

AVALIAÇÃO NA SALA DE AULA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS

Assessment in the Classroom: Perceptions of Public English Language Teachers

Joelinton Fernando de FREITAS
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
joelinton.freitas@unesp.br
<http://orcid.org/0000-0002-8539-8438>

Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
leandra.ines@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0003-0388-0106>

RESUMO: A otimização da avaliação no ensino de língua inglesa é crucial para impulsionar o desenvolvimento linguístico e cultural, promovendo uma abordagem inovadora e eficiente na construção do conhecimento linguístico global. A escuta atenta às vozes dos professores emerge como elemento primordial, instigando reflexões disseminadas nos contextos de formação inicial e continuada. Este artigo propõe compreender as percepções de cinco professores de língua inglesa em contexto público de ensino sobre suas práticas avaliativas. Ancorados nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA) e da Avaliação, conduzimos uma pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. Os resultados apontam para a conscientização dos participantes sobre a complexidade da avaliação, respaldando uma visão formativa. Os professores reconhecem que avaliar os auxilia na reflexão sobre práticas, buscando aprimorar a qualidade do ensino. Destacam o reforço positivo e a avaliação contínua, enquanto questionam a confiabilidade de provas e testes. Este estudo contribui para a compreensão aprofundada das perspectivas docentes, delineando caminhos para aprimorar o papel da avaliação no contexto do ensino de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Avaliação; Ensino e Aprendizagem; Língua Inglesa.

ABSTRACT: Optimizing assessment in English language teaching is crucial to fostering linguistic and cultural development, promoting an innovative and efficient approach to building global language knowledge. Listening attentively to teachers' voices is emerging as a key element, prompting widespread reflection in initial and continuing education contexts. This article aims to understand the perceptions of

five English language teachers in a public education context about their assessment practices. Anchored in the assumptions of Applied Linguistics and Assessment, we conducted a qualitative interpretivist research, using semi-structured interviews for data collection. The findings indicate that participants are aware of the complexity of assessment and support a formative vision. Teachers recognize that assessment helps them to reflect on their practice and to improve the quality of teaching. They emphasize positive reinforcement and continuous assessment, while questioning the reliability of tests and quizzes. This study contributes to a deeper understanding of teachers' perspectives and suggests ways to improve the role of assessment in the context of foreign language teaching.

KEYWORDS: Applied linguistics; Assessment; Teaching and Learning, English Language.

INTRODUÇÃO

No universo educacional, a metáfora do jardineiro, elaborada por Cameron (2005), oferece uma perspectiva inspiradora para compreender o papel crucial desempenhado pelos educadores na avaliação contínua da aprendizagem dos alunos. Assim como um jardineiro atento acompanha o crescimento de diversas plantas, discernindo as nuances das mudanças e interpretando seu significado à luz da experiência e conhecimento adquiridos, um professor competente adota uma abordagem semelhante na análise do progresso acadêmico de seus alunos.

A ideia destaca a importância de uma avaliação atenta e reflexiva, revelando a interconexão entre a observação, interpretação e a aplicação do conhecimento prévio para aprimorar o processo educacional. Nesse contexto, este artigo explora questões que buscam enriquecer a compreensão da avaliação educacional e destacar a complexidade inerente ao cultivo do conhecimento nas mentes florescentes dos aprendizes.

Consideramos que há uma espécie de lacuna com relação aos conhecimentos dos professores de línguas que já atuam em diferentes contextos sobre os aspectos da avaliação (Damacena; Quevedo-Camargo, 2021). Por vezes, esse conhecimento superficial pode gerar interpretações equivocadas sobre o papel da avaliação dentro das salas de aula. Ao conceber a prática como autoritária, a avaliação assume um caráter decisório restrito ao âmbito do professor, revelando-se meramente classificatória ou generalista.

Stiggins (2002) problematiza que poucos professores estão preparados para enfrentar os desafios da avaliação na sala de aula porque não lhes foi dada a oportunidade de aprender a fazê-lo. Do mesmo modo, Scaramucci (1999) indica que os professores já demonstram descontentamento com relação aos métodos classificatórios de avaliação e evidenciam, em seus discursos, a avaliação contínua ou formativa. Porém, quando questionados sobre como entendem esses conceitos ou como pensam em implementá-los, o conhecimento se mostra superficial ou equivocado.

Para contribuir com discussões nesse âmbito, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *quais percepções um grupo de professores de inglês de uma rede municipal de ensino no norte de Mato Grosso possui acerca do tema “avaliação no ensino e na aprendizagem?”* Assim, o artigo encontra-se organizado em seções. Na

primeira seção, versamos sobre aspectos relacionados à avaliação na educação e, em seguida, estreitamos para a avaliação no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Por fim, traçamos o percurso metodológico ao caracterizarmos a pesquisa, os participantes e os métodos de coleta de dados, para chegarmos, enfim, na análise e discussão, e nas considerações finais.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A avaliação está presente no cotidiano das pessoas das mais diversas formas, entretanto, é na escola que essa prática se solidifica. Por que é preciso avaliar? A todo momento, estamos avaliando e sendo avaliados. Desde o momento em que iniciamos o convívio com a família e em sociedade, fazemos julgamentos prévios, tomamos decisões importantes que passam antes por uma avaliação consciente (Freitas, 2021). Adquirimos conhecimento, observamos e analisamos tudo que está à nossa volta, como o lugar onde vivemos, a cultura que praticamos, a língua etc. Consequentemente, nossas atitudes, comportamentos, crenças, valores e discursos são constantemente avaliados.

