar de tanta coisa que a gente tem que fazer na semana.

[1h03m42s] PART 4: Ah, vocês tão esperando eu compartilhar a tela, gente?

[1h03m44s] PART 15: Sim, né, miga.

[CHAT] [1h03m44s] PART 1: Viviane, força e fé!!! Melhoras, juntas pela oração e coração!

[1h03m46s] MED 1: Sim [risadas].

[1h03m49s] PART 15: Não, não, a gente tá aqui, ah... tipo assim... [risadas].

[1h03m54s] PART 16: PART 4, amei, hein [risadas].

[1h03m56s] PART 4: Foi só pra descontrair um pouco. Gente,

eu não entendi. Tá bom, desculpa. Então tá, aqui estão-

[CHAT] [1h03m59s] MED 2: Desculpem, não queria atrapalhar vocês

[1h04m01s] PART 15: A pessoa pede pra falar, tá todo mundo esperando, e ela... [risadas].

[1h04m05s] MED 1: Imagina, Viviane, não atrapalha, não.

[1h04m07s] PART 4: Não, não v- não- não- não foi a Viviane não, eu que tô... bom, aqui está minhas ibagens. Conseguem ver?

[1h04m15s] MED 1: Sim, estamos vendo.

[1h04m16s] PART 1: Sim.

[1h04m17s] PART 4: Tá, eu- eu sou uma... típica libriana, então sofri pra escolher as imagens porque eu sou indecisa. É, e falando com a Isa, ela falou que eu podia trazer- eu falei, posso trazer mais de uma? Ela falou que sim, então. Ela que manda, então eu obedeço. Ela manda, eu obedeço. É... a primeira imagem... o que aconteceu? Pra mim, eu me senti como se fosse de volta à escola, mas... de volta à escola mas não, né, porque a gente não- não trabalha esses conceitos na graduação, né, no curso de Letras. Sobre avaliação. Então... é... de volta à escola no sentido de que parece que comecei do zero, mesmo, e que abriu bastante minha cabeça. É um caminho sem volta, como, é... acho que quase todo mundo aqui já colocou, né. E aqui eu gostei bastante desses ícones porque ele- eles representam, eles podem representar várias disciplinas, né, por exemplo, sei lá, Química, Biologia. E que a avaliação, ela cabe em tudo, você fica meio pirado com isso. Ela vai, ela é importante- o conceito de avaliação, saber aplicar, saber, é... desse processo ensino-aprendizagem-avaliação como um ciclo. Então vai caber em Matemática, em Letras, em Química, Biologia, Artes. E... aqui eu vejo como... esse bonequinho aqui, que no caso sou eu que voltei pro começo, voltei à escola, ele, né, algo como... crescendo. Eu imagino isso aqui expandindo, até, né. Além da imagem que vai continuar crescendo, esse... esses conhecimentos vão continuar, é... sendo construídos. Também muito por causa da oficina, da- das discussões que a gente teve, então eu achei- achei que essa imagem representava bastante o que eu queria passar. Sobre o processo da- da- da oficina. Só que aí eu olhei essa daqui, também achei muito bacana que nós trabalhamos um pouco de- de teoria, mesmo que não muito, né. Então, leituras e conhecimentos, aí foram surgindo novas ideias, é, pra eu aplicar nas minhas aulas. Eu nem conseguia

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação. Necessidade de formação continuada em LAL

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação. Necessidade de formação continuada em LAL

Promoção de aspectos teóricos

fugir disso, eu falava, ai, mas isso aqui não tá bom, essa rubrica não tá legal. Isa, me ajuda! Então sempre era tentando, é, resgatar o que a gente tinha discutido, e... no sentido de que eu, né? Voltei pra escola, que agora talvez eu esteja começando os primeiros passos pra um dia talvez conseguir me graduar, né, nessa questão de avaliação e... e também aqui, é... isso aqui representa pra mim a formação indireta. Então, nossos alunos, né, nossos graduandos, eles vão ser professores, alguns deles já são. Então, é... o chapéu aqui, como que chama esse chapéu? Eu não lembro. Esse chapéu aqui, do professor, do- de quem tá se graduando, ele... representa tanto, pra mim, quanto aprendiz, quanto pros nossos alunos na questão na questão da formação indireta. E que é uma engrenagem que... não vai parar nunca, né, e tá tudo muito ligado. Então... eu acho que é isso. E... é. Eu acho que é isso, mesmo, que eu- que eu queria trazer.

[CHAT] [1h07m23s] PART 3: barrete

[CHAT] [1h07m28s] PART 8: capelo

[1h07m40s] MED 1: Obrigada, PART 4. A sua-

[1h07m42s] PART 4: Como chama esse chapéu?

[1h07m45s] MED 1: Tem alguns... comentários aqui no... no chat.

[1h07m47s] PART 4: Capelo. Capelo, é.

[1h07m52s] MED 1: Eu- eu gostei da imagem da esquerda, que dá essa ideia de... dos- dos nossos toró de parpíte, né, como a gente fala. Então as ideias fervilhando aqui na cabeça, e aí-

[1h08m04s] PART 4: Tem isso também.

[1h08m05s] MED 1: Daí eu lembro um pouquinho a imagem... acho que da PART 16, né, que daí as- as ideias tão- tão um nó, e daí você vai desfazendo o nó. E essa- essa coisa do conhecimento cíclico, né.

[CHAT] [1h08m07s] PART 3: Capelo é o correto... rrsr

[1h08m17s] PART 4: Uhum. É, e aqui na primeira, o que me chamou muita a atenção é que... né? Ó, isso aqui pode entrar em várias disciplinas mesmo, né.

[1h08m24s] MED 1: Uhum. Legal, obrigada, PART 4.

[1h08m28s] PART 4: Então talvez a gente pudesse estar

Necessidade de formação continuada em LAL

trabalhando uma disciplina de avaliação, é... num curso de Engenharia, por exemplo. Claro que daí, né, o- o conteúdo seria outro em relação às rubricas, etc. Mas cabe, né. Então é isso. Obrigada.

[1h08m46s] MED 1: Nada. É, é o que o LILA vem fazendo, né. Nós fizemos isso- a PART 13 teve a oficina dela semestre passado, é de letramentos acadêmicos pros cursos de Biologia. Então a gente desenvolveu rubricas, é, pensando nas- nos gêneros acadêmicos mais usados nos- nos cursos de Biologia. Quem gostaria de ser a próxima?

[1h09m09s] PART 18: Pode ser eu.

[1h09m11s] MED 1: Tá bom, PART 18.

[CHAT] [1h09m12s] PART 4: obg! hhahehe jamais que eu iria lembrar

[1h09m13s] PART 18: É... bom, a minha imagem não tem nada a ver com essas coisas maravilhosas que vocês apresentaram. Eu sou... muito... engraçadinha, digamos assim, e eu adoro essas imagens engraçadas, né. E pensando no final do curso, peraí, deixa eu achar. Pensando aqui como o final do curso- estão vendo a imagem?

[1h09m40s] MED 1: Sim, estamos vendo.

