

A implementação de um componente curricular sobre avaliação no curso de formação inicial de professores de língua inglesa: um relato de experiência

*Gladys Quevedo-Camargo*¹
*Mariana Damacena-Dutra*²

RESUMO

Embora haja certo consenso de que a avaliação é um componente de extrema importância no sistema educacional, a formação docente para a avaliação de línguas no Brasil tem sido conduzida de forma muito tímida. Na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), documento que postula diretrizes nacionais a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências gerais e específicas essenciais à atuação docente, a avaliação é enquadrada como uma competência específica relacionada à prática profissional. Nesse contexto, este artigo relata a trajetória da concepção e o processo de implementação e aprimoramento do componente curricular obrigatório Inglês: Laboratório de Ensino 3 (avaliação), proposto para estudantes do quarto semestre do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade de Brasília. Abordamos também as lições e reflexões suscitadas a partir da prática e da contribuição dos discentes.

Palavras-chave: Formação de professores; Letramento em avaliação de línguas; Língua inglesa

ABSTRACT

Although there is some consensus that assessment is an extremely important component in the educational system, teacher education for language assessment in Brazil has been conducted very timidly. In the Common National Guidelines for Basic Education Teacher Education (Brazil, 2019), a document that postulates national guidelines in order to enable the development of general and specific competencies essential to teaching, assessment is regarded as a specific competency related to professional practice. In this context, this article reports the trajectory of the conception and the process of implementation and improvement of the mandatory curricular component English: Teaching Laboratory 3 (assessment), proposed for students in the fourth semester of the English language teacher education undergraduate course

1 Universidade de Brasília.

2 Universidade de Brasília.

at the University of Brasília. We also address the lessons and reflections raised from the practice and students' contributions.

Keywords: *Language teacher education; Language assessment literacy; English language*

Embora haja certo consenso de que a avaliação é um componente de extrema importância no sistema educacional, a formação docente para a avaliação de línguas no Brasil tem sido conduzida de forma muito tímida. Em um estudo feito por Quevedo-Camargo (2020) em 2017 com o intuito de investigar a presença do tema Avaliação em Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) nos títulos dos componentes curriculares, nos projetos pedagógicos, nos currículos e nas ementas dos cursos de Letras Licenciaturas em LEM de 50 universidades federais brasileiras constatou que, dos 141 (100%) cursos de graduação identificados, somente 17 (12,0%) ofertavam componentes específicos sobre Avaliação em LEM e 33 (23,4%) apresentavam o tema Avaliação nas ementas de outras disciplinas, com casos em que as duas formas ocorriam. Apesar de tais dados representarem parcialmente a realidade de formação docente para avaliação de línguas no Brasil, eles apresentam fortes indícios de que os cursos de graduação em Letras Licenciaturas em LEM “não têm dedicado muito espaço para o Letramento em Avaliação específico que atenda às necessidades da área de línguas” (Quevedo-Camar-

go, 2020, p. 435).

As razões para essa ausência histórica de atenção à avaliação de línguas em nosso país são várias, e discuti-las não faz parte do escopo deste artigo, uma vez que esbarram em questões mais amplas como as políticas de alijamento das línguas ao longo do século XX (Quevedo-Camargo; Silva, 2017) e a relativa vaguidão dos documentos oficiais com respeito à avaliação em geral (Quevedo-Camargo, 2024).

Na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), documento que postula diretrizes nacionais a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências gerais e específicas essenciais à atuação docente, a avaliação é enquadrada como uma competência específica relacionada à prática profissional. A competência descrita no documento como “avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino” (Brasil, 2019, p. 1) foi detalhada em habilidades que incluem dominar diferentes formatos avaliativos, bem como aplicar instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e confiável, considerando a heterogeneidade dos estudantes. Além disso, é esperado que os profissionais deem *feedback* em tempo hábil e apropriado, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e que apliquem os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes, utilizando esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. Faz-se necessário também o uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento da aprendizagem, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis, e o conhecimento, o exame e a análise dos resultados de avaliações em larga escala para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.

