

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM DIÁLOGO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ

Assessment Concepts and Practices in Dialogue in English Teacher Education Programs in Higher Education Institutions in the State of Paraná

Isadora Teixeira MORAES
Universidade Federal de Minas Gerais
isatmoraes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5393-286X>

RESUMO: A avaliação é uma prática rotineira em inúmeros contextos educacionais, embora nem sempre seja realizada com vistas à aprendizagem. Isso ocorre, dentre outros fatores, devido às poucas oportunidades, em cursos de formação de professores/as, para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto(s) de línguas (LAL). Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar os componentes do LAL que norteiam a práxis de formadoras de professores/as de inglês em Instituições de Ensino Superior do Paraná. Os dados foram gerados por meio de a) gravações transcritas dos encontros de uma oficina em avaliação, b) da análise documental dos Projetos Pedagógicos (PPs) dos cursos em que atua(va)m as formadoras que participaram da oficina, e c) respostas a um questionário de levantamento de necessidades. Resultados mostram que cinco dos sete PPs abordam os aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL, embora, nos ementários, não haja uma disciplina focada em avaliação em línguas. Em sua práxis, as formadoras priorizam os aspectos teóricos e práticos, enquanto os éticos ficam em segundo plano. Portanto, há coerência entre o que os documentos orientam e o que as formadoras realizam na prática, com um leve descompasso nos aspectos éticos, o que reforça a necessidade de formação (continuada) em LAL.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Formação de professores/as; Letramento em avaliação; Línguas.

ABSTRACT: Assessment is a routine practice in several educational contexts, although it is not always carried out with a view towards learning. This occurs due to, among other factors, the limited opportunities, in teacher education programs, for the development of language assessment literacy (LAL). Therefore, this research's goal was to investigate the LAL components that guide the praxis of English teacher educators in Higher Education Institutions in Paraná. The data

were generated through a) transcribed sessions of a workshop in assessment, b) document analysis of the Pedagogical Projects (PPs) of the programs in which the educators work(ed), and c) answers to a needs analysis questionnaire. Results show that five of seven PPs address the theoretical, practical, and ethical aspects of LAL, although, in the syllabi, there is no subject focused on language assessment. In their praxis, educators prioritize the theoretical and practical aspects, while the ethical ones take on a secondary role. Therefore, there is coherence between what the documents guide and what educators do in practice, with a slight discrepancy in ethical aspects, which reinforces the need for (continued) education in LAL.

KEYWORDS: Assessment; Teacher education; Assessment literacy; Languages.

INTRODUÇÃO

[T1] [34m06s] Bruna: *E nós somos avaliados diariamente, 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*¹ (Moraes, 2023, p. 142-143).

A avaliação é uma atividade rotineira em diversos contextos educacionais. No entanto, ela nem sempre é realizada de maneira bem embasada, já que, conforme identificou Quevedo-Camargo (2020), apenas 17 (12%) cursos de formação de professoras² de 50 universidades federais brasileiras ofertam disciplinas em avaliação em contexto de línguas, uma realidade que não é exclusividade do Brasil (Inbar-Lourie, 2008b; Stiggins, 1991).

Essa falta de formação direta em avaliação – isto é, momentos em que a avaliação é discutida e estudada formalmente – pode resultar na reprodução de práticas vivenciadas anteriormente, práticas estas advindas de um paradigma mais tradicional de aprendizagem, no qual a avaliação é apenas somativa e tem foco exclusivo no produto. Essa é a avaliação que geralmente impera nas escolas e universidades quando professoras não têm a possibilidade de refletir sobre ela (Scaramucci, 2006).

Na contramão dessa perspectiva, entendo a avaliação como o elo entre o ensino e a aprendizagem, isto é, como elemento integrante deste processo indissociável (Scaramucci, 2006). A avaliação, nesse sentido, é orientada *para* a aprendizagem, com o objetivo primordial de auxiliar na sua promoção, não apenas como uma forma de verificar o que foi aprendido. Isso significa que ela engloba diferentes modalidades – a diagnóstica, a formativa e a somativa³ –, com foco no processo e não exclusivamente no produto.

Os documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil compartilham desta concepção de avaliação. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018)⁴ entende que a aprendizagem ocorre por meio da construção e aplicação de “[...] procedimentos de avaliação *formativa* de processo [...]” (p. 17, grifo meu), e que os registros devem visar à

¹ Fala transcrita de uma participante de pesquisa. Esta e outras falas serão trazidas ao longo do texto de modo a adicionar à temática a ser apresentada, além de proporcionar mais voz às participantes de pesquisa. Mais detalhes na seção de Metodologia.

² Desta ocorrência em diante, dou preferência pela forma feminina do termo e termos similares, exceto em citações diretas, tendo em vista que a profissão é composta majoritariamente por mulheres.

³ Para mais detalhes, ver Furtoso (2008).

⁴ Para uma análise da avaliação em documentos antes da BNCC, ver Silva e Furtoso (2017).

melhoria do “[...] desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (p. 17). De forma similar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019) estabelecem que professoras devem “[...] colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (p. 19) e, para tanto, a avaliação deve ser considerada “parte integrante do processo de formação” (p. 5), permitindo “[...] a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias” (p. 5) e “decisões pedagógicas com base em evidências” (p. 5). Para isso, segundo o documento, a própria avaliação dessas futuras professoras, isto é, a avaliação que vivenciam na licenciatura deve ser considerada “[...] parte indissociável das atividades acadêmicas” (p. 11).

Essa preocupação com a formação em avaliação das futuras docentes advém da compreensão que as alunas-professoras aprendem, também, por meio das experiências em avaliação que vivenciam como alunas; isto é, a avaliação que é realizada em cursos de formação de professoras pode influenciá-las em práticas avaliativas futuras – sejam elas positivas ou negativas. Este é o princípio da simetria invertida, que advoga 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). Portanto, se espero que meus alunos e alunas realizem práticas avaliativas justas e transparentes, preciso, como formadora de professoras, realizar, também, essas práticas. Isto é,

[...] 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).

No entanto, as próprias formadoras de professoras podem não ter tido uma formação em avaliação, o que pode gerar um descompasso entre o que se espera dessa futura professora e o que é feito durante sua formação (Furtoso, 2008).