[1h09m42s] PART 18: Aí eu pensei, gente, como é que a gente fica no final do curso [risadas]? Como a gente se sente no final do curso? A gente acha que todo mundo tem que fazer um curso sobre avaliação, que todo mundo tem que discutir avaliação, que todo mundo tem que construir rubricas. A gente acha então que todos têm que fazer isso, e aí a gente quer chamar todo mundo pra fazer, pra pensar num curso, pra discutir. Mas os nossos colegas não estão nessa vibe, né, eles não estão nessa... eles não participaram desse curso. Eles não estão com esse mesmo feeling. Então a gente fica assim, e aí, a gente vai chamar pra discussão? Pra- pra- pra-pensar na avaliação na nossa instituição, não vai, como é que vai ser isso? É... e aí a minha imagem tem- tem relação com isso, né. Será que a gente chama os colegas e a gente começa a discutir? Aqueles colegas que não estão participando, não estão discutindo avaliação? E nem querem discutir avaliação, né? Alguns deles dizem que já discutiram isso a vida inteira. Não querem mais discutir. Hã... principalmente no nosso caso, do [instituição], que a gente trabalha com várias áreas que não são... é... Letras, aliás, não são, também nem próximos, né, das Humanas, e aí a gente precisaria conversar com esses colegas a respeito das

avaliações. Mas eles não estão nesse ritmo. E a gente fica sempre na dúvida, né, ou como convidar, ou se convidar, em que momento convidar. Que que a gente faz agora? Então meu sentimento de final de curso é esse. Pra onde vamos? Mas a PART 6 já me deu uma possível solução que é o curso [risadas], que é o curso da... do [instituição], já dei até uma olhadinha lá. Tô mandando pros colegas pra convidá-los a, a conhecer o... o curso online de 20 horas. Achei super interessante. Talvez seja um passo inicial bem... bem bom, né. Vamos ver se teremos adeptos pra isso. Mas então seria isso, é o sentimento de final de curso. Eu sei que, é... o- o processo que a gente viveu aqui mudou muito pra mim a minha visão sobre avaliação, a minha preocupação com a qualidade do feedback é outra, mas eu gostaria que outras pessoas também passassem por um processo semelhante, porque eu acho que muda muito a nossa vida de- de docente, a nossa- o nosso olhar pra avaliação, que a gente tá fazendo, né. É... então é esse o sentimento.

[CHAT] [1h10m09s] PART 1: Estou vendo só você, Isadora.

[CHAT] [1h10m14s] PART 7: PART 18, lê pra gente o

[CHAT] [1h10m23s] PART 1: Será que sou só eu?

[CHAT] [1h10m29s] PART 7: o que está acima dos botões vermelhos

[CHAT] [1h10m36s] MED 1: Eu estou vendo normal, PART 1

[CHAT] [1h10m59s] MED 1: Acho q vc tem que 'desfixar' minha imagem, coloque o mouse por cima da minha tela e veja se tem um pino para 'desfixar'

[CHAT] [1h11m19s] MED 1: "Call partners to talk about evaluation" "Don't call 'cause they don't wanna talk about it"

[CHAT] [1h11m24s] PART 1: Ah deu certo, obrigada.

[CHAT] [1h11m29s] MED 1: De nada, PART 1!

[CHAT] [1h11m31s] PART 1: Devo ter te fixado sem querer kkkkk

[CHAT] [1h11m41s] MED 1: Kkkk sem problemas

[CHAT] [1h11m52s] PART 7: kkk - coloquei em tela cheia aqui

[CHAT] [1h11m55s] PART 7: agora sim!

[1h12m17s] MED 1: Legal, PART 18. Você- você colocou duas imagens lá, ou uma só?

[1h12m22s] PART 18: Eu coloquei duas, mas, é... as duas são nesse- nesse estilo aí, nesse...

[1h12m31s] MED 1: Ah, tá bom, muito obrigada [risadas]. Eu também... adoro os memes, né, tanto que eu trouxe a... a imagem da Gretchen de novo. Então, é... muito legal, é, acho que cada um tem o seu estilo. Então você falou assim, ah, eu sou meio engraçadinha, mas aqui, o nosso espaço é livre pra isso mesmo, né, cada um apresentar sua imagem de acordo

com a sua personalidade, o seu perfil, sem problema nenhum. A PART 15 tá falando que amou. É... quem gostaria de ser a próxima?

[CHAT] [1h12m48s] PART 15: amei!

[1h13m03s] PART 13: Pode ser eu.

[1h13m05s] MED 1: Tá bom, PART 13, vai lá.

[1h13m07s] PART 13: Pessoal, eu tô com a câmera fechada, desculpem, tá? É porque eu tô muito feinha mesmo, nós estamos todo mundo com Covid aqui em casa também. É... estamos bem, mas aí eu prefiro ficar assim pra vocês não se assustarem [risadas]. É... deixa eu mostrar aqui pra vocês a imagem.

[CHAT] [1h13m26s] PART 1: Melhoras, PART 13!!!

[CHAT] [1h13m27s] MED 2: Melhoras, PART 13!

[1h13m28s] MED 1: Melhoras aí pra vocês, PART 13.

[1h13m30s] PART 13: Nós estamos bem. Graças a Deus nós estamos bem. Só sintomas leves. É... a gente f- é, passa por um momento, assim, de- de- de preocupação, né, só já saímos do- da fase do isolamento, é... a- as- a- as- é... esses sintomas leves que a gente diz, né, nós estamos- nós somos em três, então, é um com dor de cabeça, o outro com problema de estômago, o outro- sabe? Essas coisas continuam, não é por causa que o- acabou o isolamento que a coisa acaba de vez. É... mas assim, agradeço muito a Deus, sou muito grata porque foram coisas leves, né. Coisas leves. Bom, deixa eu apresentar aqui. Ver se eu consigo fazer isso direito. Vocês tão vendo meu naviozão?

[CHAT] [1h14m05s] PART 14: Melhoras.

[1h14m27s] MED 1: Estamos vendo, PART 13.

[1h14m28s] PART 13: Então. Esse navio, eu nem sei, eu peguei essa imagem achando que é aquele navio que encalhou lá no Canal de Suez recentemente. Vocês se lembram disso?

[1h14m40s] PART 18: Mas é... dele mesmo, PART 13.

[1h14m41s] PART 13: É, eu imagino que sim, né, porque é um navio, é, gigantesco que encalhou lá no Canal e deixou, né, todo mundo sem passar por alguns dias. Foi prejuízo financeiro, né, imenso aí pra todo mundo. Deu o que falar na