Nesse contexto, a proposição de um componente curricular do curso de licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília chamado ‘Inglês: Laboratório de Ensino 3 (Avaliação)’ (doravante Laboratório 3) está alinhada com a BNC-Formação, pois busca suprir a lacuna da formação docente acima relatada, e, concomitantemente, atender a uma demanda local colocada pelas professoras responsáveis pelo componente curricular Estágio Obrigatório.

O objetivo deste artigo é relatar a trajetória da concepção e o processo de implementação desse componente curricular. Para isso, dividimos este relato em quatro partes. Na primeira, discorremos sobre o contexto da concepção do Laboratório 3, sua oficialização em 2019 e o processo de implementação, inicialmente como componente optativo em 2019 e subsequente inserção na grade curricular como componente obrigatório a partir de 2020; na segunda, apresentamos sua ementa e descrevemos seu programa; na terceira, tecemos reflexões sobre as lições aprendidas ao ministrar esse componente desde sua implementação; e na quarta, apresentamos brevemente relatos de alunos que

cursaram o componente. Finalizamos este artigo enfatizando a importância da presença de um componente específico sobre avaliação de línguas na formação dos licenciandos.

Como tudo começou

A oferta de um componente curricular específico para tratar com mais profundidade a avaliação de línguas foi um sonho acalentado por vários anos. A oportunidade de concretizá-lo surgiu quando um novo currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura foi implementado em 2019 após um longo período de discussões e análises feitas pela equipe de docentes com base nas premissas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Universidade de Brasília, 2019), que colocam como objetivo central formar professores para atuarem na educação básica e em outros setores onde o profissional da área de Letras se faça necessário. De acordo com Damacena-Dutra (2023, p. 60), a “reformulação do currículo foi motivada pela necessidade de cumprir as exigências legais mais recentes e adequar o curso às realidades enfrentadas pelos estudantes após a conclusão do curso”.

Dentre as várias mudanças realizadas na grade curricular do curso, destacamos, neste artigo, a inclusão de três componentes curriculares de laboratório com carga horária de 90 horas, (6 créditos – 2 teóricos e 4 práticos) cuja finalidade primordial é propiciar ao aluno a vivência da integração teoria-prática. Esses componentes são: Inglês: Laboratório de Ensino 1 (metodologia), Inglês: Laboratório de Ensino 2 (material didático) e Inglês Laboratório de Ensino 3 (avaliação) (Universidade de Brasília, 2019). Este último foi recomendado para alunos do quarto semestre e colocado como pré-requisito para os componentes de estágio obrigatório por decisão da equipe docente, justamente para dar subsídios ao trabalho de regência a ser realizado pelos licenciandos durante o período de estágio.

A partir do primeiro semestre de 2020, os licenciandos ingressantes foram inseridos no novo currículo. No entanto, ainda em 2019, o Laboratório 3 foi ofertado como componente optativo, conforme descrito na próxima seção.

O componente curricular vira realidade

A oferta optativa do Laboratório 3 foi feita no segundo semestre de 2019, e apresentava a ementa inserida na proposta do novo currículo, que já estava em tramitação nas instâncias superiores da universidade. O quadro a seguir apresenta as ofertas do componente desde 2019.

QUADRO 1. OFERTA DO COMPONENTE CURRICULAR INGLÊS: LABORATÓRIO DE ENSINO 3
(AVALIAÇÃO)

Semestre/ano	Nº. de participantes
2º/2019	06
1º/2021	23
2º/2021	19
1º/2022	06
2º/2022	12
1º/2023	17
2º/2023	18
1º/2024	25

Fonte: UnB-SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2024.

