



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORAS DE ESPANHOL  
DO ENSINO PÚBLICO**

SÃO CARLOS



Universidade Federal de São Carlos

Emily de Carvalho Pinto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS  
DE ESPANHOL DO ENSINO PÚBLICO

Emily de Carvalho Pinto

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Linguística da Universidade Federal de São  
Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção  
do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros  
Gattolin de Paula

São Carlos – São Paulo – Brasil

2023

Carvalho Pinto, Emily de

Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público / Emily de Carvalho Pinto -- 2023.  
317f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
Banca Examinadora: Douglas Altamiro Consolo, Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, Rosa Yokota, Nelson Viana

Bibliografia

1. Letramento em avaliação de línguas . 2. Avaliação de língua espanhola. 3. Formação continuada. I. Carvalho Pinto, Emily de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Emily de Carvalho Pinto, realizada em 07/12/2023.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP)

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (UnB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico às guardiãs da sabedoria, minhas avós,  
Manoela (*in memoriam*) e Dolores (*in memoriam*).

A meus pais, Rosana e Vicente, por sempre  
acreditarem em mim.

*'Quando uma pessoa vive de verdade, todas as outras também vivem'*  
(Clarissa Pinkola Estés)

## AGRADECIMENTOS

*‘Viver é partir, voltar e repartir’*

*(Emicida)*

Agradecer é um momento de reconhecer que não estamos sozinhos neste mundo. Ainda que a escrita de uma tese traga constantemente o sentimento de solidão, sempre tive pessoas com quem compartilhar momentos de alegrias, risadas, angústias e choros.

Em primeiro lugar, agradeço à espiritualidade que sempre esteve ao meu lado, me guiando e me protegendo, afinal *eu não ando só*. Por reconhecer também que somos a soma dos nossos antepassados, não posso deixar de agradecer aos meus por toda a proteção.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Sandra, que gentilmente aceitou embarcar nesta jornada comigo. Ao longo do caminho me ensinou, na prática, o profundo significado da palavra avaliação, que, do latim “assidere”, significa “sentar ao lado com”. Obrigada por caminhar ao meu lado durante esse processo.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Quevedo-Camargo, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Hermes Talles dos Santos Brunier e Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>a</sup> Douglas Altamiro Consolo pelas inúmeras contribuições no exame de qualificação e na defesa, auxiliando assim na conclusão desta pesquisa. Em especial, ao professor Dr.<sup>o</sup> Nelson Viana que sempre confiou no meu trabalho como professora de português para estrangeiros e compartilhou inúmeros momentos em Cuba, nas aplicações do Celpe-Bras e no Instituto de Línguas.

Agradeço às professoras e aos professores do Departamento de Letras da UFSCar, que desde a graduação trocaram conhecimento e experiências, me ensinando a estar em constante (des)construção. Em especial, à professora Dr.<sup>a</sup> Rosa Yokota que me acolheu durante o estágio, o mestrado, o Espanhol na UFSCar, compartilhando textos, teorias e conversas que foram fundamentais para a minha formação como professora de espanhol e pesquisadora.

Agradeço às professoras e aos professores que participaram desta pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento do meu letramento em avaliação de línguas, ao compartilharem suas experiências e vivências.

Agradeço ao meu esposo, Luiz, por ser meu companheiro na jornada da vida, nas lutas e nas aventuras. Obrigada por dividir tantos momentos lindos comigo e por me lembrar constantemente que *sonhos não envelhecem*.

Agradeço à minha família, Rosana, Vicente, Victor, Rebeca, Léo, Sandra, Sônia, Stéfani, Alexandre, Diego, Juliana e Felipe, que sempre esteve com as mãos estendidas. Em

especial, aos meus pais que tiveram como lema de vida me dar uma educação de qualidade e, mesmo sem saberem, me criaram para voar. Isso tudo só foi e é possível porque tenho a certeza de poder voltar sempre que precisar.

Agradeço às pessoas que conheci ainda na graduação e que levo no coração: Suilly, Gabriela, Amanda e Rafael. Em especial, agradeço à Ana Maria e Sônia por sempre estarem dispostas a ouvir, cuidar, curtir e acolher. Às amigas Amanda e Rejane, por dividirem a casa para que eu pudesse prestar o processo seletivo e concluir as disciplinas, mas também pelos momentos alegres, pelas comidas e pelas risadas.