Quevedo-Camargo (2020) mapeou a formação em avaliação em universidades federais (UFs) no Brasil, isto é, as possibilidades de promoção do letramento em avaliação em contexto(s) de línguas (LAL) nessas UFs. Almejando afunilar o escopo para o meu contexto, e

tendo em vista a problemática apresentada, esta pesquisa⁵ teve como objetivo geral investigar os componentes do LAL que norteiam a práxis⁶ de formadoras de professoras de inglês de Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná. Para isso, foi ofertada, em 2021, uma oficina online em avaliação para professoras formadoras, como parte das ações do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA)⁷. De modo a contemplar o objetivo geral, as perguntas de pesquisa foram:

1. Quais componentes do LAL estão presentes nos PPs dos cursos onde atuam as formadoras?
2. Quais componentes do LAL estão presentes na práxis reportada das formadoras?

Na próxima seção, discuto o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Na sequência, descrevo a trajetória metodológica. Depois, apresento e analiso os dados gerados para, em seguida, tecer considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

[T1] [1h05m23s] Isadora: É um ciclo que não termina, né? Avaliação, ensino e aprendizagem (Moraes, 2023, p. 212).

Por muito tempo, a avaliação foi entendida como sinônimo de testagem (Brindley, 2001). Essa compreensão está ligada a paradigmas tradicionais do que é conhecimento, ensino e aprendizagem (Inbar-Lourie, 2008b), a saber, que o conhecimento é algo fixo e precisa ser transmitido ao aluno, sendo a professora a detentora do conhecimento. Nesse cenário, a avaliação tinha como função quase que exclusiva a verificação da aprendizagem. Além disso, a necessidade por exames de larga escala para processos de seleção diversos – por exemplo, para ingressar em um curso superior – além da necessidade de resultados de aprendizagem padronizados tiveram como consequência um foco excessivo em testes e provas (Scaramucci, 2016). Essa é uma visão de avaliação que, infelizmente, ainda impera em muitos contextos educacionais.

⁵ Este artigo é um recorte da tese de doutorado da autora (Moraes, 2023).

⁶ Práxis é o processo contínuo de ação e reflexão, com vistas à transformação pedagógica (Freire, 2019 [1970]).

⁷ Disponível em: <https://sites.google.com/view/lilaparana/in%C3%ADcio>

O papel da avaliação foi, aos poucos, mudando, principalmente devido à percepção do seu poder na vida das pessoas (Shohamy, 2001), seja em termos de aprovação ou reprovação em um curso ou série, seja para morar em outro país. Ainda assim, essa preocupação era, muitas vezes, limitada à elaboração de testes e provas válidos e confiáveis (Brindley, 2001). Aos poucos, aumentou-se a compreensão de que a avaliação que realmente conta na aprendizagem dos alunos é aquela realizada diariamente na sala de aula (Stiggins, 1991).

Em um paradigma educacional mais atual, o conhecimento deve ser relevante e construído coletivamente entre pessoas de uma mesma comunidade, promovendo o diálogo e possibilitando diferentes estratégias de aprendizagem (Arruda; Gimenez, 2004; Schön, 1983). Nesse sentido, a avaliação, estando intrinsecamente conectada ao ensino e à aprendizagem, deve fornecer informações quanto ao que está dando certo no processo e o que precisa ser ajustado e, portanto, auxiliar na promoção dessa aprendizagem. Esse é o papel primordial da avaliação (Scaramucci, 2006).

No entanto, nem todas as escolas e universidades entendem e praticam a avaliação dessa forma. Uma das principais razões para isso é que muitas professoras dessas instituições não tiveram a oportunidade de estudar e refletir sobre a avaliação, pois, da mesma forma, suas próprias docentes, formadoras de professoras, podem não ter tido essa oportunidade. Percebeu-se, portanto, a necessidade de, cada vez mais, capacitar as professoras a realizarem uma avaliação que favoreça o aluno e a aluna e que foque no seu processo de aprendizagem ao invés de ser apenas uma ferramenta de controle e punição. Isto é, tornou-se evidente a necessidade de promover o letramento em avaliação em contexto(s) de línguas (LAL) de professoras.

Embora todos os agentes do processo educacional – professoras, alunos e alunas, responsáveis, diretores/as, etc. – devam ter um nível de LAL que permita poderem desenvolver ou compreender a avaliação que vivenciam, é inegável o papel primordial da professora em termos de avaliação, já que ela é responsável pelas principais decisões nesse âmbito (Furtoso, 2008).

O LAL engloba os aspectos teóricos, práticos e éticos⁸ necessários para que a avaliação para a aprendizagem seja realizada de forma bem fundamentada, e seus resultados possibilitem

⁸ Na literatura, é mais comum que os componentes do LAL sejam nomeados *conhecimentos*, *habilidades* e *princípios* (cf. Giraldo, 2018 e Inbar-Lourie, 2008a). No entanto, preferi alterar a nomenclatura para *aspectos teóricos*, *práticos* e *éticos* para evitar uma possível confusão com outros conhecimentos, habilidades e/ou princípios.

que decisões criteriosas sejam tomadas com relação ao desempenho dos alunos (Giraldo, 2018; Inbar-Lourie, 2008a). No Quadro 1, abaixo, trago mais informações sobre esses três componentes, e uma lista mais detalhada, com oito dimensões e 66 itens, pode ser encontrada em Giraldo (2018).

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 razão ou o motivo 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: Moraes (2023), originalmente traduzido de Moraes, Furtoso e Giraldo (no prelo)

Em linhas gerais, os aspectos teóricos se referem a conhecimentos sobre concepções de avaliação, línguas, ensino-aprendizagem, entre outros. Os aspectos práticos têm relação com a habilidade de desenvolver instrumentos de avaliação e rubricas coerentes com os objetivos de aprendizagem, bem como o fornecimento de feedback, por exemplo. Os aspectos éticos envolvem questões sobre justiça, transparência e democracia na avaliação.

Idealmente, uma boa professora avaliadora será capaz de articular esses três componentes de modo a planejar uma avaliação coerente, realizá-la e, por fim, utilizar seus

resultados para retroalimentar o ensino e a aprendizagem.