No segundo semestre de 2019, somente seis alunos se matricularam no componente, provavelmente porque se tratava de uma disciplina optativa ofertada pela primeira vez, sendo desconhecida para os licenciandos. No ano de 2020, devido à pandemia de COVID-19 e à suspensão das aulas na universidade, não houve a oferta do componente curricular; porém, em 2021, duas turmas foram ofertadas de maneira remota ao longo do ano letivo. Seguindo o padrão do ano anterior, em 2022, as turmas de Laboratório 3 foram abertas, mas, desta vez, observou-se uma redução no quantitativo de inscritos, o que pode ter sido um reflexo do retorno gradual das atividades presenciais na instituição de ensino. Já em 2023, houve a retomada da tendência de aumento de estudantes matriculados na disciplina, o que se manteve em 2024.

O Laboratório 3 tem como objetivo principal fomentar o letramento em avaliação que, segundo Inbar-Lourie (2013, p. 1), “forma a base de conhecimento necessário para conduzir procedimentos de avaliação de línguas, ou seja, para elaborar, administrar, interpretar, utilizar e relatar dados da avaliação de línguas para diferentes propósitos”³, como pode ser identificado na ementa descrita abaixo:

Ementa:

A disciplina se propõe a desenvolver o letramento em avaliação no contexto de línguas (inglês), a partir da conceituação de construtos elementares, considerando necessidades, objetivos e funções da avaliação na prática escolar. A disciplina contempla atividades práticas de análise, elaboração e experimentação de instrumentos de avaliação, a partir de uma perspectiva do ensino e uso da língua como práticas socialmente situadas.

O conteúdo programático do componente curricular abrange os seguintes temas: conceitos e definições básicas em avaliação, como validade, confiabilidade, praticabilidade, diferenciação entre os conceitos de avaliação, prova e teste, bem como discussões sobre modelos avaliativos nas diferentes habilidades linguísticas. Além disso, discute modelos e níveis de proficiência, incluindo descrições baseadas em quadros/escalas de referência. As avaliações de rendimento, desempenho e proficiência também são abordadas,

³ No original, “forms the knowledge base needed to conduct language assessment procedures, that is, to design, administer, interpret, utilize, and report language assessment data for different purposes” (Inbar-Lourie, 2013, p. 1 – tradução nossa).

assim como a avaliação da aprendizagem (somativa) e avaliação na e como aprendizagem (formativa), com foco nas funções da avaliação e no *feedback*. Os métodos de avaliação são explorados, englobando métodos tradicionais (provas, testes, *quizzes* e entrevistas) e não-tradicionais (observação, portfólio, diários, autoavaliação e avaliação por pares). Em relação às técnicas de avaliação, a disciplina se propõe a abordar itens (com considerações sobre características de bons itens, análise e elaboração), tarefas (com considerações sobre características, análise e elaboração), rubricas e listas de verificação, sob uma perspectiva teórica e prática.

As aulas são ministradas em língua inglesa, com uso do português em momentos estratégicos para auxiliar na apropriação dos conceitos e do vocabulário técnico. Ademais, a carga-horária divide-se em 30 horas para fundamentação teórica (aulas e leituras) e 60 horas para análise, elaboração e experimentação de instrumentos de avaliação.

A partir do primeiro semestre de 2021, para fins pedagógicos, o conteúdo proposto pela ementa da disciplina foi subdividido em módulos, de modo a permitir que os assuntos no escopo da disciplina fossem agrupados e organizados aula a aula. O cronograma mais recente de aulas pode ser observado a seguir.

Quadro 2. Cronograma do Laboratório 3 em 2024/1

Aula	Conteúdo
Aula 1	Aula introdutória; Apresentação da ementa, do programa e do cronograma provisório.
Aulas 2 e 3	Módulo 1: “ <i>The ABCs of Assessment</i> ” <u>Micro-task 1:</u> <i>read and answer questionnaire</i>
Aulas 4 e 5	Módulo 2: <i>Alternative assessment and feedback</i>
Aula 6 a 14	Módulo 3 : <i>Assessing speaking skills</i> <u>Micro-task 2:</u> <i>watch a video and answer questionnaire</i> <u>Hands-on 1:</u> <i>designing a task to assess speaking Presentations and discussion of Hands-on 1</i> <u>Micro-task 3:</u> <i>read and answer questionnaire</i>
Aulas 15 a 22	Módulo 4: <i>Assessing writing skills</i> <u>Micro-task 4:</u> <i>watch a video and answer questionnaire</i> <u>Hands-on 2:</u> <i>designing a task to assess writing Presentations and discussion of Hands-on 2</i> <u>Micro-task 5:</u> <i>read and answer questionnaire</i>
Aulas 23 a 30	Módulo 5: <i>Assessing reading skills</i> <u>Micro-task 6:</u> <i>watch a video and answer questionnaire</i> <u>Hands-on 3:</u> <i>designing a task to assess reading Presentations and discussion of Hands-on 3</i>