Para Morosov e Martinez (2008, p. 94), “a avaliação é um instrumento para verificação do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Além disso, segundo as autoras, os tipos de provas, exercícios, tarefas, trabalhos etc. não são o que determinam a avaliação, mas, sim, uma compreensão maior do processo de ensino e aprendizagem, que se torna indissociável do todo.

Luckesi (2002, p. 84) argumenta que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista (re)orientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Já Perrenoud (1999, p. 13) compreende que a avaliação não é um fim em si:

Trata-se de uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Assim, ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos.

Com base nos autores mencionados, podemos inferir que, para eles, a avaliação possui um caráter processual e contínuo. Isso também já se faz presente em diversas orientações e documentos oficiais direcionados à educação em nosso país. No documento

mais recente, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos observar o seguinte direcionamento para uma 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).

Além disso, também podemos verificar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a ênfase no aspecto formativo, uma vez que, nessa lei, a orientação é de que seja a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Brasil, 1996).

Ao mencionar e enfatizar os aspectos qualitativos, a LDB defende o ideal de que a avaliação pelo aspecto formativo tem como premissas localizar dificuldades e deficiências em conhecimentos, habilidades e capacidades, além de reajustar o processo e estabelecer o melhor ritmo de trabalho, bem como reforçar posturas que obtiveram êxito. Todos os esforços nesse tipo de avaliação precisam ser direcionados para mostrar aos alunos onde estão, onde podem chegar e quais caminhos devem percorrer até lá.

Segundo Aranda (2019, p. 125):

Nessa perspectiva, as práticas de ensino não podem estar dissociadas da avaliação, pois uma informa e alimenta a outra, engajando os participantes em processos reflexivos que olhem para a avaliação como investigação e base regulatória para uma prática transformadora na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades.

É importante ressaltar que esse aspecto formativo já está em evidência há um bom tempo, entretanto, parece haver um mau entendimento da avaliação dentro do processo educacional, pois, na maioria das vezes, ela é compreendida como uma mera verificação ou classificação, sem considerar o aspecto reflexivo que é enfatizado por diversos pesquisadores da área. Ademais, a avaliação ainda carrega um estigma de ferramenta punitiva, quando, na verdade, segundo o que mencionamos anteriormente, serve para compreender e promover o desenvolvimento integral do educando.

Pelo mesmo viés, Miccoli (2016, p. 175) traz importantes considerações sobre o processo avaliativo:

[...] como parte integral da aprendizagem, a avaliação permite identificar erros que refletem as lacunas conceituais dos alunos. Mais do que a nota, o resultado da avaliação contém informações sobre a natureza dos erros, que devem ser aproveitados para que os professores possam intervir no ensino e, assim, contribuir para que os alunos eventualmente os superem.

Ao verificarmos o que diz a autora, a avaliação se mostra como parte essencial e integradora do tripé: ensino-aprendizagem-avaliação, ou seja, um depende do outro e a maneira como a avaliação é abordada, consentida e realizada pode moldar não apenas a trajetória acadêmica, mas também influenciar profundamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Isso leva-nos a consentir com as ideias de Antunes (2018, p. 165) de que “a avaliação, como tudo o mais, é antes de tudo, uma questão de concepção e não uma questão de técnica”. É preciso conhecer, analisar e adequar a avaliação para que seja prática para o professor, para os alunos e para a instituição.

Outrossim, Villas Boas (2006, p. 77) assegura que “contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos”. Verificamos, então, a necessidade de compreender a avaliação como peça fundamental para o bom desempenho dos alunos e dos professores.

Assim, no próximo tópico, abordaremos as diferentes nuances da avaliação no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

No Brasil, ainda há poucas pesquisas relacionadas à avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, podemos encontrar bibliografias de autores precursores dessa área de pesquisa dentro da Linguística Aplicada, como é o caso de Scaramucci (1999, 2004, 2011, 2016), Quevedo-Camargo (2011, 2014, 2020), Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), Consolo (2004, 2005, 2018), Miccoli (2016), Morosov e Martinez (2008), Oliveira (2015), Marochi e Retorta (2018), entre outros.

Ancoramo-nos nos trabalhos desses pesquisadores e de outros para sustentar as reflexões feitas neste artigo. Para Scaramucci (2016, p. 142), a área da avaliação se fortifica uma vez que

[...] nos últimos anos reviu seu paradigma, passou a reconhecer enfatizar as dimensões ética e social cada vez mais consciente das consequências – positivas ou negativas, intencionais e não intencionais – que tem nas práticas de sala de aula.

Consideramos importante que o conhecimento sobre essa área seja disseminado desde a formação inicial dos professores, para que se sintam mais preparados para lidar com as questões inerentes ao processo avaliativo. Ademais, é relevante conhecer profundamente sobre avaliação e se tornar um consumidor crítico e reflexivo dos instrumentos de avaliação (Stiggins, 1991).

Do mesmo modo, conforme apontam Damacena e Quevedo-Camargo (2021, p. 1057), é indispensável

[...] que os profissionais sejam letrados em avaliação¹ desde a sua formação inicial na universidade para que o futuro professor se torne mais consciente e crítico quanto ao processo de avaliação e, por conseguinte, quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

De fato, é crucial que os docentes se sintam preparados para lidar com a avaliação no âmbito do ensino de línguas, uma vez que a avaliação é diferente nesse contexto e demanda conhecimentos específicos, como conhecer a realidade da escola e dos alunos que frequentam as aulas de línguas, seus níveis de proficiência linguística, crenças, emoções e afinidades com o idioma que estão aprendendo. Dessa forma, como afirma Scaramucci (1999), a avaliação pode atuar como mecanismo propulsor da aprendizagem.