época. E aí eu achei que essa imagem, quando a gente pensa na avaliação, nas questões que a gente refletiu aqui, a gente pensou em toda essa- é- é uma imensidão, né? Pensando no tamanho do navio, é uma imensidão de coisas a se pensar, a se refletir, né? É... e a oportunidade que a gente teve aqui de fazer essa reflexão também foi muito... é... muito grande, muito, sabe? Eu me lembrava, assim, por exemplo, como que eu ia ter, é, por isso até que eu coloquei a maquininha ali a- a pequenininha tentando desencahar como é- é- eu sozinha buscando soluções, porque, é... é... esse navio foi desencahado por um conjunto, né, de coisas que foram feitas. Não por uma- uma única máquina, ali, trabalhando sozinha. Então esta... esta oficina, pra mim, é essa coletividade, pra construir soluções, é... é... para a avaliação, né? É, o trabalho coletivo, é, na minha vida, ele é extremamente, é- é- importante. É... quando, por exemplo, né, eu fico pensando, quando que eu ia saber que o filho da PART 6, lá no colégio em [cidade], que ele estuda, já tem os critérios, já vem escrito na avaliação, né. Uma criança já tão pequena já sabe de critérios de avaliação. Então tem coisas que a gente, né, só um exemplo, né, entre tantos que a gente ouviu aqui. É... que a gente aprende muito uns com os outros, né. A gente constrói muito coletivamente. Isso é- é- é gratificante. Então, é, o meu coração tá cheio também de- de gratidão, é, por esse momento, pela oficina, pela oportunidade. Uma coisa que- que- que a PART 18 falou, né, do nosso contexto específico, é... geralmen- eu já ouvi muito assim, ah, você, você é pedagoga? Me perguntaram uma vez, né. Porque vem falar essas coisas de avaliação, essas teorias, isso aí é conversa de pedagoga. Isso aí é coisa que não tem, é... efeito na sala de aula, né. Uma pesso- um engenheiro falou assim pra mim uma vez: olha, gente, é bobagem ficar discutindo avaliação, porque se o aluno não faz a conta certa, a ponte vai cair e vai morrer muita gente. A conta, a- é, tem que ser, é- é certo ou errado, é 0 ou é 100. Então, infelizmente, quando a gente tá nesse ambiente de discussão coletiva, aqui, é... é tão agradável, é- é, a gente constrói e- e- e- mas a gente tem que saber que existe o lá fora, como a PART 18 falou, né. Tem muita coisa pra ser feita, tem muito pra ser, é, explicado, lutado, construído, mostrado, né? Porque, é... às vezes, é, eu não vou conseguir com a leitura, com a discussão de um texto, convencer um colega que pensa como esse engenheiro que eu falei pra vocês. Mas talvez, é, na partilha de experiências mesmo a pessoa, é, vê a- a- a ação diferente e os resultados dessa ação na avaliação, né? Dessa forma a gente consegue, talvez, levar pra além, aqui, desse ambiente que é- é acolhedor, é coletivo, né? Levar pra fora, aí, pros nossos... é... outros colegas, tá? Então é- é esta a imagem. Eu fiz uma outra, como a PART 18 falou, de- de- [risadas] de- achei m- engraçadinha essa imagem aqui, pensando em

Comunidade de prática

Comunidade de prática

Comunidade de prática

Ações para a promoção do LAL de outros protagonistas

critério, né. Isso aqui é só uma... [risadas] só pra- vocês conseguem ler?

[CHAT] [1h17m29s] PART 18: PART 15, boa sorte aí. Sou filha da [instituição], graduação, mestrado e doutorado, tenho minhas grandes paixões aí, dentre elas a professora [nome], uma grande inspiração docente.

[1h18m49s] MED 1: Eu consigo. Acho que dá.

[1h18m51s] PART 13: Então, né, qual critério escolher pra saber se as pessoas estão realmente mortas ou se- [risadas] ou se tão fingindo, né. Então é só uma- uma- uma brincadeira, gente. Então é isso.

[1h19m09s] MED 1: Sensacional, PART 13. Aqui, você pode imaginar que você não tá sozinha, né, buscando as soluções. Tem outras máquinas ali tentando desencalhar esse navio, né. Pode ficar tranquila. Quem gostaria de ser a próxima? Deixa eu ver aqui. PART 8, você quer ser a próxima?

[1h19m41s] PART 8: Pode ser.

[1h19m41s] MED 1: Pode ser?

[1h19m42s] PART 8: Eu até tava- que eu falei, mas que coisa, eu acho que sou eu, esses cachorros não param de latir. Bem agora [risadas]. Ah, mas acho que pararam. Gente, eu tô amando, tô amando todas as imagens, todas as- as metáforas, as relações, as reflexões. É... eu tava aqui pensando, né, como o ser humano é criativo, né. É- é... pode fazer, assim, infinitas relações de todas as ordens, de todos os tipos, e... ainda assim, contemplar o grupo todo, né? Porque a gente fica se vendo em cada uma das relações que o pessoal coloca, é... adorei o d- lembrar o filme, né, "Colcha de retalhos", um filme maravilhoso, assim, nossa! É... eu... acordei hoje imprestável, né, porque tem uma semana do mês que me dá dor de cabeça, uma dor de cabeça terrível, assim, enxaqueca mesmo, né. E... aí eu tomei um remedinho, cheguei um pouquinho atrasada, mas assim, só de dar risada das coisas e refletir aqui já tô bem melhor. É... eu vou apresentar a minha imagem, acho que eu vou pedir pra você apresentar, Isadora. **Eu coloquei ali, e... essa coisa de- da gente f- compartilhar, né? Conceitos, é... compreensões de conceitos, né? Em equipe é muito enriquecedor, né, eu acho que é, assim... demais, né. A gente constrói sentidos em tempo real, né. Isso é bem bacana. É... e... nossa, eu peguei a PART 1 falando, logo de cara, eu falei, ah, meu Deus do céu!**

Comunidade de
prática

[CHAT] [1h20m26s] PART 1: E uma relação complementa a outra!!

[CHAT] [1h21m12s] PART 1: É a ressignificação de um indivíduo que complementa a ressignificação de um coletivo!

[1h21m39s] PART 1: [risadas] Tamo junto.

[1h21m41s] PART 8: [risadas] O que é isso, gente. O que eu faço agora, né. Falei, não, vou me manter aqui com o meu- o meu caos colorido aqui, que tá muito bom, né. É... eu fiquei em dúvida entre duas imagens, né, é... uma delas é... é um livrinho, hã... da- eu não me lembro se é da Ana Raquel Machado ou se é da Ruth Rocha, que é sobre alfabetização. Que a criança vai pra escola, e naquele dia, ela aprende a letra A. E daí quando ela volta, você- aí você vê as placas das- das lojas, e das, é... é... dizeres, assim, esparramados pela cidade, pelo percurso dela até chegar na escola, e é tudo um monte de figurinha, assim, incompreensível, né. E quando ela aprende a letra A, quando ela volta da escola, ela começa a enxergar os As em todas as placas, em todos os lugares. E... e as- tem um momento que ela pergunta pro- não sei se é o pai ou a mãe, fala, gente! Colocaram um monte de letra A aqui. E, assim, é... eu me senti um pouco assim, né? É... até, não sei se a minha colega PART 7 está aí. É uma coisa que ela pega no meu pé de vez em quando. É, ano retrasado, ano passado, não me lembro bem, que ela fala, PART 8, seu plano de ensino tem que ter critério. Quais são os critérios? Daí eu, que raio de critério, que que ela tá falando, pelo amor de Deus, né? E... e eu acho que depois que eu... que eu... fiz essa- é, esse curso, né, esses momentos, aí, pra pensar em avaliação, de repente eu pego os meus planos de ensino e eu vejo: cadê os meus critérios [risadas]? A PART 7 tinha razão! Ai, meu Deus [risadas]. Então, é... é, e essa imagem que eu coloquei- por que que eu fiquei em dúvida, né? É... porque eu acho que a gente nunca pode desistir ou desconsiderar qualquer coisa assim, que você recebe, que às vezes, é, não- não processa naquele momento, ou não entende, né. É... então essa- essa imagem, ela é... aparentemente, assim, um caos de cores, mas é uma obra de arte que foi construída a partir daquela sequência Fibonacci, sabe, aquela medida de ouro? Que você vai... é... que dizem que as belezas, é, o nosso conceito de beleza, né, tá relacionado a essas medidas de ouro, então tudo que se aproxima dessas medidas aí é o- é o que a gente enxerga como belo, né. É... então, assim, é... que que eu pego por aí, né? Que que eu entendo disso? É que eu acho que a gente tá sempre no meio do caos, né. Aquele navio gigantesco também achei o máximo, né? É... essa impressão mesmo que a gente é uma formiguinha, né, no meio de- de algo gigantesco, de- de alguma coisa muito caótica, né? Mas se a gente olhar com calma, olhar bem, em

Ampliação de aspectos éticos

Comunidade de prática

conjunto, né, em... comunidades de prática, né? A gente consegue sim enxergar, é... uma noção de... é... como que se diz? Algo inteligível, né, que a gente consegue fazer sentido, né, e muda a forma como a gente passa a enxergar a nossa experiência, né. Então eu acho que é um- um pouco... essa sensação que eu tive, né, quando eu fiz essa- ess- esse curso aí com vocês, né, com todo mundo. Por isso eu sou, assim, muito agradecida, né, Isadora, pelo convite, Viviane. É... pra mim foi um privilégio mesmo participar, e me ajudou MUITO mesmo. Obrigada, gente. Era isso.