Aulas 31 a 39	Módulo 6: Assessing listening skills
	<u>Micro-task 7: read and answer questionnaire</u>
	<u>Hands-on 4: designing a task to assess listening Presentations and discussion of Hands-on 4</u>
	<u>Micro-task 8: read and answer questionnaire</u>
Aulas 40 a 47	Course review
	Course round-off
	<u>Final task</u>

Fonte: Autoria própria.

O cronograma demonstrado no quadro 2 foi simplificado com base no material disponibilizado aos alunos da disciplina. Por ser uma disciplina de 90h, os alunos têm duas aulas presenciais (o equivalente a aproximadamente 3 horas e 40 minutos) e uma atividade remota (com carga horária de 1 hora e 50 minutos) por semana. As atividades em sala são guiadas por meio de uma apostila elaborada especificamente para o curso. Nela, os discentes têm acesso à explicação de conceitos relacionados ao tema da aula, atividades de reflexão, links para materiais complementares e também exercícios. Dessa maneira, o material serve como norteador das aulas, sendo complementado por leituras e debates. O uso de mídias digitais também é frequente, uma vez que, em todas as aulas, há a utilização de slides, vídeos e/ou áudios.

FIGURA 1. APOSTILA DO MÓDULO 1 *THE ABCS OF ASSESSMENT*

UNB UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
E TRADIÇÃO – LET

LABORATÓRIO DE ENSINO 3:
AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
LE1055Z
Prof. Dr. Gladys Quevedo-Carvalho
gquevedo@unb.br

MODULE 1 – THE ABCS OF ASSESSMENT
Part 1

Expected outcomes:

1. Distinguish between tests and other forms of assessment
2. Identify the main purposes of assessment in the classroom
3. Identify the essential qualities of good assessments
4. Identify methods for reporting on performance
5. Summarize characteristics of assessment tasks

Key concepts:

Diagnosis	Practicality	Selection
Formative assessment	Progress	Specifications
Test impact	Reliability	Summative assessment
Placement	Reporting results	Validity

Contents:

- 1.1 Purposes of assessment
- 1.2 Types of assessment
- 1.3 Recording and reporting outcomes
- 1.4 Qualities of assessment

(Adapted from Tsagari et al., 2018)

1.1 Purposes of Assessment

In education, assessment involves **collecting evidence and making judgements or forming opinions about learners' knowledge skills and abilities**. It often also involves **keeping an informal or formal record of those judgements**. It is a key professional responsibility of all teachers to **become effective at assessment**. Unless teachers are able to judge what learners know or can do, they neither reasonably decide whether or not their teaching has been successful nor can they choose what to do next to help learners to improve.

Task 1. Purposes of assessment

Why do teachers assess language learners?

Teachers usually assess language learners because they need to make decisions about these learners. The evidence that they collect helps them to make good decisions. For example, teachers may need to decide whether all of the students have successfully learnt the material they just taught them.

Activity 1 – Decisions

Can you think of five different decisions that teachers may need to make about language learners for which an assessment might help to inform the decision?



Task 2. Approaches to assessment

Teachers have **two main purposes** for assessing the learners in their classes. **One purpose** is to improve learning by checking that learners are progressing. They do this so that they can decide whether to give additional help, try a different explanation or use different materials when learners find things difficult, or whether to provide more challenging activities when learners are ready for these.