Por conseguinte, é preciso pensar princípios gerais para a elaboração de avaliações. Brown (2004) lista esses critérios dividindo-os em validade, construto, confiabilidade, praticidade, autenticidade e efeito retroativo. Entretanto, muitos

¹ Neste trabalho, compreendemos o letramento em avaliação na perspectiva de Stiggins (1991), Scaramucci (2016) e Damacena e Quevedo-Camargo (2021) ao afirmarem que, em outras palavras, o letramento em avaliação de línguas inclui todo o processo avaliativo, desde o planejamento e a elaboração de instrumentos avaliativos ou tarefas contextualizadas até o uso crítico dos dados coletados.

professores de línguas desconhecem esses parâmetros no momento de elaborar seus testes e avaliações. O primeiro princípio, a validade “descreve até que ponto o teste realmente mensura aquilo que pretende mensurar” (Oliveira, 2015, p. 238). Além disso, a validade se divide em validade da face, que diz respeito à aparência do teste, ou seja, ele realmente demonstra testar aquilo que vai testar? E a validade de construto, que é “uma conceituação teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medido ou observado diretamente” (Ebel; Frisbie, 1991, p. 108).

Já a confiabilidade refere-se à consistência dos resultados. Segundo Oliveira (2015, p. 240), “uma boa forma de verificar se o teste é confiável, é aplicá-lo mais de uma vez para um mesmo grupo de alunos. Dessa forma, se o resultado for o mesmo ou bastante semelhante, o teste se caracteriza como confiável”. Salientamos que os autores citados acima reconhecem essas características ao elaborarem testes, mas acreditamos e enxergamos a avaliação como algo processual, os testes são apenas uma pequena parte da avaliação como um todo.

Se direcionarmos esse princípio para as salas de aulas de línguas, podemos perceber que os alunos apresentam diferentes níveis de proficiência e competências, principalmente nas salas de aulas das escolas públicas. Assim, nesses contextos, por exemplo, possivelmente, criar uma única maneira de avaliar considerando apenas alguma habilidade em exclusivo não seja o melhor caminho para, de fato, avaliar o desempenho dos aprendizes.

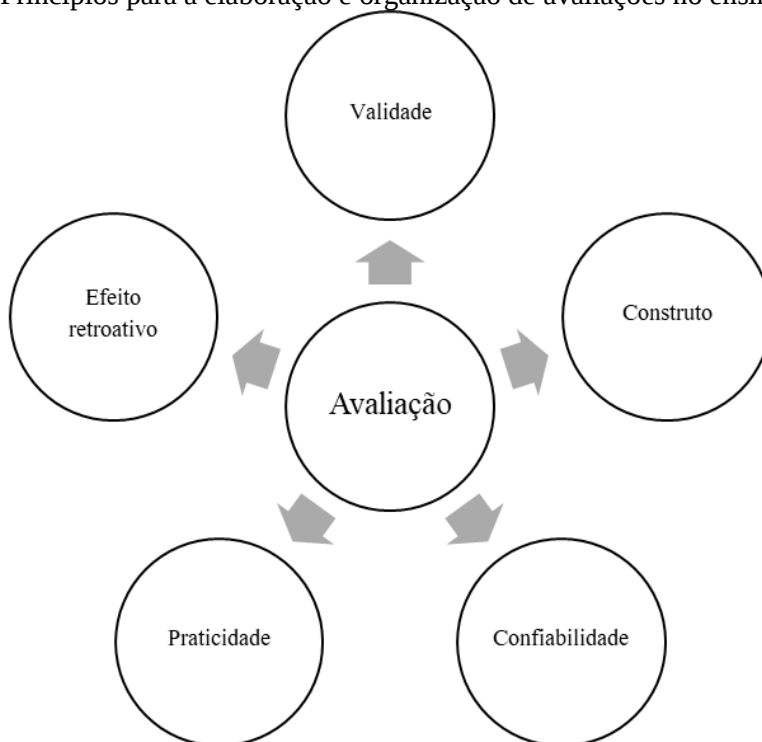
Nesse sentido, reconhecemos a importância de se planejar bem a avaliação, corroborando Miccoli (2016, p. 177), que diz: “quanto menos erros no planejamento, elaboração, aplicação e correção da avaliação, maior será a confiabilidade”. Quanto à praticidade, baseando-nos em Marochi e Retorta (2018), entendemos que uma prova ou teste podem ser considerados práticos com relação a sua elaboração, aplicação e correção, quando se adequa dentro dos limites de tempo e dos recursos disponíveis, bem como tem ótima relação custo-benefício.

O princípio da autenticidade diz respeito ao instrumento avaliativo reproduzir, ao máximo, uma situação real de uso da língua (informação verbal). Trazer materiais autênticos para a avaliação pode fazer com que os alunos compreendam a importância daquilo com que convivem diariamente e demonstrem maior proximidade com a língua, com o professor e com a escola.

Como último princípio, temos o efeito retroativo – ou, em inglês, *washback* – que, conforme afirma Quevedo-Camargo (2014), refere-se ao impacto, à influência ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação. Esse efeito apresenta as influências da avaliação no ensino e na aprendizagem, que podem ser positivas ou negativas.

Na figura a seguir, ilustramos os princípios abordados para a preparação e elaboração de testes e avaliações anteriormente discutidos. Entendemos que a complexidade e o estudo teórico por parte do docente de línguas, ao pensar em avaliar seus alunos de maneira justa, é de fato muito importante.

Figura 1 – Princípios para a elaboração e organização de avaliações no ensino de línguas



Fonte: elaborado pelos autores de acordo com Brown (2004).