Professoras já declararam necessidades urgentes em diversos aspectos da avaliação (Fulcher, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento do LAL desse público-alvo pode se dar por meio de associações profissionais, eventos acadêmicos, leitura de publicações, cursos, entre outros (Giraldo, 2021b; Moraes, 2023). Essa promoção deve buscar aumentar o nível de LAL das professoras, embora não haja consenso na literatura quanto ao que exatamente os níveis englobariam (Moraes, 2023; Pill; Harding, 2013). Por exemplo, uma tendência comum em cursos da área é focar, principalmente, em aspectos teóricos e práticos da avaliação, enquanto os aspectos éticos ficam em segundo plano (Davies, 2008; McNamara, 2006).

Embora disciplinas em avaliação – isto é, uma aprendizagem formal sobre o tema – sejam uma das melhores formas de promover o LAL (Giraldo; Murcia, 2019; Vogt; Tsagari, 2014), essa formação direta em avaliação ainda não é uma tendência em cursos de formação de professoras no Brasil (Quevedo-Camargo, 2020). Isto é, são poucos cursos que ofertam disciplinas específicas em avaliação, o que limita as possibilidades de reflexão e aprendizagem nesse âmbito.

Nesse sentido, a formação em avaliação de futuras professoras recai nos conhecimentos e práticas da professora formadora, isto é, fica restrita a uma formação indireta (Furtoso, 2008). Em outras palavras, as alunas-professoras aprendem sobre práticas de avaliação ao vivenciá-las, por mais que não sejam explicitamente discutidas, e isso reforça a importância de essas práticas serem justas e bem embasadas.

A formação indireta é considerada um “efeito de espelhamento” (Stecanela; Sacramento; Erbs, 2007) por meio do qual as alunas se constituem nas vivências umas com as outras e com a professora, já que essas alunas vivenciam a licenciatura ao mesmo tempo como alunas e como futuras professoras (Mello, 2000). Consequentemente, é preciso que as expectativas de avaliação para o ensino básico perpassem, também, as licenciaturas no ensino superior (Mello, 2000). Essa formação indireta é refletida nas concepções e práticas em avaliação das professoras formadoras, cuja docência, por sua vez, deve estar pautada nas orientações dos documentos institucionais que norteiam cursos de licenciatura.

Ou seja, a promoção de uma formação em avaliação – direta ou indireta – recai sobre as professoras formadoras, que muitas vezes também não tiveram a oportunidade de aprender sobre avaliação. De fato, elas são um público-alvo pouco pesquisado, já que as pesquisas na

área focam em professoras em formação ou professoras em serviço (Moraes, 2023). Tendo em vista que essas profissionais formarão as próximas gerações de professoras (Villa-Larenas; Brunfaut, 2022), compreender e investigar sua formação em avaliação é, também, essencial.

Na próxima seção, descrevo, portanto, esta jornada metodológica em busca de indícios de formação direta e indireta em licenciaturas em inglês de IES do Paraná.

METODOLOGIA

[T1] [18m53s] Isadora: [...] nós vamos construir a oficina juntos, eu vou aprender com vocês, vocês vão aprender comigo e com a Avaliane, tá? (Moraes, 2023, p. 84)

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e classificada como um estudo de caso. Primeiramente, ela se enquadra no paradigma qualitativo por priorizar as opiniões, sentimentos, percepções e emoções de indivíduos em lugar de um enfoque em generalizações e dados numéricos. Em segundo lugar, pode ser caracterizada como estudo de caso por investigar um contexto específico em um momento sócio-histórico específico, com um grupo geralmente limitado de indivíduos, buscando descrever acontecimentos, eventos, relações, entre outros (Cohen; Manion; Morrison, 2018; Mackey; Gass, 2016).

Os dados da pesquisa foram possibilitados por meio de uma oficina online em avaliação, ofertada pela autora e sua orientadora no primeiro semestre de 2021, com duração de 20 horas. Esta oficina fez parte das ações do LILA, um laboratório multicêntrico. Para este recorte, considere as ações iniciais da oficina, que envolveram a identificação de necessidades do público-alvo e a análise de documentos institucionais.

O recorte inclui como participantes 14 formadoras de professoras de inglês de sete cursos diferentes de IES públicas do Paraná. Dessas 14 formadoras, 13 eram doutoras, 12 eram professoras efetivas, nove atuaram em institutos de idiomas previamente, e sete trabalhavam na referida IES há mais de 11 anos. Em termos de sua formação em avaliação, 11 formadoras declararam que esta foi parcialmente satisfatória, ou seja, elas têm dúvidas e se sentem inseguras em alguns momentos para tomar decisões quanto ao desempenho das alunas; duas a consideraram satisfatória, ou seja, elas conhecem várias perspectivas de avaliação e se sentem seguras para atuar em sala de aula; e uma a considera insatisfatória, isto é, ela tem muitas

dúvidas e se sente insegura em vários momentos para tomar decisão relativas à avaliação.

Os dados foram gerados por meio de a) gravações transcritas dos encontros da oficina, b) da análise documental (Gil, 2008) dos Projetos Pedagógicos (PPs) dos cursos em que atua(va)m as formadoras – análise esta que foi feita parcialmente por elas como artefato de aprendizagem da oficina –, e c) respostas a um questionário de levantamento de necessidades.

As gravações em áudio e vídeo foram feitas pelo *Google Meet* e as transcrições, facilitadas pelo site *oTranscribe*⁹. Para a escolha de trechos relevantes das gravações, identifiquei os encontros da oficina que trataram da análise dos PPs e selecionei as falas relativas aos documentos. Como atividade da oficina, as formadoras precisaram identificar se os PPs traziam informações sobre a função da avaliação, quando a avaliação é feita (aspectos teóricos), instrumentos de avaliação, resultados/feedback, registro (aspectos práticos), atores, e democracia e transparência na avaliação (aspectos éticos). Adicionalmente, realizei a análise documental dos PPs para complementar os dados, bem como para identificar disciplinas em avaliação nos ementários.