[CHAT] [1h24m39s] MED 1: Gente só um minuto

[CHAT] [1h25m43s] PART 1: Isadora e Viviane, que tal vocês organizarem um livro para compartilharmos com capítulos sobre todos estes trabalhos maravilhosos??!!! Esta ideia vem me ocorrendo e me acompanhando rsrsrs!!! Resultado dos impactos desta oficina linda!!! #ficaadica rsrs

[1h25m53s] MED 1: Obrigada, PART 8. É... vendo aqui a sua imagem, eu lembrei, né, tem várias cores, enfim. Eu lembrei da colcha de retalhos da PART 14, acho que você até comentou, né. Então várias cores, várias linhas. E esse ciclo de... de aprendizagem. É... a- alá, a PART 1, a PART 1, ela é que nem a PART 6, assim, ela lança a ideia e sai correndo, né. Isadora e Viviane, que tal vocês organizarem um livro para compartilharmos com capítulos sobre todos esses trabalhos maravilhosos? Uma ótima ideia. Resultados e impactos dessa oficina. Muito bom, PART 1. É... gente, eu acho que- PART 17, você vai conseguir apresentar? Eu acho que depois do PART 17 seria a Viviane. Um vídeo. Aí você vai compartilhar a tela? Tá bom, então. Então eu nomeio você para ser o próximo [risadas]. Deixa eu parar aqui. Obrigada, PART 7. A Viviane já lançou a ideia do nosso grupo também, fazer um livro, né, com base no... no nosso trabalho na... no evento que nós organizamos no fim de... de abril. E... então agora temos mais um pra fila, né, Viviane. Colocar na nossa listinha de afazeres.

[CHAT] [1h26m14s] MED 2: Ótima dica PART 1

[CHAT] [1h26m36s] PART 17: Um vídeo

[CHAT] [1h26m42s] PART 17: sim

[CHAT] [1h26m49s] PART 7: Apoio a iniciativa do livro!

[CHAT] [1h26m52s] PART 17: ok :)

[CHAT] [1h27m10s] PART 5: Nossaaaaa, acho top

[CHAT] [1h27m13s] PART 17: Meu vídeo ficou um pouco longo, então vou colocar pra tocar na velocidade 1,5x. O comezinho está com som mais baixo, logo aumenta. A imagem é uma bananeira, inspirada na filosofia do rizoma de Deluze e Guattari.

[1h27m20s] PART 1: Seria maravilhoso, viu, só pra [risadas] registrar a emoção na voz.

[1h27m26s] MED 1: Ai, obrigada, PART 1. Tá bom, PART 17, não tem problema. Eu vou colocar o link aqui da... da pasta de novo só pra quem ainda não conseguiu colocar o... a imagem. Já conseguimos ver a sua... a sua tela, PART 17.

[CHAT] [1h27m48s] PART 11: Eu gostaria muito de participar do livro. Poderia ser relatos de experiência.

[CHAT] [1h27m49s] PART 7: Que bacana! Vamos ter um vídeo!

[CHAT] [1h27m49s] MED 1: [link]

[1h27m58s] PART 17: Eu escolhi essa imagem dessa bananeira pra representar o meu percurso nesse curso-nessa oficina de letramentos em avaliação, é, inspirado na filosofia de beleza Guattari e o que eu quero focar, na verdade, é na parte de baixo, ali, que é o rizoma da- da bananeira, que segundo esses filósofos, representa o conhecimento como múltiplo, não-hierárquico. Então o rizoma não tem começo nem fim, não dá pra saber onde ele começa nem pra onde ele vai, e ele tem várias conexões. E é imprevisível há, o crescimento de- desse rizoma. E essa é a minha tendência pelo que eu pesquisei, minha formação, que, como eu vejo a língua. E daí vai desembocar no- em como eu vejo a avaliação da língua também. Desde as aulas e como que a gente vai planejar e avaliar. Então é imprevisível e é heterogênea e apresenta inúmeras conexões como o rizoma. Qualquer ponto do rizoma pode ser con- conectado a qualquer outro ponto, como dá pra ver ali embaixo. Isso é o contrário de uma concepção arbórea que é previsível em sua estrutura hierárquica, que aqui a gente pode ver na parte que está sobre o solo, né. Então a gente sabe que ele vai crescer sempre pra cima, vai uma folha, depois a outra, vai crescer a flor, e a- e as frutas. Ao contrário de lá de baixo que a gente não sabe pra que lado vai surgir um novo ponto. E cresce horizontalmente, não necessariamente pra baixo, mas para os lados. E daí eu penso, como a gente focou em gêneros, e trazendo a- a definição de gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis, por causa dessa minha visão de língua, eu tendo sempre a focar mais no relativamente, que seria aqui nessa representação o rizoma, do que nos estáveis- no estáveis, que seria a representação da árvore, que a gente sabe mais ou menos, a gente já define o que que aquele gênero deve apresentar, que a gente fez nas rubricas. E eu tento ver dessa maneira mais relativamente estável porque- pelo meu trabalho com- com projetos de aprendizagem, e também pensando, como formador de professor, nesse último documento que- que norteia a- a