The other purpose is to judge how successful learners have been in mastering the content of a course in order to report this to parents, school management or educational authorities. This usually involves deciding on grades or scores. The first of these purposes is called **formative assessment** or **assessment for learning**. The second is called **summative assessment** or **assessment of learning**.

Please watch the video accessible via the link below. Then, carry out the Activity that follows. Video: <https://vimeo.com/187545455>

Activity 3. Formative or summative?

Read the following examples of assessment activities and decide whether they are examples of **formative assessment** or **summative assessment**.

1 Learners read a text and write a summary of the text in 50 words. Groups of learners compare their summaries and produce a shared group version. Finally, they compare the group summaries with one written by the teacher.	formative or summative?
2 Learners listen to a recording and answer multiple choice questions about it. The teacher asks the learners to raise their hands when they answered a, b or c to each question. She asks individual learners to explain why they chose their answer.	formative or summative?
3 Learners choose a topic and prepare a presentation about it. They give the presentation to the other learners in the class. The teacher gives them a score for the quality of their presentation.	formative or summative?
4 The teacher walks around the class while the learners carry out a grammar exercise on the use of adjectives. She notes the questions to which several of the learners gave incorrect answers. She spends three minutes reviewing uses of adjectives, then asks the learners to look at the questions again.	formative or summative?
5 The teacher gives a ten question quiz each week on vocabulary that students have studied, and notes the scores in her grade book.	formative or summative?

1.2 Types of Assessment

Assessment is not the same thing as testing, grading or scoring. Tests are a particular kind of formal assessment procedure carried out under controlled conditions. There are many other kinds of assessment that teachers can use (ranging from observing learners talking in class to extended projects and portfolios).

Task 1. Assessment tasks

In classrooms, when teachers are going to make judgements about learners' language abilities, they first need to collect some evidence. Teachers generate evidence by giving learners **tasks** that involve **language use**. Although there is a wide variety of tasks that learners can be asked to carry out, these can all be described in relation to a set of common features.

Tasks have **three parts**:

Instructions	guidance telling learners what they need to do to complete the task
Input	the material that learners need to look at/read/listen to in order to respond
Expected response	what the learner is expected to do in response to the input to demonstrate his or her language ability

Fonte: Material elaborado pela professora do componente curricular com base em Tsagari et al. (2018).

Nas aulas de atividades remotas, há a indicação de leituras, combinada com a realização de um questionário eletrônico para guiar a leitura e verificar a compreensão dos alunos acerca do material indicado. Os questionários foram chamados de *micro-tasks* e os registros dos alunos são contabilizados tanto como frequência nas aulas remotas quanto como atividades avaliativas no semestre. A cada *micro-task*, de um total de oito, são atribuídos cinco pontos, totalizando 40% da nota total. Após a realização dessas atividades, as temáticas são abordadas em sala de aula para discutir as respostas fornecidas pelos estudantes em uma dinâmica de *feedback* em grupo.

Os outros 60% da nota são distribuídos entre as tarefas práticas (denominadas de *hands-on tasks*), cada uma valendo dez pontos, e a tarefa final (*final task*), valendo 20 pontos. As tarefas práticas (*hands-on tasks*) são propostas ao final de cada módulo sobre avaliação de habilidades específicas,

portanto, ao longo da disciplina, são feitas quatro delas, em que o objetivo central é estimular a elaboração de instrumentos avaliativos para a respectiva habilidade discutida no módulo. Para isso, os alunos recebem informações sobre o contexto (nível de proficiência, idade, conteúdos trabalhados etc.) de suas turmas hipotéticas, de modo que possam pensar nas formas de avaliação mais indicadas a cada cenário apresentado. Tais tarefas práticas podem ser realizadas individualmente ou em duplas (a depender do tamanho da turma) e, após a elaboração dos instrumentos, são propostos momentos para apresentação das propostas avaliativas para todo o grupo, de modo que todos têm a oportunidade de aprender a partir do trabalho dos colegas. Nesse momento, o *feedback* por pares é encorajado, uma vez que as apresentações são feitas em ambiente tranquilo, sem reprovações ou crítica não construtiva.