O questionário foi elaborado na ferramenta *Google Forms* e contou com 14 perguntas, variando entre as de resposta aberta (PRA) e fechada (PRF), e foi enviado antes do início da oficina para melhor compreensão do público-alvo. Para esta pesquisa, o foco recai sobre as perguntas que averiguaram quanto à concepção em avaliação das formadoras (aspectos teóricos), instrumentos de avaliação utilizados, papel do feedback (aspectos práticos), uso de rubricas, uso de estratégias de autoavaliação e avaliação por pares e percepção do papel do aluno (aspectos éticos).

No caso dos PPs, os itens que representaram os aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL foram escolhidos tendo em vista sua provável presença no documento, considerando os elementos constitutivos do gênero, e com base na tabela de Giraldo (2018). Já as perguntas do questionário que indagavam quanto a esses aspectos foram elaboradas considerando possíveis concepções e práticas pedagógicas das formadoras, também com base em Giraldo (2018). Isto é, os três componentes – aspectos teóricos, práticos e éticos – permaneceram iguais, mas os subitens que os representaram, nem sempre. Por exemplo, um documento como um PP possivelmente trará informações mais amplas sobre aspectos éticos, que abordem questões de

⁹ Disponível em: <https://otranscribe.com/>.

transparência e democracia; na práxis das formadoras, isso pode ser representado pelo uso de rubricas e estratégias de autoavaliação; estas, por sua vez, dificilmente aparecerão em um documento como o PP, já que são mais específicas da prática pedagógica.

Na lista de Giraldo (2018), entendo que *função/concepção da avaliação* e *quando a avaliação é feita* representam a dimensão *Compreensão de teoria e conceitos (em avaliação)*; *instrumentos, resultados/feedback* e *registro* se referem a *Habilidades pedagógicas* e *Habilidades de desenvolvimento de instrumentos de avaliação*; e *atores, democracia e transparência na avaliação, uso de critérios, e autoavaliação e avaliação por pares* são contemplados pela dimensão *Compreensão de e ação com relação a questões críticas na avaliação em contexto de línguas*¹⁰.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, os dados quantitativos, por exemplo, aqueles resultantes de PRF do questionário, foram contabilizados em termos da sua frequência. Para os dados qualitativos, segundo as recomendações da análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2012; Saldaña, 2013), foi primeiro feita uma familiarização com o corpus, depois a divisão desse corpus em temas preliminares, posterior revisão para identificação de padrões, até se chegar às categorias finais. Por exemplo, respostas das participantes em que elas mencionaram que a avaliação “[...] tem por objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem” (Bruna) ou “Contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos” (Alice) foram categorizadas como *avaliação como promotora da aprendizagem*. Já respostas como “[...] ela é um dos instrumentos que possibilitam identificar o aprendizado do estudante [...]” (Bonnie) e “Verificar se o que foi ensinado pelo professor foi aprendido pelos alunos” (Joana) figuraram a categoria *avaliação como verificação/monitoramento da aprendizagem*. Essas duas categorias fazem parte dos aspectos teóricos do LAL, conforme explicitado no parágrafo anterior.

A análise documental, por sua vez, envolveu a leitura dos ementários e a busca pela palavra “avaliação”. Conforme já sugerido em parágrafos anteriores, as categorias de análise foram *theory-driven*, ou originadas da literatura (Schreier, 2012), a saber: aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL e algumas de suas ramificações.

¹⁰ Tradução da autora, bem como todas as outras ao longo do texto, exceto quando indicado o contrário. No original: *Awareness of theory and concepts; Instructional skills; Design skills for language assessments; Awareness of and actions towards critical issues in language assessment*.

Finalmente, os cuidados éticos adotados incluem a ética burocrática, isto é, a inserção e aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil (CAAE 19612319.1.0000.5231) e o pedido de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte das formadoras. Ademais, adotei os procedimentos da ética emancipatória (Chimentão; Reis, 2019; Egido; Reis, 2015) por entender a importância da agência e da participação ativa das pessoas pesquisadas, que superam o papel de meros sujeitos de pesquisa. Assim, as formadoras tiveram a oportunidade de escolher pseudônimos com os quais gostariam de ser identificadas, e receberam a análise de dados antes da publicação da pesquisa, podendo aceitá-la, refutá-la e/ou tecer comentários/sugestões. Adicionalmente, ao longo do texto, as IES foram numeradas de 1 a 7 de modo a proteger a identidade das formadoras.