educação básica, a BNCC, que diz levar em conta a língua como- língua como, há, língua inglesa como língua franca, e também traz os multiletramentos. Diz lá que o tratamento dado ao componente na BNCC, ao componente inglês, prioriza o foco na função social e política do inglês, e nesse sentido passa a tratá-lo em seu status de língua franca. E depois sobre multiletramentos, ao assumir seu status de língua franca, uma língua que se materializa em seus usos híbridos, marcada pela fluidez em que se abre para invenção de novas formas de dizer. Então diz lá na introdução desse componente que os alunos vão inventar novas formas de dizer. Se eles vão inventar, daí eu penso aqui na hora que eles vão produzir um texto, tanto oral quanto escrito, eles vão negociar esses sentidos com os interlocutores, o professor, os colegas, ou pra quem eles vão escrever ou falar os textos. Então fica difícil da gente prever como que vai aparecer essa- essa língua. Não vou entrar no mérito que depois, apesar de, no começo do documento eles falarem isso, lá depois, há, ele segue cada ano o que que tem que ser apresentado pros alunos, ou o que que eles têm que aprender e reproduzir, especialmente na parte de gramática. E daí torna o documento meio esquizofrênico nesse sentido, mas não vou entrar nesse mérito agora. Então, a- essa visão rizomática tem tudo a ver com a concepção de avaliação como processo. A- é, mas só que daí a gente não pode pensar nes- ou eu não posso pensar, a partir dessa perspectiva, há, fica difícil pensar na- na perspectiva rizomática se a gente estabelecer os objetivos linguísticos a priori. A não ser que seja bastante aberto, e na verdade é o que s- tem sido proposto aqui. Então, ver como processo. Então se os alunos vão produzir mais de uma vez os textos, na primeira versão do texto deles, a gente pode, há, levar em conta então essas invenções- novas invenções e formas de dizer e colocar lá, na- na- na nossa rubrica, ou- e na nossa interação, e assim, há, negociar sentidos com os alunos e conversar sobre o que que seria uma maneira adequada, ou se, há, cumpriria os objetivos comunicativos, e enfim. Então, ver como processo ajuda a pensar, há, a ser coerente com- com a- com essa visão de língua, pra mim. E é assim que eu- que eu penso, e é assim que- que eu tô ali no rizoma. Mas claro que a árvore, a gente tem- a gente tem uma- uma imagem que a gente faz social do- dos- dos gêneros, ou do tipo de texto que o- que os alunos vão entregar no final, então a gente coloca essa- essa- essa estabilidade que a gente espera, e daí a gente negocia com- com os alunos. Então a avaliação para a aprendizagem, pra mim, há, vai aparecer assim, repensando tudo desde o começo, então foi muito útil e- e- essa oficina pra pensar isso que eu nem parava pra pensar. Então eu m- eu me avalio constantemente como professor e formador assim, então, ainda que eu traga, eu espero que os alunos façam isso, isso

Ampliação de aspectos éticos

Promoção do LAL como catalisadora e possibilitadora de mudanças em concepções e práticas em avaliação

e isso, ou eu- eu mostro pros alunos que é assim que eu- que eu espero, mas sempre vai tá lá a tarja na minha mente que pode ser diferente. Que os alunos podem inventar, assim como qualquer produtor de textos ou enunciados. Então é assim que eu vejo meu avanço na oficina em termos de letramento em avaliação em contexto de línguas. Então eu vou ampliando os conceitos, sempre avançando de maneiras muitas vezes imprevisíveis, criando múltiplas conexões como o rizoma ali. E o rizoma também faz conexões com a árvore. Ela cria a árvore ali em cima, então tá tudo conectado. Que é assim que na verdade eu vejo qualquer formação. E também nunca acaba, há, a- a- a formação é sempre incompleta. E- e às vezes a gente faz conexões que a gente fez antes, deixou de fazer, faz de novo, dependendo do contexto e dessas interações. Pode ter pare- parecido bastante confuso, mas é isso mesmo. Então é- é imprevisível e pode ir pra um lado ou pro outro. Essa é a ideia. E é isso.

[CHAT] [1h28m08s] PART 5: O áudio tá meio ruim
 [CHAT] [1h28m16s] PART 5: Melhorou!
 [CHAT] [1h28m16s] MED 1: Agora melhorou o áudio
 [CHAT] [1h28m57s] PART 4: eu tb gostaria mto de participar do livro!
 [CHAT] [1h29m12s] PART 1: Maravilhoso, PART 17!
 [CHAT] [1h29m16s] MED 1: Ebaa! Estão todas convidadíssimas, obrigada pela sugestão, PART 1
 [CHAT] [1h29m29s] PART 1: Por nada, Isadora querida!
 [CHAT] [1h33m17s] PART 1: PART 17, o professor rizomático!!! rs

[1h33m20s] MED 1: Obrigada, obrigada PART 17. É... gostei muito dessa ideia que você falou da imprevisibilidade, né, e... justamente esse é o processo mesmo de... de avaliação e a conexão também que você falou que qualquer ponto ali da bananeira tá conectado, né. Então muito bom, muito obrigada. Você pode colocar o vídeo lá na pasta, tá? Por favor. PART 5, você é a próxima?

[1h33m46s] PART 5: Tá, vou apresentar aqui também. Acho que o PART 17 tem que parar a apresentação dele. Ou ele já parou? [risadas] Ah tá, agora deu certo.

[CHAT] [1h33m50s] PART 17: ok

[1h34m01s] MED 1: Ah, e eu não conhecia esse conceito, viu, PART 17. Muito interessante, obrigada por... por nos apresentar, aí, a ideia do rizoma.

[1h34m09s] PART 5: Vocês conseguem ver?

Ampliação de aspectos teóricos

Necessidade de formação continuada em LAL

[1h34m11s] MED 1: Sim, tô v- estamos vendo.

[1h34m14s] PART 5: Então, né. Eu escolhi esse gif de "I'm learning" [risadas], ele falando errado. Ele está aprendendo mas ele está falando errado, porque eu também me sinto assim, é... faz pouco tempo- a Viviane tá aí? Porque se ela ouvir isso aqui acho que ela vai me bater, mas vou falar mesmo assim, porque eu tô longe mesmo, ela não va- ela não vai ter essa possibilidade no momento. Mas... antigamente eu achava a avaliação muito chata [risadas]. Eu achava muito chato. Eu achava que não tinha tanto assim para aprender sobre avaliação. E aí, quando eu comecei, de fato, a- a ficar muito, assim, é, nervosa, pensativa, assim, bem... é... preocupada com umas coisas que eu fazia aqui, né, na minha prática educacional, que eu via outros professores fazendo, e comecei a me questionar sobre a av- a avaliação, e... decidi estudar isso então agora no mestrado, e a- agora que eu fui me apaixonando pela avaliação. E... esse gif me representa totalmente, porque, como todos aí já falaram, é algo que a gente vai aprendendo todo dia. Eu acho que é uma coisa que a gente vai aprender muito na prática, também, não só quando a gente conversa, quando a gente lê. Mas na hora da prática aqui de sala de aula, na hora que você pegar aquelas 25 crianças suadas depois da aula de Educação Física, né, gritando, pirando o cabeção, você tiver realmente que, é... ter essa sensibilidade de que você vai ter que avaliar essas crianças, e que você vai ter que avaliar do modo correto. Então assim, eu acho que vai ser um aprendizado pro resto da minha vida, né, eu vô tá aprendendo todos os dias. Mas esse curso foi muito importante, tudo que eu li até agora, todo esse começo, essa minha... é... esse meu início no estudo sobre avaliação foi muito importante pra mim porque... eu posso ajudar o meu contexto. Isso eu- isso eu posso dizer, que eu posso começar a ajudar meu contexto, né. Nós temos melhoras aqui, mas são muito... é, leva muito tempo pra gente conseguir melhoras pro inglês aqui no município, né, de [cidade]. E... e agora, com esse nov- novo secretário, acredito que a gente vá conseguir melhorar essa parte de avaliação também. Ele... já falou várias vezes que ele quer sim trazer cursos de avaliação para os outros professores, tanto os pedagogos, quanto os de específicas, e é isso, gente. Eu acho que esse curso, assim, foi maravilhoso pra eu poder dar meus pitacos aqui também [risadas]. Se eu puder, né, aqui no- no município, foi um início muito, é, bom pra mim, nessa... nessa temática. E agora eu vou olhar a cara da Viviane pra ver se ela não quer me estrangular. Então vou dar uma ocultada aqui, vou voltar ali com vocês.