Como vemos na imagem e nas discussões anteriores, o processo avaliativo no ensino e na aprendizagem de línguas não é tão simples se considerarmos esses princípios para elaborar e organizar processos avaliativos. Sinalizamos a importância do preparo do professor para lidar com essas questões e discuti-las com seus pares a fim de encontrar melhores soluções para cada contexto.

De igual forma, Mosquera e Macías (2015, p. 303) advertem para o papel crucial

do docente, pois segundo eles:

Espera-se, portanto, que os professores tenham um conhecimento prático de todos os aspectos da avaliação para apoiar suas instruções e responder com eficácia às necessidades e expectativas dos alunos, pais, e a comunidade escolar. Isso, no entanto, não parece ser o caso em muitos contextos em todo o mundo onde professores e a sociedade em geral vieram pensar na avaliação como dar testes aos alunos e usar pontuações para fins às vezes injustos.

Salientamos que, como o processo de se avaliar no ensino e na aprendizagem de língua é laborioso, ele exige reflexão, competências específicas, requer ser pensado e repensado para que os estudantes aprendam e visualizem os avanços e onde almejam chegar. Da mesma forma, concordamos com as palavras de Scaramucci (2016, p. 151), que nos assegura que

[...] a avaliação no ensino em contexto de línguas envolve também conhecimentos sólidos sobre a natureza da língua(gem) e sobre o que é saber uma língua que, nesse caso, são integrados aos conhecimentos sobre avaliação em geral.

Outrossim, na próxima seção, apresentaremos as características dos participantes deste estudo, bem como a natureza da pesquisa e os métodos de coleta de dados.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado defendida e aprovada em 2021 no Programa de Pós-graduação em Letras (PPG Letras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop. É importante ressaltar que o estudo contou com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos, com número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 33503620.60000.5166.

Quanto à sua natureza, além de se enquadrar no âmbito da Linguística Aplicada, ancoramo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa de base interpretativista. Bauer e

Gaskell (2003, p. 68) afirmam que a finalidade da pesquisa qualitativa é explorar as opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão, “sejam quais forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social”. Apontamos a pesquisa como qualitativa, pois buscamos analisar, de maneira crítica e reflexiva, os dados gerados e coletados, e não apenas os quantificar.

Conforme elucida Bortoni-Ricardo (2008), as pesquisas qualitativas aceitam o fato de que o investigador faz parte do mundo que ele pesquisa, pois, na verdade, ele passa a integrar-se aos ambientes e a interagir com os sujeitos pesquisados. Nesse sentido, antes de entrar em campo, o pesquisador procurará estabelecer laços de confiança com os sujeitos, o que será um passo imprescindível para o bom êxito do estudo.

O âmago da pesquisa qualitativo-interpretativista está, por assim dizer, no sentido, na interpretação que o pesquisador faz dos dados. Importam aqui não os números absolutos, as generalizações e as porcentagens, mas as interpretações, as leituras do pesquisador de seus dados. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 42):

[...] a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.

Quanto aos métodos de geração e coleta de dados, utilizamos a entrevista como ferramenta principal. Segundo Gil (2008), pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. O autor também ressalta que o tipo de entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse, a qual o entrevistador explora ao longo de seu curso. E, para tanto, as pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si.

Lakatos e Marconi (2017) resumem o termo entrevistas como uma conversa entre duas pessoas, a fim de se obter informações sobre um determinado assunto. Ainda segundo as autoras, “trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 196).

Consideramos, então, que as entrevistas tiveram um papel importante para a pesquisa, pois pudemos compreender, com mais profundidade, a voz dos professores participantes, ao evidenciarem suas percepções com relação à avaliação nos diferentes contextos em que atuam. Assim, para conhecer um pouco mais sobre os participantes e as características de cada um, construímos um quadro com informações referentes a sua trajetória enquanto docentes de língua inglesa (LI), idade, formação e segmento de ensino.

Com o intuito de assegurar o anonimato dos participantes, algo evidenciado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi enviado, lido e devidamente assinado por todos, optamos por nomeá-los com siglas de participantes e enumerá-los a fim de facilitar a compreensão e a participação evidenciando suas percepções. Salientamos também, que todos atuam no segmento de ensino público na cidade de Sorriso, estado de Mato Grosso.

Ressaltamos que, ao tomarem conhecimento sobre como seria o andamento da pesquisa, os participantes assentiram em participar de maneira voluntária e contribuir fornecendo dados para as entrevistas e questionários que seriam aplicados posteriormente. Outro ponto a se esclarecer é que, mesmo atuando no ensino público/municipal, trata-se de professores que trabalham em diferentes escolas, situadas em bairros distintos.

A seguir, apresentamos o quadro com as características previamente destacadas:

Quadro 1 – Dados sobre os participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	IDADE	FORMAÇÃO	SEGMENTO DE ENSINO
P1	35	Letras – Português/Inglês (2008) UNIFEV com especialização em Metodologia do ensino da língua inglesa	Ensino fundamental, anos iniciais e anos finais
P2	40	Letras – Português/Inglês (2017) UNEMAT com especialização em Psicopedagogia	Ensino fundamental, anos iniciais e anos finais
P3	45	Letras – Português/Inglês (2011) UNEMAT com especialização em Metodologias de ensino português e inglês	Ensino fundamental, anos iniciais e anos finais
P4	42	Letras – Português/Inglês (2003) UNIFLOR sem especialização	Ensino fundamental, anos iniciais e anos finais
P5	47	Letras – Português/Inglês (1998) UNEMAT com especialização em Metodologia do ensino da língua inglesa	Ensino fundamental, anos iniciais e anos finais/Ensino médio

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao observarmos o quadro, podemos notar que o grupo de participantes conta com indivíduos formados há mais de dez anos e outros com um tempo de formação menor que isso. Quase todos possuem ao menos uma especialização, com exceção do P4. Praticamente todos atuam nos dois segmentos do ensino fundamental (anos iniciais e finais), mas o P5 também atua no ensino médio.