ANÁLISE

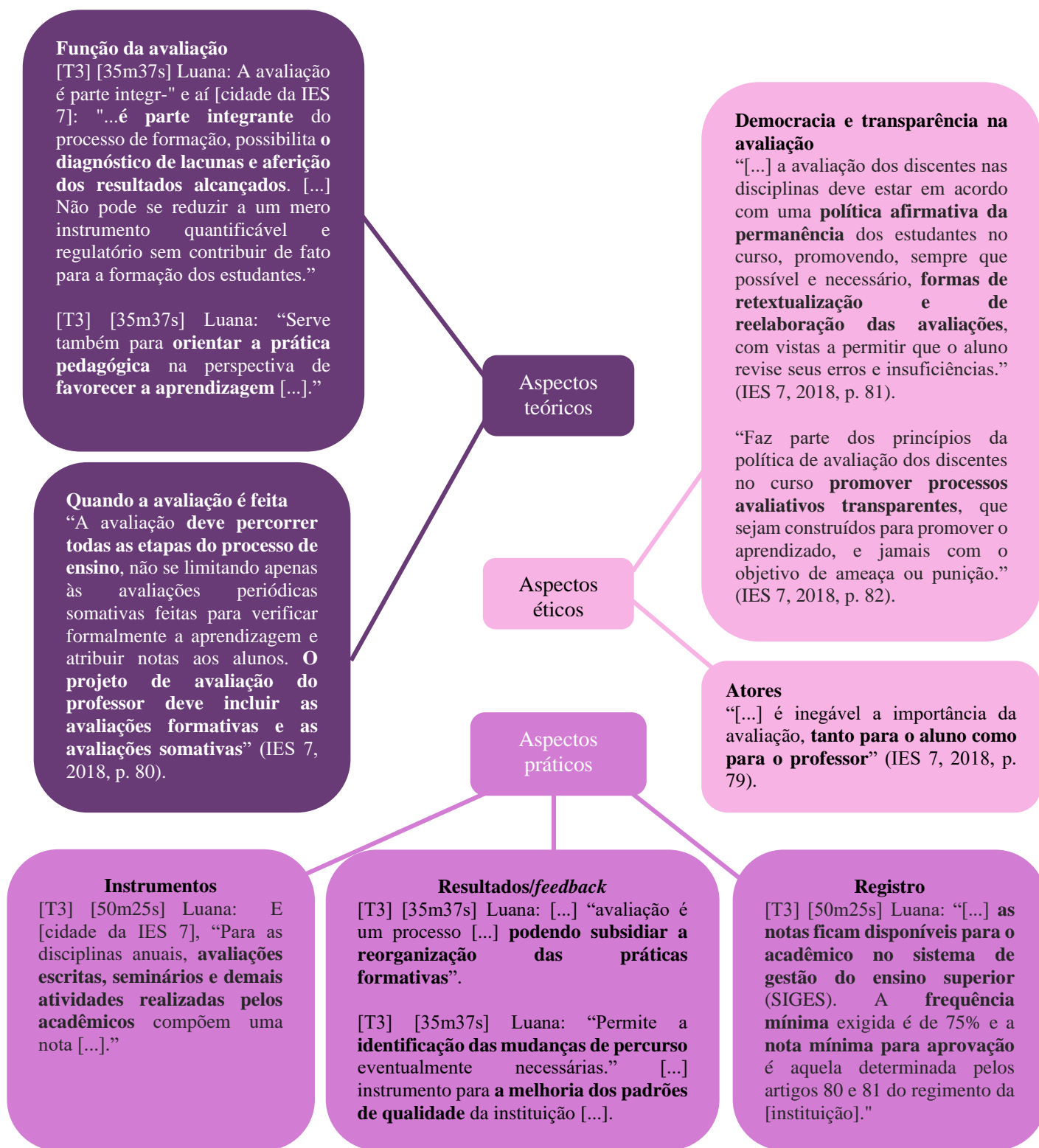
[T1] [15m06s] Avaliane: E é com esse resultado desses instrumentos que a gente classifica o desempenho dos alunos. É com esse resultado que a gente decide a vida dele, né? Se ele vai pra frente ou se ele não vai, se ele vai ser bem-sucedido ou se ele não vai (Moraes, 2023, p. 145).

Nesta seção, abordo, primeiramente, os componentes do LAL presentes nos PPs dos cursos em que atua(va)m as formadoras, além de verificar a oferta de disciplinas em avaliação nas ementas desses cursos. Em seguida, trago as concepções e práticas reportadas pelas formadoras no questionário de necessidades. Por fim, comparo o que os documentos propõem com aquilo que as formadoras relatam em sua práxis.

A avaliação nos PPs dos cursos

A análise dos componentes do LAL nos PPs dos cursos foi uma das tarefas iniciais da oficina em avaliação. As participantes deveriam identificar os aspectos teóricos, práticos e éticos no documento referente ao seu curso. Os dados, portanto, envolvem as falas transcritas das participantes, bem como trechos dos textos, caso alguma categoria precisasse ser complementada. Um resumo desses dados, representando apenas uma IES, é ilustrado por meio da Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Exemplo de esquema ilustrativo dos componentes do LAL nos PPs dos cursos



Fonte: Moraes (2023, p. 126)

As outras figuras estão disponíveis em Moraes (2023, p. 120-126) e não serão apresentadas neste artigo por limitações de espaço. Assim, trago, no Quadro 2, na sequência, um resumo dessas informações.

Quadro 2 – Resumo da análise dos componentes do LAL nos PPs dos cursos

IES	Aspectos teóricos		Aspectos práticos			Aspectos éticos	
	Função da avaliação: para a aprendz. g.	A avaliação é feita de maneira processual	Instrumentos de avaliação são variados	Resultados/ feedback devem se voltar para a aprendz. g.	Registro é feito por notas e/ou conceitos	Atores envolvem professor, alunos, comunidade, etc.	Democracia e transparência são essenciais no processo
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	✓	X	✓	X	X
5	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	X	✓	X
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: a autora.

Por meio do Quadro 2, é possível perceber que, à exceção das IES 3 e 4, as outras cinco IES trazem uma concepção de avaliação orientada para a aprendizagem e que leva em conta, principalmente, o processo de aprendizagem, não apenas o produto. Isso é evidenciado em trechos como “[...] a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem [...]” (IES 1, 2017, p. 2), “[...] parte integrante do processo de formação [...]” (IES 6, 2018, p. 22), “[...] elemento integrador [...]” desse processo (IES 2, 2018, p. 46), que deve “[...] contribuir para a formação dos estudantes [...]” (IES 7, 2018, p. 79), tendo uma “[...] função prioritariamente pedagógica ou formativa [...]” (IES 5, 2018, p. 34), devendo “[...] percorrer todas as etapas do processo de ensino [...]” (IES 5, 2018, p. 35) (IES 7, 2018, p. 80)¹¹. No caso da IES 3, o PP do curso é composto apenas de um ementário e, no caso da IES 4, a concepção de avaliação é *da* aprendizagem ao mencionar, exclusivamente, a necessidade de “[...] verificação da aprendizagem do acadêmico [...]” (IES 4, 2015, p. 15) como parte da “[...] avaliação do rendimento [...]” (p. 15), sem explicitar outras funções da avaliação.

Com relação aos aspectos práticos, a IES 3 não os menciona, já que o PP apresenta

¹¹ 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.

apenas as ementas das disciplinas. A IES 4, por sua vez, não traz informações quanto ao papel do feedback em retroalimentar a aprendizagem, especificando apenas que “O resultado da avaliação da aprendizagem será calculado através das notas [...]” (IES 4, 2015, p. 15). As IES 6 e 7 não trazem informações quanto a como o registro deve ser feito, enquanto, para as outras IES, ele deve ocorrer por meio de notas, conceitos e frequência acadêmica. À exceção da IES 3, todas as outras seis IES abordam a diversificação de instrumentos de avaliação, citando, como possibilidades, trabalhos individuais e/ou em grupos, portfólio, resolução de situações-problema, micro-aula, debates, avaliações escritas, seminários, etc., isto é, entende-se que “[...] a diversificação dos instrumentos utilizados em cada uma das disciplinas do Curso” (IES 6, 2018, p. 23) é positiva pois permite contemplar diferentes perfis e objetivos de aprendizagem. Quanto ao feedback, à exceção das IES 3 e 4, as outras IES entendem que ele visa à “[...] melhoria do processo ensino-aprendizagem [...]” (IES 1, 2017, p. 4) e “[...] dos padrões de qualidade da instituição [...]” (IES 7, 2018, p. 80), devendo “[...] 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), ou seja, “[...] os resultados têm que se voltar para a aprendizagem [...]” (IES 2, 2018, p. 53).