Por fim, a avaliação final (*Final task*) correspondente a 20% da nota, é realizada por meio de um formulário com 20 questões de múltipla escolha sobre a parte teórica do curso, revisando conceitos trabalhados ao longo do semestre. Dessa maneira, a teoria e prática caminham lado a lado, tanto na proposta pedagógica nas aulas, quanto no próprio processo avaliativo da disciplina. É relevante mencionar que esse processo avaliativo foi pensado para conciliar as perspectivas de avaliação — da, para e como aprendizagem — propostas por Earl (2013), cumprindo as exigências da instituição, sem abrir mão do potencial formativo dos diferentes instrumentos avaliativos usados.

As lições aprendidas

Diversas foram as lições aprendidas em cada um dos semestres em que o componente Laboratório 3 foi ministrado. Destacamos seis nesta seção.

1. Devido ao fato de o tema Avaliação ser extremamente amplo, foi necessário fazer escolhas, uma vez que não é possível cobrir todo e qualquer tipo de conhecimento sobre avaliação em apenas um semestre letivo. A organização do curso em módulos, embora aparentemente tratando das habilidades linguísticas de forma segmentada, permitiu um certo aprofundamento em cada tema abordado e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de conexões entre eles e a retomada de questões relevantes à medida que o curso se desenvolvia.

2. Como a maioria dos alunos tinha pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, a utilização de uma linguagem simples e acessível durante as aulas mostrou-se muito importante. Dessa forma, foi possível introduzir conceitos e terminologia de forma clara, gradativa e compreensível. Nesse sentido, o uso da língua portuguesa em momentos específicos também foi de extrema relevância.

3. A utilização de textos teóricos em inglês e em português também se revelou muito positiva como auxílio na compreensão e na construção do conhecimento e do vocabulário técnico dos licenciandos;

4. Ficou evidente a extrema necessidade de aliar a prática à teoria, recorrendo a exemplos de boas e más práticas de avaliação e a casos vivenciados pelos próprios licenciandos (e pela docente) em sua vida estudantil anterior ao ensino superior e na própria universidade. Isso trouxe mais concretude para a compreensão das questões mais abstratas inerentes à avaliação de línguas;

5. Em todos os semestres, ao longo do curso, houve a preocupação, por parte da docente, em manter, de forma explícita diante dos alunos, uma postura ética e respeitosa com relação aos materiais analisados (que podem ter sido produzidos por outros professores) e à classe docente, para que as análises dos materiais e as aulas propriamente ditas não se convertessem em um fórum de crítica permanente. Houve ênfase no fato de que é preciso aprender a avaliar, e que, de forma geral, os cursos de formação de professores de línguas não oferecem esse tipo de formação;

6. Mostrou-se de extrema relevância estar atenta às experiências dos alunos e aos modelos de avaliação com os quais estão familiarizados, uma vez que essa bagagem se relaciona com as associações que eles fazem com o conteúdo da disciplina. Tal conhecimento fornece subsídios para que a docente possa fazer escolhas com respeito ao que será ministrado na disciplina. Afinal, a trajetória prévia dos licenciandos incide sobre a formação enquanto professores e, ao mesmo tempo que soma (no sentido de eles já conhecerem práticas avaliativas de maneira concreta), pode também pautar a atuação desses professores-avaliadores com a reprodução desses formatos já conhecidos. Decorre daí a importância de aumentar o repertório de possibilidades para avaliar para que eles possam fazer escolhas conscientes – e não escolherem a forma X ou Y porque não conhecem outras opções.

164

O que dizem os estudantes?