[CHAT] [1h34m19s] PART 17: Disponha

[CHAT] [1h35m06s] MED 1: Parece que o jogo virou, PART 5

kkkkk

[CHAT] [1h35m13s] MED 2: Eu tenho chicotinho virtual, hein kkk

[CHAT] [1h35m33s] MED 1: Tem mesmo, ela manda no grupo de orientandos ahahah

[1h37m22s] MED 2: Quero não, PART 5.

[1h37m25s] PART 5: [risadas] Não, ô, Viviane, deixa eu te falar-

[1h37m28s] MED 2: Hoje eu tô sem forças, nem se eu quisesse. Hoje eu não consigo [risadas].

[1h37m31s] PART 5: Gente, eu era uma graduanda, assim, um bichinho do mato, acho, porque olha, eu já discuti com a [nome] uma vez que criança não aprendia. Eu lembro da minha graduação, eu falava, criança não aprende, eu jurava por Deus que eu nunca ia dar aula pra criança. E tô aqui, seis anos com os capirotos kids, aqui dando aula pra eles, né. Mas tá bom. E tô gostando, tô gostando. Agora, falo isso pra Viviane, né, é gente que não tem medo, aqui é 100% vida louca, a gente não tem medo não [risadas]. Não, mas a gente vai aprendendo acho que com o tempo, sabe, gente. Com tempo, assim, vendo mesmo, é... a- as pesquisas dos outros, de vocês, o quando vocês, é... ev- é, trabalham pra evoluir mesmo. Isso vai dando um up na gente, assim, sabe. Dá uma vontade de fazer igual, dá uma vontade de melhorar. E eu agradeço demais demais [risadas]. É uma autoavaliação já, detalhe que eu tô estudando autoavaliação [risadas]. Estou me autoavaliando aqui. Muito bem. Vou me dar uma notinha, me dou ainda uns 8 pelo menos. Tô brincando. Nem isso chega [risadas]. Ai, mas é isso, gente.

[CHAT] [1h38m24s] MED 1: Que bela autoavaliação, PART 5!!

[1h38m49s] MED 1: Obrigada, PART 5. É... vou passar então a palavra à Viviane, agora, pra gente encerrar. Agradeço que vocês ficaram até agora, e a gente entende se vocês precisarem sair, tá? Fiquem tranquilas, a gente vai passar um pouquinho do tempo.

[1h39m14s] MED 2: Deixa eu voltar aqui, ver se vocês estão enxergando minha tela, já?

[1h39m18s] MED 1: Estamos.

[1h39m20s] MED 2: Gente, bom dia novamente, oficialmente, né, peço desculpas aí por ter atrapalhado aquela

hora, mas é que hoje tá um dia difícil. Mas vamos lá. Bom, eu- eu vou tomar a liberdade, vou apanhar da Isadora também, do chicotinho, mas eu não vou conseguir trazer só uma imagem, é claro. Então eu vou ser bem breve. Essa aqui que eu trouxe pra vocês é que eu me senti num verdadeiro Big Brother, né, pelo menos nos dias dos nossos encontros síncronos. Então eu coloquei aqui eu do ladinho desse cachorrinho, não consegui tirar essas imagens, não tive tempo de fazer nada muito, é, elaborado, tá, gente. Então consegui fazer hoje de manhã rapidinho, então peço desculpas que não foi tão elaborado quanto o de vocês. Mas essa era só pra mostrar pra vocês um pouquinho como eu me senti do ponto de vista, né, dos encontro síncronos, porque acho que foram poucos que eu consegui acompanhar, né, é... de fato com vocês. Mas queria que vocês soubessem, né, vocês sabem, eu acho, eu só queria reforçar, acho que a Isadora tem falado isso. Nós trabalhamos o tempo todo nos bastidores, né, eu e Isadora, pra que essa oficina saísse da melhor forma possível, né. Do ponto de vista aí nosso também de que estávamos organizando. E aí, só pra encerrar, em relação à- à- à minha participação, avaliação e tudo, como eu não consigo fazer uma- uma imagem só, eu fiz assim, quer ver, ó, pra vocês- vê se vocês vão me avaliar bem ou não e depois quero saber quais são os critérios, hein. Bom, essa primeira imagem, imaginem que a Isadora tá ali do meu lado, tá. Eu queria eu e a Isadora, eu ia fazer uma coisa bem elaboradinha, mas não tive fôlego. Então assim, vamos fazer uma oficina para professores, né, formadores de professores. Então de fato essa foi a nossa primeira experiência. Então era assim, ai meu Deus, né, onde vamos? Como é que nós vamos, é... ser recebidas, como é que nós vamos- como é que essas nossas- esse diálogo que a gente vai fazer vai ser, é... também a- é... visto e avaliado por vocês, né. Então me senti assim, bem na pontinha ali do precipício, quase caindo. Aí, teve que dar o salto, né. Vamos começar. E aí o salto foi dado pro começo da nossa oficina. Como vocês viram, nós não tínhamos nada previame- muito preparado previamente porque nós é... decidimos, né, nosso trabalho é sempre feito a partir do que a gente tem de feedback dos alunos, e no caso o- nessa oficina de vocês, professores, nós nunca trabalhamos com nada pronto previamente justamente porque senão a gente- é mais ou menos aquele ditado, né, faz o que eu falo mas não faz o que eu faço, né. Então a gente tem que estar semp- a gente tá sempre sendo muito avaliado também em relação a isso. Então nós demos o salto, e aí, né, é... esse salto só poderia acontecer, só poderia ser o que vocês tão colocando hoje, nas palavras de vocês, né, é... esse espaço de colaboração, de aprendizagem coletiva, que pra nós foi riquíssimo também, não tenho nenhuma dúvida, porque a gente teve, né, parceria, união, harmonia. Nós

formamos um time onde todos nós nos sentimos muito à vontade pra falar aquilo que pensamos, aquilo que entendemos, né? E eu acho que é- esse é o espaço de aprendizagem significativa pra todos nós. E aí, a conquista de hoje, né, é sua, é sua, né, é de vocês. É minha, nossa, então muito obrigada, muito obrigada mesmo, pelo, hã... pelo... ops, peraí, desculpa, eu acho que tinha que, ah, o muito obrigada tava ali. Ah, parei tudo, mas enfim. Vou parar mesmo porque já tá em cima da hora. Gente, só tenho a agradecer. Muito obrigada, aprendi demais com vocês. Acho que a gente vai ter a oportunidade de continuar dialogando. Essa ideia do livro, vamos- não vamos esquecer dela, né? É... em breve a Isadora também vai desenvolver a tese, e aí com certeza vocês serão convidados a fazer leituras, aqueles que puderem, claro, né, colaborar também com a leitura, com a análise dela. Vai ser um grande prazer pra nós. Então eu tô muito feliz, é, muito satisfeita, né, com essa oficina, e queria só agradecer vocês, muito obrigada.

[CHAT] [1h42m56s] PART 1: Que tal termos continuidade desta Oficina??!!! Expansão/Ampliação dos propósitos desta Oficina maravilhosa!!! Seria ótimo podermos continuar...

[CHAT] [1h42m57s] PART 17: Eu que agradeço

[CHAT] [1h43m08s] PART 1: Obrigada, Viviane e Isadora!

[CHAT] [1h43m26s] PART 5: Uhuuuu!!! You go Isa!!!!

[CHAT] [1h43m28s] PART 16: Obrigada, grupo!!!!