Por fim, quanto aos aspectos éticos, as IES 3 e 4 não os trazem. A IES 6, apesar de mencionar os diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, não faz menção à democracia e transparência. Quanto às outras IES, em se tratando de atores, elas relatam que alunas e professora devem ter uma participação ativa nesse processo – IES 2, 4, 5, 6 – isto é, que haja o compartilhamento da “[...] corresponsabilidade da avaliação [...]” (IES 2, 2018, p. 53) que pode incluir, também, o Colegiado de Curso, gestores, família e sociedade – IES 1. Já em relação à democracia e transparência, estas características podem ser identificadas por meio de trechos em que as IES relatam a necessidade de transparência durante o processo – IES 5, 7 –, o que exige diálogo com as alunas quanto aos critérios de avaliação estabelecidas – IES 1, 5 –, bem como coerência entre esses critérios e os objetivos de aprendizagem – IES 1, 5. Além disso, alguns PPs mencionam a importância de “[...] flexibilizações necessárias [...]” (IES 1, 2017, p. 7), da “[...] inclusão social e democracia [...]” (IES 1, 2017, p. 3), de políticas afirmativas de permanência – IES 7 – de modo a contemplar as demandas financeiras, sociais e cognitivas das alunas.

De modo geral, excetuando as IES 3 e 4, as outras IES abordam os aspectos teóricos, práticos e éticos de uma avaliação orientada para a aprendizagem, trazendo questões relativas à função da avaliação, seu caráter majoritariamente processual, à necessidade de instrumentos de avaliação diversificados e do papel do feedback em retroalimentar a aprendizagem, bem como a importância do envolvimento de diferentes atores no processo de forma justa, coerente e transparente. Nesse sentido, a formação indireta, em termos das orientações desse documento institucional, parece condizente com uma formação em avaliação bem fundamentada de futuras professoras.

A avaliação nos ementários

Feita a constatação das características da formação indireta em avaliação proporcionada pelos cursos em termos de documentos norteadores, passo para a formação direta. Isso implicou na análise documental dos ementários, que possibilitou a identificação de disciplinas em avaliação ou disciplinas que abordam o tema, as quais se encontram discriminadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Disciplinas em avaliação no ementário dos PPs

I E S	Disciplina(s)	Obrigatória / Optativa	Informações sobre avaliação na ementa
1¹²	-	-	-
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	Optativa (Curso	Estudo da avaliação do processo de aprendizagem

¹² O ementário da IES 1 não foi disponibilizado, portanto, não pude verificar a presença (ou não) de disciplinas em avaliação ou da avaliação como parte de outras disciplinas.

	Instrumentos	de Pedagogia)	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 de Língua Inglesa e suas Literaturas	Obrigatória	Avaliação;
	Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa I e II		Análise de práticas de avaliação;

Fonte: Moraes (2023, p. 130)

Nos cursos de formação de professoras de inglês das sete IES foram encontradas 10 disciplinas que lidam com a avaliação em sua totalidade ou parcialmente. Dessas, apenas a da IES 5 foca totalmente em avaliação, trazendo a palavra no seu título. Ainda assim, é uma disciplina optativa e do curso de Pedagogia, isto é, o foco não deve ser a avaliação em contexto(s) de línguas. Além desta, há mais uma disciplina optativa, enquanto as outras são obrigatórias. Em muitos casos – IES 2, 4, 6 e 7 – a avaliação faz parte do estágio curricular previsto no curso.

As informações nas ementas indicam que a avaliação é abordada nos seus aspectos teóricos – *estudo* da avaliação –, práticos – *elaboração* de avaliações, *coleta* e *análise* de dados, *análise* e *elaboração* dos diferentes instrumentos de avaliação, *produção* de atividades avaliativas – e éticos – elaboração de *critérios*. O foco – aparentemente maior – em aspectos práticos reflete uma tendência reportada pela literatura, isto é, professoras têm mais interesse em aprender práticas avaliativas que possam utilizar em sala de aula (Berry; Sheehan; Munro, 2019). Ainda assim, é importante que esses aspectos sejam permeados pelos aspectos teóricos e éticos.

Portanto, embora a presença da avaliação em diversas disciplinas das IES seja positiva, o fato de não haver *também* um espaço de formação específico voltado para ela corrobora os resultados de Quevedo-Camargo (2020) e indica um pequeno descompasso entre o que os documentos afirmam sobre avaliação (cf. subseção anterior) e aquilo que é esperado ou feito na prática. A formação em avaliação fica limitada à prática da formadora, à sua competência em abordar questões relativas à avaliação; em suma, ao seu nível de LAL. É este tema que abordo na próxima subseção.

A avaliação na práxis das formadoras

Para identificar a formação indireta proporcionada pelas formadoras em termos da sua práxis, analisei as respostas ao questionário de necessidades, que encontram-se resumidas no Quadro 4, a seguir. Por questões de espaço, os pseudônimos das participantes foram reduzidos.

Quadro 4 – Concepções e práticas em avaliação das formadoras

I E S	P A R T	Aspectos teóricos	Aspectos práticos		Aspectos éticos			
		Concepção de avaliação para a aprendizagem	Instru- mentos diversos/ variados	Papel central do feedback	Rubrica	Papel ativo da aluna	Autoa- valiação	Avaliação por pares
1	Val	✓	✓	✓	✓	✓	Indeter- minado	Indeter- minado
2	Be	✓	✓	✓	✓	✓	Não	✓
	Joa	✓	✓	✓	✓	✓	Não	Não
	Mer	✓	✓	✓	✓	✓	Não	✓
	Mel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Ali	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não
3	Bru	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Não
	Lun	✓	✓	✓	Não	✓	Não	Não
4	Li	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não
5	Ya	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não
6	Rh	✓	✓	✓	✓	Não	✓	✓
	Lua	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Não	Não
	Da	✓	✓	✓	Às vezes	✓	✓	Não
7	Bo	✓	✓	✓	Às vezes	✓	Indeter- minado	Indeter- minado

Fonte: A autora.