Agradeço à Renata pelo maravilhoso reencontro, pela parceria, pelas conversas, pelos choros, pelos almoços, pelos cafés e pelas conquistas. Obrigada por trilhar esse caminho acadêmico tão árduo comigo e deixá-lo mais leve e lúcido.

Agradeço às ‘mores’, Sabrina, Tábata e Alessandra, que tornaram as viagens a Campinas mais suaves e as disciplinas mais divertidas com comidas e risadas.

Agradeço aos meus amigos de farda, Pedrosa e Corrêa, representando a turma Guaruba, por me ajudarem nos surtos e nos momentos mais difíceis da vida militar, mas também por trazerem lucidez e muitas risadas.

Agradeço às pessoas do Grupo de Estudos Linguísticos Críticos (GELC) pelas trocas de textos, de conhecimentos e de conversas. Obrigada por me conectarem com a universidade em diversos momentos durante a pandemia.

Agradeço à Cristiane Queiroz, que sempre esteve com os ouvidos atentos para me mostrar os possíveis caminhos. Obrigada por me fazer enxergar o meu potencial e por segurar minhas mãos nesse processo.

“A avaliação é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!”

(Luckesi, 2000)

## RESUMO

A avaliação desempenha um papel fundamental no campo educacional, sendo considerada uma etapa intrínseca à prática docente e com potencial para influenciar tanto as práticas pedagógicas quanto as decisões administrativas. No entanto, muitas vezes, as dimensões sociais, políticas e éticas da avaliação são negligenciadas na formação docente, o que resulta em níveis insuficientes de letramento em avaliação entre os professores. Para mitigar os impactos negativos dessas lacunas, pesquisadores recomendam a inclusão de cursos de avaliação tanto na formação inicial quanto na formação continuada, permitindo que os professores tomem decisões informadas em relação às suas práticas avaliativas. Nesse contexto, este estudo busca somar-se às discussões sobre letramento em avaliação de línguas no Brasil, investigando como proporcionar oportunidades para o desenvolvimento do letramento em avaliação de professoras de língua espanhola em atuação. Assim, ofertamos um curso de formação continuada sobre avaliação para professoras que atuam na rede pública. Adotamos como referencial teórico o letramento em avaliação de línguas (Scaramucci, 2006; 2016; Inbar-Lourie, 2008, 2013; Fulcher, 2012; Scaramucci; Boffi, 2013; Malone, 2013; Scarino, 2013; Taylor, 2013; Rogier, 2014; Combe, 2018; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Giraldo, 2018, 2020, 2021; Fernandes, 2019; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Brum-Barreto, 2023), visto que consideramos essencial que as professoras envolvidas na avaliação possuam conhecimentos, habilidades e princípios específicos para conduzir avaliações eficazes. Esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativista e é fundamentada nas premissas da pesquisa colaborativa. Os dados foram gerados a partir de um curso de formação continuada destinado a professoras de língua espanhola do ensino público. Para tanto, utilizamos uma variedade de instrumentos, incluindo questionários, diários reflexivos, gravação dos encontros, bem como análise de documentos, nuvens de palavras, atividades práticas, atividades avaliativas iniciais e finais produzidas pelas participantes da pesquisa antes do curso e ao seu final. A análise e discussão dos dados começaram com uma observação inicial, na qual mapeou-se o perfil acadêmico e profissional do grupo e o conhecimento prévio das participantes sobre avaliação. Posteriormente, com base nos dados gerados a partir do curso, discutiu-se o desenvolvimento do letramento em avaliação das participantes com base em nove descritores. Em seguida, avaliou-se como as professoras colocaram seus conhecimentos em prática a partir da construção de um instrumento avaliativo. Os resultados evidenciam que o curso alcançou o objetivo de sensibilizar as professoras em relação à definição de objetivos e critérios avaliativos, à importância da avaliação pautada em princípios éticos, democráticos, justos e transparentes e à elaboração de instrumentos de avaliação mais significativos, autênticos e válidos. Por fim, destaca-se que o desenvolvimento do letramento em avaliação entre os professores é essencial para aprimorar a qualidade da educação e promover práticas avaliativas mais eficazes e justas no contexto educacional.