[CHAT] [1h43m31s] PART 13: Gratidão

[CHAT] [1h43m32s] PART 3: Agradeço imensamente, Viviane e Isadora. Aprendi muito nas nossas interações.

[1h43m35s] MED 1: Gente, m- é, né? Por favor, muito obrigada, também. Adorei a mensagem da Viviane, adorei a sequência de imagens, quase uma historinha. Então muito obrigada pela participação de vocês-

[CHAT] [1h43m39s] PART 1: Gratidão ao grupo também!

[CHAT] [1h43m45s] PART 16: Melhoras, Viviane e Marlene!!!

[1h43m45s] MED 2: Você pediu uma só, Isadora, eu falei, vou colocar uma em cima da outra [risadas].

[1h43m48s] MED 1: [risadas].

[1h43m51s] MED 2: Tá vendo, a gente-

[1h43m52s] MED 1: Burlando as regras, né, mas tudo bem.

[1h43m54s] MED 2: Quero ver, você vai me avaliar [incompreensível] ou várias? Aí você é que manda, né.

[1h44m] MED 1: Não, eu já comecei burlando porque eu também coloquei duas imagens, não tem problema [risadas]. E, assim, obrigada pela participação de vocês apesar, né, de nossas rotinas corridas, e todo mundo com esse cansaço virtual, mas todo mundo participando. Então eu gostei muito também, e aprendi muito com vocês. E, não sei- não sei dizer agora, PART 1, acho que foi a PART 1? Se nós vamos ter uma oficina parte 2, mas, como eu falei, com certeza a gente vai manter esse contato, e aproveitem muito o Google Classroom. Vamos manter, né, essa... essa- esse trabalho colaborativo que a gente tem. Inclusive eu vou colocar lá os links que a... que a PART 6 compartilhou, e daí vocês podem usar o mural pra colocar as dúvidas, né. Coloquem materiais, avisem o grupo. Eu acho que a gente tem que manter esse- esse- essa união que a Viviane- que a Viviane colocou ali no último slide. E, assim, a- a- deixou agora o espaço aberto se vocês quiserem fazer últimos comentários, abrir o microfone.

[CHAT] [1h44m02s] PART 9: Gratidão, Isadora, Viviane e a todos do grupo!!!

[CHAT] [1h44m03s] PART 7: Viviane e Isadora - sou imensamente grata pela iniciativa de vocês e pela oportunidade em participar!

[CHAT] [1h44m08s] PART 4: eu tb agradeço demais! foi incrível

[CHAT] [1h44m21s] PART 11: Gostei muito de participar.

[CHAT] [1h44m25s] PART 15: Foi ótimo! Amei! Mto obrigada!!!

[CHAT] [1h44m31s] PART 4: maior admiração por Isadora e Viviane

[CHAT] [1h44m36s] PART 4: Sempre tive

[CHAT] [1h44m43s] PART 11: Abraço a vocês. Se cuidem!!

[1h45m] PART 1: Adoramos, eu acho, né [risadas]. Gratidão, obrigada a vocês todas, todos. Viviane, Isadora. E fica um gostinho, uma vontade, né, de quero mais, continuidade com o curso, oficina, acho que precisamos e queremos acompanhamento e construir coletivamente, sabe. Con-continuar construindo coletivamente? Né? Um desejo, uma sede, uma necessidade, né. A gente aprende muito uns com os outros, né, isso é maravilhoso, né. E- e- a i- a ideia do livro, de outras possibilidades, né. Isso nos alimenta, né. Acho que a gente precisa disso. Então obrigada.

[CHAT] [1h45m13s] PART 4: ã gosto de despedidas, socorro

[CHAT] [1h45m33s] PART 14: Muito obrigada a todos. Vou sentir falta de nossos encontros semanais.

[1h45m39s] PART 6: Eu também, assim, brevemente, né, gostaria de- de agradecer aí todo o conhecimento

compartilhado nessa oficina. Eu não me lembro quem é que disse, desse- acho- não sei se foi a PART 15, eu não me lembro quem é que disse, né, que o Paraná tem, é... excelentes profissionais, né? E eu concordo. Me perdoe que eu não- não lembro quem é que disse, é...

[1h46m04s] PART 1: Foi a PART 15.

[1h46m06s] PART 6: Foi a PART 15, né. Então... eu acho que, assim como o Paraná, né, está à frente, aí, em- em várias frentes, né, eu acho que também poderíamos estar à frente, aí, dessa discussão, né, Viviane, Isadora, sobre avaliação. Não só no ensino de línguas estrangeiras, mas, né? Avaliação, né. De modo geral, então eu acho que isso falta muito. É uma lacuna, né, é uma necessidade, e o ensino remoto, acho que escancarou ainda mais essa- essa necessidade, essa lacuna no processo de ensino e aprendizagem. Então, fica aí, né, o- acho que não é- coitada, a Isadora, Viviane, e- e do grupo, né. Eu acho, assim, vamos assumir essa responsabilidade também, né, em nossas IES. É... de levar essa discussão e propor essa discussão, como eu disse ali, estávamos ontem conversando e vamos propor essa discussão na nossa área. Nós não sabemos por onde começar, mas no colegiado, no- no núcleo estruturante, né, docente da universidade, ou na pró-reitoria, não sei por onde começar, mas já que nós estamos passando por um processo de reestruturação dos PPCs com a resolução 02/2019, né, que infelizmente talvez teremos que mexer nos currículos, e considerando a curricularização da extensão, que na [instituição] nós estamos ainda, né, em discussão da minuta. Então talvez seja o momento também, eu sei que é muita coisa, mas pra gente rever o papel, né, da- da avaliação nos nossos PPCs aí. Então, é... só tenho a agradecer e, né, e assim, e... o nosso compromisso junto com vocês agora nas nossas IES de continuar essa discussão e continuar, né, propondo esse trabalho colaborativo aí com todos vocês. E coloco a [instituição] à disposição. Deixa a [instituição] saber [risadas].

[CHAT] [1h47m48s] PART 18: Obrigada pelo compartilhamento nestes dias todos. Gostei muito, aprendi muito com vocês. Obrigada Isadora e Viviane. Ah, e me deu uma inveja danada da [instituição] com esse grupão tão participativo, PART 13 e eu queremos muito ter um grupo assim tão conectado. :)

[1h48m14s] MED 1: Obrigada, PART 6. PART 7, você levantou a mão.

[1h48m19s] PART 7: Bom, acho que... é... a gente tem muito

que agradecer, né, até coloquei ali no chat os agradecimentos a você Isadora, Viviane. É... e... queria fazer um comentário, assim. Há muitas coisas, é... que complicaram o nosso trabalho enquanto docentes por conta da pandemia. Mas eu também acho que um aspecto positivo é que a gente, é... teve essa possibilidade de nos com- conectarmos virtualmente, né. Eu acho que se esse encon- se esse curso de formação fosse presencial, talvez a gente não tivesse a oportunidade de compartilhar tantas experiências assim. De... professores, né, que atuam em diversas universidades aí no Paraná. Então é um aspecto positivo. Tem muita coisa, é, como eu disse, é... que dificultou o nosso trabalho, mas eu acho que, como seres humanos que pensam sempre em alternativas, né? É, a gente foi muito feliz nisso. E eu- eu sinto assim, com o grupo da [instituição], tô até elogiando aqui, que isso aproximou os nossos campi. Coisa que a gente, é, assim, queria fazer anteriormente, mas, pela correria, pelo dia-a-dia, acabávamos não... não fazendo. E o- o- o remoto proporcionou isso, né, essa aproximação. Não só dentro da nossa universidade, mas com as outras universidades.