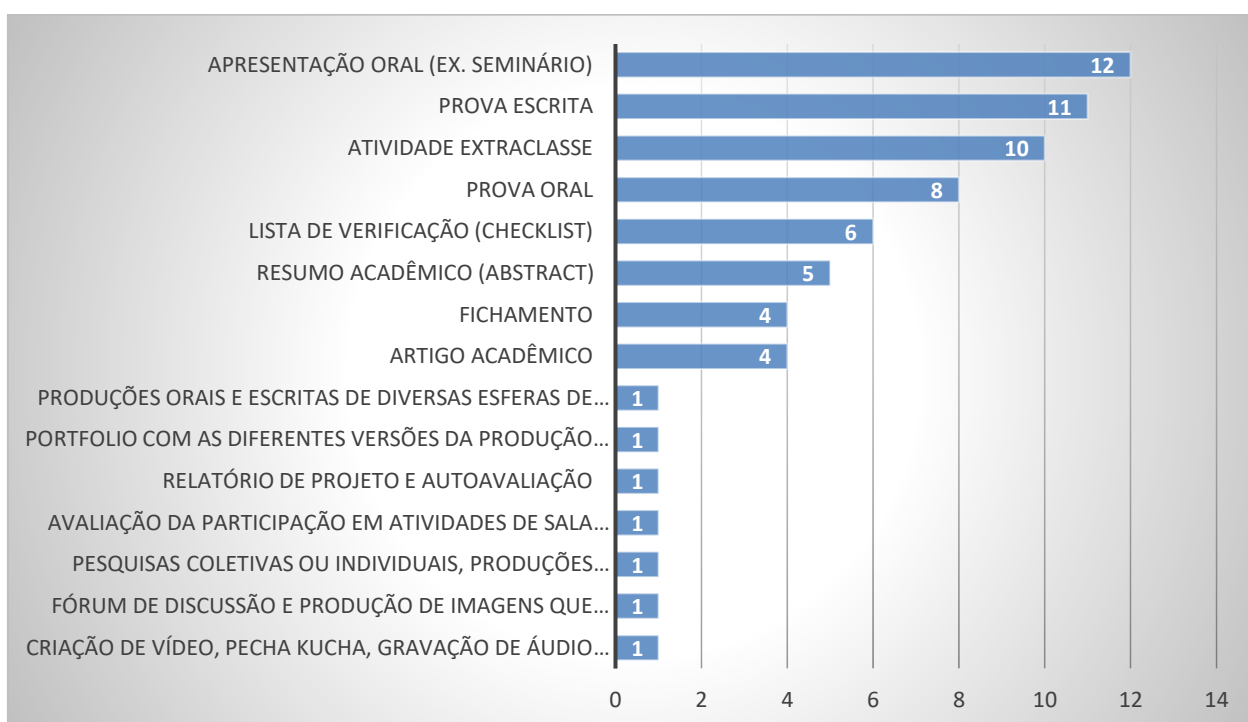
Com relação aos aspectos teóricos, todas as formadoras relataram compreender a avaliação como orientada para a aprendizagem, conclusão esta que teve como base as categorias originadas de suas respostas: avaliação como *parte do processo ensino-aprendizagem* (seis ocorrências¹³), *(re)orientadora do processo ensino-aprendizagem* (cinco ocorrências), uma forma de *verificação/monitoramento da aprendizagem* (cinco ocorrências) e *promotora da aprendizagem* (quatro ocorrências). Por exemplo, Luna vê “[...] 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 [...]”. Para Merida, a avaliação deve “[...] proporcionar recursos para que se façam os ajustes

¹³ Algumas respostas das formadoras foram divididas em mais de um código, por isso o número total de ocorrências é maior que o de formadoras.

necessários visando alcançar os objetivos estipulados”. Joana entende que o papel da avaliação envolve “Verificar se o que foi ensinado pelo professor foi aprendido pelos alunos”, e Yasmin considera “[...] que o objetivo é a aprendizagem.”

Similarmente, em termos de aspectos práticos, todas relataram utilizar instrumentos de avaliação diversos, conforme ilustrado pelo Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Instrumentos de avaliação utilizados pelas formadoras



Fonte: Moraes (2023, p. 146)

Assim como estipulado pelos PPs dos cursos, as formadoras se utilizam de diferentes instrumentos de avaliação a depender dos objetivos de aprendizagem, os mais comuns sendo apresentações orais, provas escritas, atividades extraclasse e provas orais.

Além disso, com relação ao feedback, as formadoras o consideram fundamental no processo de aprendizagem, pois ele possibilita apontar melhorias a serem feitas (sete ocorrências), estimula a autonomia da aluna e compartilhamento de responsabilidade (cinco ocorrências), estimula a autorreflexão (três ocorrências), oportuniza a aprendizagem (duas ocorrências) e auxilia na refação de atividades (duas ocorrências).

Houve menos consenso com relação aos aspectos éticos. Em termos de rubricas, sete formadoras as utilizam sempre, seis formadoras, às vezes, e uma não as utiliza.

Apesar de quase todas compreenderem a importância do papel ativo da aluna – à exceção de Rhaíssa –, apenas quatro formadoras mencionaram utilizar estratégias de autoavaliação, e outras quatro, de avaliação por pares. Os critérios de avaliação das formadoras que utilizam rubricas são, em sua maioria, os elementos constitutivos do gênero (quatro ocorrências), as características da atividade, o conteúdo trabalhado na disciplina, e os objetivos de aprendizagem (duas ocorrências cada). As formadoras que utilizam rubricas às vezes justificaram que isso é feito em atividades mais subjetivas, que envolvam, por exemplo, a oralidade, apresentações orais ou *microteaching*. A participante que não utiliza rubricas não explicitou quais critérios utiliza para avaliar suas alunas.