No segundo semestre de 2022, Damacena-Dutra (2023) realizou uma coleta de dados com as discentes matriculadas na turma de Laboratório 3 e acompanhou o desenvolvimento do letramento em avaliação dos futuros professores a partir da disciplina. Além dos ganhos teórico-práticos observados pela autora (que não serão abordados neste trabalho por limitações de espaço), os próprios licenciandos conseguiram identificar contribuições advindas do curso, como relatam os participantes:

“Com certeza [a disciplina] afetou muito a visão que eu tenho agora de avaliação: tanto enquanto a aluna como futura professora... é bem diferente da que eu tinha antes. [...] É muito legal estudar e ver a visão de outros alunos também que vão ser futuros professores e de uma professora experiente... e ver também que é bem diferente do que a gente constrói durante a nossa a

QUEVEDO-
CAMARGO, G.
DAMACENA-DUTRA,
M.
A IMPLEMENTAÇÃO
DE UM COMPONENTE
CURRICULAR
SOBRE AVALIAÇÃO
NO CURSO DE
FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA:
*um relato de
experiência*

nossa vida mesmo, o senso comum que a gente constrói sobre a avaliação. É uma coisa muito mais ampla e muito mais complexa de se fazer do que só for formular umas perguntas ali pro aluno responder e dar nota naquilo. [...] A visão sobre avaliação que a gente tem é visão de avaliação muito rasa, não tem transparência na maioria das vezes. Então, acho que me mostrou a minha profissão como algo profissional realmente, como algo que exige técnicas, que exige muito estudo, muita dedicação” e era o que faltava.” (10:26 pp 4–5 em Entrevista Final – Participante 1

“[...] antes disso tudo que eu já tinha visto sobre dar aula e tudo, mas era mais o processo de dar a aula, de apresentar o conteúdo *pros* alunos e nunca se falou muito de como avaliar esse conteúdo ensinando. E eu achava que era fácil (ou mais fácil pelo menos), mas não é. Principalmente a confecção dos instrumentos de avaliação eu achei bem mais difícil. [...]. Aí vendo essas outras formas, as avaliações formativas, se abriu assim um mundo de opções, né? E precisa também do feedback, né? Porque se não tiver o feedback o aluno não sabe no que que dá pra melhorar, no que errou e tudo... eu achei bem interessante. Depois que a gente sai da sala a gente fica comentando, né? Sobre as coisas que a gente aprende e também me faz pensar muito sobre como aplicar esses conceitos, como que eu deveria passar o conteúdo. Então provoca esse ciclo de reflexão, né? [...] me ajuda a refletir bastante assim, mudar alguns conceitos de como a avaliação deve ser e de como ela pode ser aplicada aos alunos, me ajudou bastante.” 9:43 p 6 em Entrevista Final – Participante 2¹

Nota-se, a partir dos depoimentos acima, que as discentes que tiveram a oportunidade de cursar Laboratório 3 reconhecem as contribuições do curso para suas trajetórias de formação profissional. Ambas as participantes mencionam que a disciplina ampliou seus conhecimentos e repertórios sobre avaliação, provocando um “ciclo de reflexão” (9:43 p 6 em Entrevista Final – Participante 2), que se constitui não apenas pelos insumos teóricos e práticos provenientes das discussões e debates no curso, mas também pelas suas experiências, “crenças e pressupostos teóricos sobre língua(gem), ensino e avaliação” (Scaramucci, 2006, p. 51). Tal processo de reflexão é essencial na formação de professores de línguas adicionais, uma vez que permite, segundo Scaramucci (2006), um aprofundamento na compreensão da complexidade do construto linguístico e, posteriormente, sua operacionalização adequada em contextos de avaliação. Nesse sentido, podemos afirmar que a disciplina

1 Os dados apresentados advêm da pesquisa de Damacena-Dutra (2023), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, e registrada sob o protocolo CAAE 57696622.0.0000.5540 no parecer de número 5.480.945.

cumpra seu papel ao buscar, por meio de momentos de reflexão e, conseqüentemente, de formação, capacitar futuros professores para serem sujeitos de suas próprias ações e entenderem as implicações de suas ações dentro do contexto sociocultural e da sala de aula (Tardif, 2002).