[CHAT] [1h48m22s] MED 1: Agora vcs têm esse grupão maravilhoso aqui! <3

[CHAT] [1h48m37s] PART 18: eeeee eu quero

[CHAT] [1h48m47s] PART 1: Tamo junto, PART 18!!!!

[CHAT] [1h49m11s] MED 2: Com certeza, PART 7.

[1h50m] MED 1: Obrigada, PART 7. PART 16, você quer falar?

[1h50m06s] PART 16: É... como eu disse no momento da minha apresentação, e- e... todo mundo coloca, né? A dificuldade em refletir sobre avaliação, e... eu volto, né, a- faço um feedback, aqui, há... um flashback, né, na verdade. Um flashback da importância da escolha de nossos representantes, né? Então lá em- em- no- na década de 2000, no início da década de 2000, ah, o pessoal do [nome] já colocou pra nós, né, professores da Educação Básica, o estudo, é, sobre avaliação. Então, assim, já falando das modalidades, falando das funções. Trazendo os instrumentos, os critérios. Como eu disse, foi o primeiro momento que eu li sobre avaliação, né? E... e assim, olha- nós tivemos avanços e retrocessos. Então essa marca, né, de nós termos um grupo de todos os cantos do Paraná é, reunidos aqui, como disse a PART 7, e reunidos por conta da pandemia, então nós temos, é... a chance, né, de- de vislumbrar, de- de ter um- um... ver um- uma luz no fim do túnel. É... hoje eu acordei com uma mensagem, é, falando sobre o girassol, né, que no dia de chuva, o girassol, ele se vira um pro outro pra que... pra que eles tenham energia. Então, nesse período que nós estamos

vivendo aí da pandemia, o que foi que aconteceu, né? Hã... os diferentes, eles se juntaram, então nós temos pessoas de várias linhas teóricas, é, participando de mesmos espaços, e tudo isso acontecendo por quê? Porque nós estamos, é... em atividades remotas. Em outra situação, é... fi- seria muito difícil nós termos esses momentos que nós temos tido. É, PART 8 é- e- eu e [nome] no PIBID, nós, é... no LILA. Então, assim, quantas coisas boas, né, em meio a tantas tragédias, nós temos vivido. Estar aqui nesse grupo, é, ontem eu falei, né, na... na hora da banca da Viviane, lá, que eu entrei, é... então, assim, [instituição], que me- me desculpem as demais pessoas, mas assim, na [instituição], pra mim, eu tenho duas pessoas de referência sempre, que são a PART 2 e a MED 2, né. Então, é, e como eu sempre digo, eu não sou hipócrita, quando eu gosto, eu gosto de verdade. E... faço questão de explicitar isso. É, então assim, estar aqui, acompanhar a Viviane, né, ela sabe que eu acompanho o trabalho dela sempre, o carinho que eu tenho. E ver a Viviane, né, nesse momento agora aí com covid, e mesmo assim firme, forte, lutando. Então, pra mim, eu só posso dizer muito obrigada, muito obrigada por permitir tudo isso, né? É... e que nós possamos, realmente, nas diferenças, é, crescermos, né? Respeitando as diferenças, é... então o- ouvindo a... a PART 17 falando ali de rizoma, né, me- me vêm à memória às vezes que eu conversei com a [nome], e... e eu falando da- da sequência didática, e ela falando dos rizomas, e porque isso e porque aquilo, e tal. Então assim, é isso que é a nossa vida acadêmica, né? É... não estou na- na universidade há muito tempo, mas como profissional da educação, trin- quase 34 anos, né. Então é uma caminhada, e é uma caminhada com muito mais, é... é- é- no perfil do girassol mesmo, né. Buscando luz, buscando apoio. E é isso, gente, muito obrigada e que nós possamos continuar aí trilhando caminhos juntos né, e juntas.

[CHAT] [1h51m10s] PART 1: Que tal fazermos uma foto ao final para divulgação desta discussão sobre avaliação como registro deste momento significativo?

[CHAT] [1h51m20s] MED 1: Vamos sim, PART 1!

[CHAT] [1h52m03s] MED 1: Que lindo, PART 16!!

[CHAT] [1h52m37s] PART 8: vdd

[CHAT] [1h52m46s] MED 2: 21 de Maio - Dia do Profissional de Letras Parabéns para nós!!!

[CHAT] [1h53m19s] PART 8: olhaaa!!! não sabia!!!!

[CHAT] [1h53m21s] PART 1: Verdade, Viviane! Obrigada, parabéns para "nozes"!!!

[CHAT] [1h53m42s] MED 1: Viviane agora é professora associada!

[CHAT] [1h53m53s] PART 1: Parabéns, Viviane!!!

[1h54m49s] MED 1: Obrigada, PART 16. Adorei essa informação sobre o girassol, muito lindo. E eu vou pedir, quem tá com a câmera desligada, se puder ligar rapidinho, se não puder não tem problema. Mas aí gente tira uns prints aqui pra finalizar.

[CHAT] [1h55m01s] MED 2: Obrigada pelo carinho PART 16. Este grupo é muito especial. Adorei rever vários colegas /amigos e conhecer novos parceiros. Cuidem-se e fiquem bem!

[1h55m06s] PART 1: Ô Isadora, a- a- PART 16 sempre gosta, né, eu também gosto do poema The Road Not Taken, né.

[1h55m12s] MED 1: Ah, o Robert Frost.

[1h55m13s] PART 1: Isso, mas neste momento é... The Road Taken, né, PART 16 [risadas]. Pra todos nós, né.

[1h55m20s] MED 1: PART 8 tá trazendo o pet pra participar junto da foto.

[1h55m24s] PART 1: [risadas].

[1h55m25s] PART 8: Ai, sempre, gente.

[1h55m25s] PART 1: Deixa eu arrumar os cabelos, gente [risadas].

[1h55m32s] MED 1: Peraí, deixa eu apagar aqui que aparece uma mensagem, vou tirar mais uma.

[1h55m37s] PART 1: Vamos nos ajeitando.

[1h55m40s] MED 1: Aê, tirei dois prints. Alguém mais quer tirar? Acho que a PART 4 tá tirando, né, que ela tá sorrindo ali. Não? Ah, então tá bom. Achei que ela tava fazendo outra pegadinha. Então, gente, vou colocar lá no grupo, tá bom? Vou compartilhar as fotinhos com vocês. Muito obrigada novamente. Vamos manter contato. Bom fim de semana pra vocês. Tudo de bom, tá? Adorei.

[CHAT] [1h56m05s] PART 4: meu mic ñ funciona mais

[CHAT] [1h56m06s] PART 16: Eu que agradeço

[CHAT] [1h56m10s] PART 4: obrigada, queridos

[CHAT] [1h56m12s] PART 4: beijoss

[1h56m08s] PART 8: Obrigada.

[1h56m08s] PART 1: Obrigada, igualmente.

[1h56m09s] PART 8: Tchau, gente. Beijo.

[1h56m11s] MED 1: Tchau.

[1h56m11s] PART 1: Tchau, tudo de bom, gente.

[CHAT] [1h56m12s] PART 4: beijoss

[CHAT] [1h56m12s] PART 17: Tchau!

[Fim]