Trata-se, portanto, de um conjunto diversificado, mas, ao abordarmos estudos envolvendo indivíduos em geral, é essencial considerar elementos como histórico de vida, trajetória profissional, percepções, convicções, aspirações, e inúmeras outras facetas que não podem ser desconsideradas nesse contexto científico.

Para que as entrevistas pudessem acontecer de forma guiada, elaboramos um roteiro para entrevista semiestruturada. Esse roteiro serviu para que os participantes pudessem comentar abertamente sobre como compreendem a avaliação e como avaliam seus alunos na prática. A seguir, apresentamos o quadro com o roteiro:

Quadro 2 – Roteiro para entrevista semiestruturada

- | |
|--|
| a) O que é avaliar para você? |
| b) Quais são os conhecimentos e competências necessários para o professor avaliar seus alunos em língua inglesa no ensino fundamental? |
| c) Por que é preciso avaliar seus alunos e para que serve a avaliação? Comente. |
| d) Como costuma ser a avaliação nas suas aulas de língua inglesa? |
| e) Você acha que a avaliação pode influenciar no ensino e na aprendizagem de língua inglesa? Explique. |

Fonte: elaborado pelos autores.

Ademais, adentramos as categorias temáticas que emergiram das expressões dos participantes, explorando suas perspectivas sobre a avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas.

A AVALIAÇÃO EM FOCO: VOZES DOS PROFESSORES

A partir deste ponto, nos debruçamos sobre o processo de análise de dados coletados por meio das entrevistas, como já explicitado anteriormente. Optamos por não fazer correções ortográficas e gramaticais nas falas dos participantes e deixamos as transcrições conforme o que foi exposto verbalmente. Aqui, apresentamos as categorias de análise que foram selecionadas por meio dos pontos em comum nas falas dos participantes. O quadro a seguir exemplifica todas as categorias.

Quadro 3 – As categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
I -	Orientação Educacional: a avaliação como bússola
II -	Desenvolvimento Profissional: a autoavaliação como ferramenta reflexiva
III -	Abordagens de Avaliação: além de provas e testes no ensino fundamental
IV -	Registro e <i>Feedback</i> Positivo: práticas diárias de avaliação
V -	Desafios do Sistema Educacional: testes escritos e notas como medidas de avaliação

Fonte: elaborado pelos autores.

Um dos primeiros pontos diz respeito a como a avaliação possui um caráter norteador, ou seja, orienta o caminho a ser seguido pelos docentes. Com relação à

categoria “Orientação Educacional: a avaliação como bússola”, temos os seguintes excertos:

[Excerto 01 - P1]

Avaliação é o termômetro do que estamos aprendendo ou ensinando, é como se fosse uma bússola, indica o caminho que devemos ou não seguir. Eu acho que assim, é importante observar, refletir, adequar e incluir buscando sempre a aprendizagem das crianças”.

[Excerto 02 - P2]

Na avaliação eu reorganizo o meu planejamento de acordo com os resultados, buscando melhorar as ferramentas de ensino para que o aluno tenha condições de superar as suas dificuldades e evoluir na sua aprendizagem”.

É interessante discutir que, no excerto de P1, podemos observar a comparação da avaliação com um termômetro e como uma bússola, ou seja, para esse participante, a avaliação, além de orientar, também evidencia questões de ensino e de aprendizagem. No excerto seguinte, de P2, fica ainda mais evidente que é a partir da avaliação que são comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos. São considerados os objetivos propostos a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias.

Tudo isso vai ao encontro do que é defendido por Luckesi (2002) e Miccoli (2016), como já foi elucidado anteriormente, pois os professores possuem conhecimentos acerca do caráter orientativo e reflexivo que a avaliação possui. Para além de aspectos meramente classificatórios, a avaliação pode ser a guia para acompanhar o progresso e melhorar o desempenho.

Com relação à segunda categoria “Desenvolvimento Profissional: a autoavaliação como ferramenta reflexiva”, tivemos os seguintes relatos:

[Excerto 03 - P3]

[...] Assim, o precisar avaliar, a gente precisa pra saber como que tá o nosso trabalho. Eu vejo assim, que a avaliação não é o resultado, mas é a forma pra você tentar rever. Pra você tentar não, pra você rever o seu planejamento, tá? Mas a avaliação, ela faz parte do nosso sistema, não tem como fugir dessa regra.

[Excerto 04 - P4]

A avaliação ajuda a nortear melhor o preparo das aulas. Ajuda porque a

gente percebe que determinada quantidade de aluno não conseguiu assimilar um conteúdo, a gente tem que voltar um pouco ali e entender em que parte do processo ela não conseguiu entender pra poder acompanhar os outros. É importante para saber se nosso trabalho tá dando certo ou não, se os alunos estão aprendendo ou não e de que forma eles aprendem.

Nos excertos apresentados acima, podemos perceber que os participantes têm consciência sobre como a avaliação auxilia suas práticas docentes em sala de aula. Há a ênfase em rever e revisitar o processo de ensino para vislumbrar a melhoria na aprendizagem dos alunos. Isso está relacionado ao conceito de *washback* (Quevedo-Camargo, 2014), uma vez que os fatores de impacto ou de influência da avaliação se apresentam não apenas no papel dos alunos, mas também nas práticas dos professores. No excerto 04, fica nítida a preocupação em compreender se a prática está dando certo e se os alunos “estão aprendendo ou não e de que forma eles aprendem”.