Para concluir

Nesse relato, buscamos descrever a experiência com a implementação da disciplina de Laboratório 3, componente integralmente dedicado a estudar a temática da avaliação em contexto de línguas. Consideramos que a proposta deste curso está alinhada aos trabalhos mais recentes que destacam a importância da promoção do letramento em avaliação para professores de línguas adicionais no Brasil (Scaramucci, 2016; Quevedo-Camargo, 2018; Fernandes, 2019; Fernandes; Borges-Almeida, 2021; Ismail, 2019; Quevedo-Camargo; Tonelli, 2021; Damacena; Quevedo-Camargo, 2021; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Moraes, 2023; Brum-Barreto, 2023; Damacena-Dutra, 2023; Pinto, 2023).

Particularmente em contextos de formação inicial, a intervenção pedagógica aqui discutida é uma das pioneiras, já que, como discutido anteriormente, cursos de graduação devotam pouca atenção à teoria e prática avaliativa, marginalizando as discussões e reflexões a respeito de avaliação (Taylor, 2009; Scaramucci, 2016; Quevedo-Camargo, 2020).

166 Com este relato, nosso intuito foi compartilhar o desenvolvimento e o formato do componente curricular e, simultaneamente, as lições aprendidas ao longo dos semestres em que foi ministrado, de modo que essa experiência possa servir como ponto de partida para outras propostas similares, uma vez que estamos convencidas de que um componente dessa natureza na formação inicial dos futuros professores de línguas é de extrema relevância para que possam desenvolver e empregar boas práticas avaliativas e atuar de forma mais bem informada, crítica e justa no que se refere à avaliação de línguas.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRUM-BARRETO, A. *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. *Olhares & Trilhas*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 1054–1073, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.62193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/62193>. Acesso em: 6 mai. 2024.

DAMACENA-DUTRA, M. *A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês: avaliação de produção oral em foco*. 2024. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/47361>. Acesso em: 6 mai. 2024.

EARL, L. *Assessment as Learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Second edition. Corwin, 2013.

FERNANDES, M. N. *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de letras espanhol: uma pesquisa-ação*. 2019. (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERNANDES, M.; BORGES-ALMEIDA, V. *Letramento em avaliação na formação inicial de professores*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

INBAR-LOURIE, O. Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 301-307, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480126>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ISMAIL, D. S. D. *Contribuições de um trabalho em forma de oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de um centro de línguas do Distrito Federal*. 2019. (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MORAES, I. T., *A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada*. 2023. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade

Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

PINTO, E. C. *Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação na BNCC: análise, reflexão e proposta para alinhamentos na sala de aula. In: KERSCH, D.; PAULINO, A.; FERNANDES, C. *Práticas de Linguagem na Educação Básica: desenvolvendo Competências a partir da BNCC*. 1. ed. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 27-46. ISBN 978-65-265-1055-1. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2024/03/EBOOK_Praticas-de-Linguagem-na-Educacao-Basica.pdf. Acesso em: 6 mai. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópico*, v. 18, n. 2, 2020.

168

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão, GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>. Acesso em: 17 nov. 2023

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. *Revista do GEL*, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. Contribuições de um curso EaD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. *Revista do GEL*, v. 18, n. 1, p. 230-248, 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições 162 para a linguística aplicada, educação e sociedade. In:

- QUEVEDO-CAMARGO, G. DAMACENA-DUTRA, M. A IMPLEMENTAÇÃO DE UM COMPONENTE CURRICULAR SOBRE AVALIAÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: um relato de experiência
- JORDÃO, C. M. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 141-166.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Rio Grande do Sul: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002
- TAYLOR, L. Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, [s. l.], v. 29, p. 21-36, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>.
- TSAGARI, D. et al. *Handbook of assessment for language teachers*. TALE Project, 2018.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília*. Brasília, 2019. Disponível em: https://arquivos.unb.br/arquivos/20192272467558202977787ca9e441d32/PPP_Lic_LetrasIngles_Parte1_2018_VERSAO_FINAL_29abr19.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.