Portanto, ao comparar as informações dos PPs com as respostas das formadoras, em termos de aspectos teóricos e práticos, parece haver, de forma geral, um alinhamento entre o que é esperado das formadoras e o que elas realizam em sala de aula. Em termos de aspectos éticos, no entanto, há uma incongruência entre o que os documentos orientam e aquilo que as formadoras realizam, já que elas nem sempre estabelecem critérios e/ou desenvolvem rubricas, e nem sempre utilizam estratégias de autoavaliação e avaliação por pares, importantes no estímulo do compartilhamento da responsabilidade pela avaliação e, portanto, da autonomia da aluna.

Segundo a literatura, os aspectos éticos em avaliação são uma tendência crescente (Davies, 2008; McNamara, 2006), isto é, não estão tão presentes na formação em avaliação quanto os aspectos teóricos e práticos. Isso se reflete no resultado desta análise, o que indica, portanto, a necessidade mais urgente de abordar estes aspectos em uma formação continuada das participantes. Ainda assim, é um resultado positivo que a formação parcialmente satisfatória que a maioria das formadoras declarou (11 de 14, ou 78%) tenha permitido que ampliassem seu LAL nos aspectos teóricos e práticos que foram analisados. Adicionalmente, o fato de haver documentos orientadores com informações completas sobre avaliação pode ajudar a guiar novas professoras que venham a trabalhar nesses cursos.

Na próxima e última seção, teço algumas conclusões tendo em vista os dados apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[T2] [17m15s] *Bee: A gente precisa formar o professor pra saber avaliar, né?* (Moraes, 2023, p. 155)

O objetivo desta pesquisa foi investigar os componentes do LAL que norteiam a práxis de formadoras de professoras de inglês em IES do Paraná, mais especificamente, com relação aos componentes do LAL presentes nos PPs dos cursos onde atua(va)m as participantes de pesquisa, e os componentes do LAL que elas reportam priorizar em sua prática.

Com relação à primeira pergunta de pesquisa, identifiquei que, em linhas gerais, os cursos de cinco das sete IES analisadas trazem os aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL. Os documentos compreendem a avaliação como orientadora da aprendizagem, privilegiam a diversidade de instrumentos de avaliação, e recomendam o estabelecimento de critérios de avaliação e seu compartilhamento com as alunas. Ainda assim, uma análise do ementário desses cursos mostrou que, embora todos menos um contemplem a avaliação na ementa de disciplinas variadas, em especial estágio obrigatório, apenas um oferta uma disciplina específica em avaliação, e esta não tem foco em línguas, sendo ofertada pelo curso de Pedagogia. Dessa forma, entendo que a formação em avaliação das futuras professoras fica mais restrita à práxis de suas formadoras.

Nesse sentido, e respondendo à segunda pergunta de pesquisa, a análise dos dados relativos às concepções e práticas das formadoras mostrou que, de forma geral, elas priorizam, principalmente, os aspectos teóricos e práticos da avaliação. Isso significa que elas entendem seu caráter processual e seu foco na aprendizagem, bem como a importância de instrumentos variados de avaliação e o papel do feedback. No entanto, apenas sete formadoras (50%) fazem uso frequente de rubricas, e quatro (28%), de estratégias de autoavaliação e avaliação por pares.

Esses dados corroboram a literatura da área no que concerne aos aspectos éticos, isto é, que eles ainda estão em desenvolvimento (McNamara, 2006). Além disso, eles demonstram que há um pequeno descompasso entre o que os PPs orientam e o que as formadoras realizam em sala de aula. Em se tratando dos aspectos teóricos e práticos, no

entanto, parece haver uma coerência entre documentos institucionais e práticas das formadoras.

Como limitações de pesquisa, menciono o fato de não ter podido corroborar a prática reportada das formadoras com sua prática de fato, isto é, observando suas aulas e analisando as ferramentas que utilizam de modo a identificar sua coerência, por exemplo. Além disso, embora esta pesquisa tenha contado com sete cursos de IES do Paraná, o que parece um número razoavelmente representativo, não foi possível pesquisar todos as licenciaturas em inglês, o que impede um mapeamento completo do estado. Ademais, seria importante obter um número maior de formadoras de cada IES de modo a corroborar as tendências identificadas. Assim, pesquisas futuras podem focar de maneira mais completa no Paraná e/ou em outros estados, talvez complementando os dados com informações advindas da observação da práxis das formadoras.

Em resumo, as futuras professoras de inglês das IES pesquisadas, possivelmente, vivenciam uma formação indireta em avaliação relativamente coerente em sua maior parte. Quanto à formação direta, as oportunidades para estudar e refletir sobre a avaliação ainda podem melhorar, embora a avaliação esteja prevista na grade curricular. Este é um cenário promissor em termos da formação em avaliação de futuras professoras de inglês no Paraná, mas que ainda apresenta lacunas a serem preenchidas.

Assim, advogo a favor de cada vez mais oportunidades de formação continuada em avaliação para professoras formadoras, um público-alvo pouco pesquisado (Villa Larenas; Brunfaut, 2022), e, também, de disciplinas nessa área nas grades curriculares de cursos de licenciatura. Dessa forma, cada vez mais a avaliação poderá cumprir a função que de fato cabe a ela: alavancar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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.

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.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.

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.

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.

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, 2019 [1970].

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.

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.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

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. 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.; 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.

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.

MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second language research: Methodology and design**. 2. ed. New York and London: Routledge, 2016.

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.

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.

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. 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378311061_A_promocao_do_letramento_em_avaliacao_para_a_praxis_de_formadoras_de_professoras_de_ingles_implicacoes_para_a_formacao_inicial_e_continuada. Acesso em: 08 maio 2024.

MORAES, I. T.; FURTOSO, V. A. B.; GIRALDO, F. **Developing Pre-Service Teachers Language Assessment Literacy:** Analysis of Classroom Tasks. No prelo.

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.

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.

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 (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.

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.

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’. 13^o Congresso Internacional de Educação a Distância. **Anais** [...]. 2007.

STIGGINS, R. Assessment Literacy. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 72, p. 534–539, 1991.

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.

Recebido em: mar. 2024.

Aceito em: mai. 2024.