Na categoria seguinte, “Abordagens de Avaliação: além de provas e testes no ensino fundamental”, temos as seguintes constatações:

[Excerto 05 - P5]

[...] eu não gosto de dar aquela avaliação na folha sulfite, tudo bem certinho, igual eu dou para os outros. Pros grandes eu faço uma avaliação, a questão 1 vale 2 pontos, a questão 3 vale 2. É tudo bem (simples) [...], mas, pros pequenininho, eu não gosto de fazer isso, porque é muito frus... eu acho muito frustrante ali pra eles, né, porque eles estão sendo apresentados a uma nova língua, eles estão conhecendo, eles tão entrando, né, a porta se abriu agora pra essa nova linguagem, então eu já vou querer avaliá-los dessa maneira tradicional? Bom, eu percebi isso. Então eu avalio assim... eu posso levar um exercício, até, escrito, mas eu não coloco assim que vai valer nota, vai valer nota 10, vai valer nota 6. Aí, nesse exercício, eu avalio eles, né? Ou até num exercício oral.

[Excerto 06 - P3]

Olha, eu avalio a participação da turma e avalio também a individual, né? O engraçado é que as crianças – e isso, até o terceiro ano, eu observei –, que eles se ajudam muito. Se tem algum coleguinha do grupo que não entende, ainda não entendeu, tem alguma dificuldade, eles se ajudam muito. Eu acho que isso acaba facilitando mais o processo [...], mas eu acredito que, do primeiro ao terceiro ano, eu acho que prova, teste, é uma coisa assim... Eu não sei, eu posso tá errada,

mas eu acho que é uma coisa muito... Deixa eu achar a palavra aqui. Eu acho que quem é... Que é dar pra eles muita responsabilidade. Eu olho mais mesmo no dia a dia, se eles estão conseguindo, se eles estão conseguindo assimilar, se eles estão aprendendo.

Verificamos, com base nos relatos, que as provas ou testes, na visão dos docentes, são ferramentas avaliativas mais tradicionais e que talvez não sejam tão interessantes para utilizar com o público que eles trabalham. Percebemos, também, que esse tipo de avaliação classificatória, segundo os relatos, pode causar problemas com relação à aprendizagem, uma vez que os alunos podem estar nervosos ou inseguros, ou ainda não preparados para lidar com avaliações assim.

Nesse ponto, podemos problematizar a validade e a confiabilidade dos testes (Brown, 2004), pois nem sempre os resultados obtidos podem de fato representar tudo aquilo que os alunos aprenderam. Do mesmo modo, segundo Oliveira (2015), avaliar não é uma tarefa simples, além disso, fica evidente que os instrumentos de avaliação não são adequados para todos os contextos, pois é preciso analisar cuidadosamente o contexto de ensino e de aprendizagem para escolher o instrumento de avaliação adequado. De acordo com os excertos trazidos, os professores compreendem que nem sempre os testes se mostram como a forma mais eficaz de avaliar nas aulas de inglês.

Com relação à próxima categoria, “Registro e *Feedback* Positivo: práticas diárias de avaliação”, trazemos os seguintes dados:

[Excerto 07 - P2]

[...] geralmente, eu faço as minhas anotações já desde o começo do ano, já tenho o nome de todas as turmas, de todos os alunos de cada turma, coloco sempre as datas, o que que eu trabalho, sempre vou corrigir, porque olho os cadernos, olho o que que eles fizeram, a participação. Por quê? É até uma forma de eles... Pra eles fazer, pra eles participarem mesmo.

[Excerto 08 - P1]

Eu registro, eu anoto no caderninho, né? Eu tenho uns carimbinhos de very well, eu coloco nos caderninhos deles, né? Eu coloco teacher [...] pra eles colocarem a data pra ver que naquele dia eu dei visto. Então, aquela atividade que ele fez, malfeito ou não, mas tá avaliando uma atividade avaliativa, tá avaliando nota, comportamento, a fala, a oralidade, a leitura. Tudo. Eu conto tudo, uma somatória, tem professor

que fala assim: “Ah, se não fizer avaliação, reprova de ano. Se não fizer avaliação, vai zero no boletim”. Não é bem assim, porque tem todo um processo no dia a dia, no decorrer das aulas, entendeu? Porque às vezes o aluno, ou a criança, fala: “Prova, avaliação”. Dá aquele frio, dá aquele gelo, entendeu? Vários pontinhos, vai somando, no final do bimestre sai a nota.

[Excerto 09 - P3]

Na verdade, com os meus registros, por exemplo, quando é uma atividade coletiva não tenho muito controle. Por exemplo, ah, o fulano às vezes só tá mexendo a boca, ou às vezes tá com a cabeça baixa lá, movendo só os lábios, aí você percebe. Eu, se eu conseguir fazer uma anotação ali, eu já faço ou eu faço um menos, porque, assim, eu sempre levo uma folhinha como se fosse uma folhinha de chamada, mas que tem os espaços pra cada dia da aula, aí eu anoto um “maisinho”. Aí, por exemplo, eu tenho um aluno com muita dificuldade ou um aluno com a participação baixa, aí eu já faço uma anotação escrita: “Verificar fulano, não está participando, não está realizando as atividades propostas”. Então, geralmente, pra ser mais rápido, de uma forma ágil, eu utilizo esse papel, essa folha que tem o nome de todos os alunos, aí o dia da aula, por exemplo, dia 23, anoto o “maisinho” pra quem conseguiu fazer todas as atividades. Aí, por exemplo, quem fez a atividade, mas tem dificuldade, principalmente na questão da escrita, aí eu coloco um “maisinho” em uma bolinha do lado, que daí eu sei que ele faz a atividade, mas ele tem dificuldade.

Com base nos excertos dispostos acima, podemos afirmar que os docentes possuem uma inclinação para o aspecto formativo da avaliação (Aranda, 2019). Isso se evidencia a partir da percepção de que é importante verificar a aprendizagem de maneira cotidiana. A avaliação formativa, fundamentada no diálogo, desempenha um papel crucial ao apoiar o aluno em seu percurso educacional diário. Assim, o propósito é alcançar os objetivos estabelecidos, sendo que, nesse contexto avaliativo, até os “erros” adquirem valor, pois, ao serem corrigidos, proporcionam oportunidades para novas aprendizagens.

Entretanto, podemos problematizar de acordo com os excertos que não há uma clareza sobre como o processo de *feedback* é de fato realizado durante as aulas. Os participantes, a princípio, trabalham com anotações para acompanhamento de progresso dos alunos, mas não sabemos como fornecem aos alunos acesso a esse acompanhamento ou como reforçam posturas e comportamentos positivos com relação à aprendizagem da língua.

Também foi possível constatar uma tendência à mudança de postura quanto à avaliação para que esta não seja vista como algo ruim ou tenha aspectos negativos e punitivos. Dessa forma, a avaliação é fundamental para que exista o diálogo, a aproximação e a mediação entre as ações de ensino do educador e os caminhos de aprendizagem dos estudantes (Luckesi, 2002). Do mesmo modo, Villas Boas (2006) defende que a análise do progresso dos estudantes deve considerar: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo.

Como última reflexão, nos deparamos com a categoria “Desafios do Sistema Educacional: testes escritos e notas como medidas de avaliação”. Em relação a isso, temos os seguintes dizeres:

[Excerto 10 - P4]

Eu procuro fazer sempre pelo menos uma avaliação. Como eu disse, nós temos avaliações que fazem parte da... vamos dizer assim, da vida estudantil deles. Até porque, como é uma aula só, muitas vezes, quando você... Ainda tem essa ideia, ainda existe essa ideia de que se você não faz uma avaliação escrita, aquela aula, o professor não valoriza muito, vamos dizer assim: “Ah, não tem avaliação, então a gente nem precisa estudar”.

[Excerto 11 - P5]

[...] na escola a gente tem que ter as três avaliações, né, já estão pré-determinadas. A diagnóstica, e somativa, seria mais uma recuperação da nota, sabe? E a global, que é um simulado que a escola promove todo bimestre. Então, eu tenho que ter essas três notas. E aí a forma como eu vou aplicar, sem ser a global, porque a escola que determina, as outras duas fica a meu critério, né? Eu posso avaliar dentro da sala de aula dando um jogo, fazendo qualquer outra brincadeira, desde que eu faça um relatório individual de como foi a participação de cada aluno, ou mesmo pela avaliação escrita.

É interessante discutir sobre o Excerto 10, pois na visão de P4 a avaliação faz parte do cotidiano dos alunos, porém essa avaliação é elaborada em formato de teste, ou seja, classificatória e somativa. Em seu relato, também fica evidente que, ao não aplicar testes escritos, a abordagem de avaliar dos professores pode, inclusive, ser questionada pelos próprios alunos ou pela organização interna da escola.

No excerto seguinte, P5 afirma que ao menos uma das avaliações cobradas pela

escola precisa ser em formato de teste escrito (tradicional). Há certa autonomia com relação às outras formas de avaliação, mas aqui o que prevalece ainda é o aspecto classificatório a partir de notas que geram a média de aprovação ou reprovação. Diante disso, concordamos com as reflexões de Antunes (2018, p. 155), que afirma que:

[...] em muitos casos, a avaliação passou a ser uma espécie de finalidade: a aula é dada para preparar a prova, o livro é lido porque é “para a nota”, a literatura é consultada porque “cai no vestibular” e assim por diante. Estuda-se para “uma prestação de contas” que pode ser mensal, trimestral, anual, no final do ciclo etc. Daí ser o termo “cobrar” uma expressão bem corrente no discurso da escola, o que claramente denuncia esse lado mercadológico do ensino.

A defesa da autora é valiosa, pois expõe os motivos pelos quais a avaliação pode se tornar um “problema” no sistema educacional, fazendo com que os alunos a compreendam como algo ruim, punitivo ou até mesmo traumatizante. Podemos refletir, também, a ênfase em utilizar a avaliação para apontar erros, o que, de certa forma, passa a elucidar aquilo que é ruim e minimizar o que é bom, o que os alunos conseguem ou conseguiram produzir.

Além disso, de acordo com Scaramucci (2016), em nosso contexto, apesar do reconhecimento do poder que envolve a prática avaliativa, a avaliação ainda é essencialmente somativa, classificatória, de produto, mecanicista, autoritária e excludente. Ao considerar as contribuições dos professores envolvidos, constatamos que, embora possuam o conhecimento necessário para desmistificar a avaliação e empregar, em determinados momentos, abordagens não convencionais, a estrutura do sistema escolar continua a favorecer predominantemente práticas avaliativas repressoras.

Inferimos que algumas das possíveis soluções para que mudanças significativas ocorram podem ser elaboradas a partir de estratégias, dentre elas: capacitação de professores; revisão das políticas de avaliação (nacionais/estaduais/municipais); incentivo à reflexão e à autoavaliação desde os primeiros anos da vida escolar; maior envolvimento dos alunos na construção de critérios avaliativos; além de promover uma cultura de *feedback* construtivo que pode envolver a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, bem como sugestões para o desenvolvimento futuro.

Ressaltamos a necessidade de que os esforços sejam colaborativos entre educadores, autoridades educacionais, alunos e até mesmo pais ou responsáveis para que ocorram mudanças expressivas na cultura de avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou investigar as percepções de professores sobre o processo de avaliação em aulas de língua inglesa no ensino fundamental. A principal pergunta de pesquisa foi: *quais percepções um grupo de professores de inglês de uma rede municipal de ensino ao norte de Mato Grosso possui acerca do tema “avaliação no ensino e aprendizagem”?*

Ao analisarmos o que foi exposto, podemos considerar que os professores concebem a avaliação como algo processual e contínuo, o que é elucidado por meio de documentos oficiais e por pesquisadores da educação e do ensino e da aprendizagem de línguas. Além disso, os participantes também reconhecem as limitações da avaliação classificatória, uma vez que ela não representa de fato todo o caminho percorrido pelos estudantes para alcançar os objetivos propostos da aprendizagem (Luckesi, 2002).

A partir das categorias de análise, também foi possível verificar que os participantes compreendem a avaliação como uma forma de análise de suas práticas enquanto docentes, pois os resultados podem guiar e até mesmo instigar a mudança de posturas dentro da sala de aula de línguas. Semelhantemente, Damacena e Quevedo-Camargo (2021, p. 1071) sinalizam que

[...] não se pode pensar em avaliação como um mero apêndice, mas como um instrumento rico e com diversas possibilidades, que é capaz de fornecer subsídios para que o profissional reflita, reformule e justifique sua própria atuação.

Acreditamos que os dados trazidos aqui representam apenas um recorte pequeno e que pesquisas maiores precisam ser desenvolvidas. No entanto, as discussões fomentadas neste artigo podem auxiliar aqueles que buscam compreender melhor sobre os conhecimentos construídos por professores de língua inglesa no que diz respeito à avaliação.

Afinal, segundo Villas Boas (2006), os professores, em grande parte, ainda se formam passando por práticas avaliativas tradicionais (centradas em notas e em aprovação e reprovação). Desse modo, o que mostramos aqui é uma tendência de que esse mecanismo de avaliação já está mudando, pois os professores demonstraram interesse em avaliar de formas diferenciadas.

Ademais, também enfatizamos a necessidade de políticas públicas de formação continuada para os professores que já atuam nas escolas em diferentes níveis de ensino, pois dessa forma poderão adquirir maior conhecimento sobre práticas avaliativas a partir das realidades que vivenciam no cotidiano, além de ampliar os horizontes com relação ao letramento em avaliação em contexto de línguas, para que se tornem consumidores e produtores críticos de avaliações (Quevedo-Camargo, Scaramucci, 2018).

Por fim, destacamos a necessidade de priorizar a promoção do conhecimento didático-pedagógico sobre a avaliação durante a formação de professores, tanto no início quanto ao longo de suas carreiras. É crucial reconhecer que a prática docente não deve negligenciar a avaliação, conferindo-lhe um papel secundário ou menos significativo no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Reconhecemos, ainda, a urgência de conduzir pesquisas adicionais que explorem as práticas e visões dos professores de língua inglesa que já estão em exercício nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ARANDA, M. T. T. Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis. In: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 121-133.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROWN, D. H. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. Nova York: Pearson Education, 2004.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [s.l.], ano 17, n. 2, p. 121-141, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23441/23526>. Acesso em: 9 maio 2024.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ZpXgP5qjyK7kRnXLV4T5Kc/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2024.

CONSOLO, D. A. **Competência linguística em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira**. Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

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. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharettilhas/article/view/62193>. Acesso em: 5 jan. 2024.

EBEL, R. L.; FRISBIE, D. A. **Essentials of Educational Measurement**. 5. ed. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1991.

FREITAS, J. F. **Avaliação no ensino e na aprendizagem de inglês para crianças: proposta colaborativa na formação docente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAROCHI, T. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

MICCOLI, L. O tratamento do erro na produção do aluno. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo:

Parábola, 2016. p. 174-185.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: Ibplex, 2008.

MOSQUERA, L. H.; MACÍAS, D. F. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 302-312, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283317148_A_call_for_language_assessment_literacy_in_the_education_and_development_of_teachers_of_English_as_a_foreign_language. Acesso em: 9 maio 2024.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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. **Calidoscópio**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 435-459, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>. Acesso em: 9 maio 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação docente em língua inglesa: uma proposta de ação. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 475-501, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8538>. Acesso em: 9 maio 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (org.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 77-93.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M.V.R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/62193>. Acesso em: 28 fev. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08641, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>. Acesso em: 9 maio 2024.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, p. 75-81, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado da Arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PpG6gN9pbJVhVbhWB6JWZkw/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2024.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3996>. Acesso em: 9 maio 2024.

STIGGINS, R. J. Assessment Literacy. **The Phi Delta Kappan**, [s.l.], v. 72, n. 7, p. 534-539, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20404455>. Acesso em: 9 maio 2024.

STIGGINS, R. J. Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. **The Phi Delta Kappan**, [s.l.], v. 83, n. 10, p. 758-765, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170208301010>. Acesso em: 28 dez 2023.

VILLAS BOAS, B. M. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Recebido em: Fev. 2024.

Aceito em: Abr. 2024.