**Palavras-chave:** letramento em avaliação de línguas; formação continuada de professores; avaliação de língua espanhola.

## RESUMEN

La evaluación desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo, siendo considerada una etapa intrínseca a la práctica docente y con el potencial de influir tanto en las prácticas pedagógicas como en las decisiones administrativas. Sin embargo, las dimensiones sociales, políticas y éticas de la evolución a menudo se descuidan en la formación docente, lo que resulta en niveles insuficientes de literacidad en evaluación entre los profesores. Para mitigar los impactos negativos de estas brechas, los investigadores recomiendan la inclusión de cursos de evaluación tanto en la formación inicial como en la formación continua, permitiendo que los profesores tomen decisiones informadas con respecto a sus prácticas de evaluación. En este contexto, este estudio busca sumarse a las discusiones sobre la literacidad en evaluación de lenguas en Brasil, investigando cómo proporcionar oportunidades para el desarrollo de la literacidad en evaluación de profesoras de lengua española en ejercicio. Por lo tanto, ofrecemos un curso de formación continua sobre evaluación para profesoras que trabajan en la red pública. Adoptamos como marco teórico la literacidad en evaluación de lenguas (Scaramucci, 2006; 2016; Inbar-Lourie. 2008, 2013; Fulcher, 2012; Scaramucci; Boffi, 2013; Malone, 2013; Scarino, 2013; Taylor, 2013; Rogier, 2014; Combe, 2018; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Giraldo, 2018, 2020, 2021; Fernandes, 2019; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Brum-Barreto, 2023), ya que consideramos esencial que las profesoras involucradas en la evaluación posean conocimientos, habilidades y principios específicos para realizar evaluaciones eficaces. Esta investigación está inserta en el paradigma interpretativista y se fundamenta en las premisas de la investigación colaborativa. Los datos fueron generados a partir de un curso de formación continua dirigido a profesoras de lengua española en la enseñanza pública. Para ello, utilizamos una variedad de instrumentos, incluyendo cuestionarios, diarios reflexivos, grabaciones de las reuniones, así como análisis de documentos, nubes de palabras, actividades prácticas y actividades evaluativas iniciales y finales producidas por las participantes de la investigación antes y después del curso. El análisis y la discusión de los datos comenzaron con una observación inicial, en la que se mapeó el perfil académico y profesional del grupo y los conocimientos previos de las participantes sobre evaluación. Posteriormente, con base en los datos generados en el curso, se discutió el desarrollo de la literacidad en evaluación de lenguas de las participantes a partir en nueve descriptores. Luego, se evaluó cómo las profesoras pusieron en práctica sus conocimientos a través de la creación de un instrumento de evaluación. Los resultados muestran que el curso logró el objetivo de sensibilizar a las profesoras en cuanto a la definición de objetivos y criterios de evaluación, la importancia de la evaluación basada en principios éticos, democráticos, justos y transparentes, así como la elaboración de instrumentos de evaluación más significativos, auténticos y válidos. Finalmente, se destaca que desarrollar la literacidad en evaluación entre los profesores es esencial para mejorar la calidad de la educación y promover prácticas de evaluación más efectivas y justas en el contexto educativo.

**Palabras-clave:** literacidad en evaluación de lenguas; formación continua de profesores; evaluación de lengua española.

## ABSTRACT

Assessment plays a fundamental role in the field of education. It is considered an intrinsic part of teaching practice and has the potential to influence both pedagogical practices and administrative decisions. However, the social, political and ethical dimensions of assessment are often neglected in teacher training, resulting in insufficient levels of assessment literacy among teachers. To mitigate the negative impacts of these gaps, researchers recommend the inclusion of assessment courses in both initial teacher education and continuing training, allowing them to make informed decisions regarding their assessment practices. In this context, this study aims to add to the discussions on literacy in language assessment in Brazil investigating how to provide opportunities to the development of language assessment literacy for Spanish language teachers in practice. Thus, we offer a continuing education course on assessment for teachers working in the public school system. As our theoretical framework it was adopted literacy in language assessment (Scaramucci, 2006; 2016; Inbar-Lourie, 2008, 2013; Fulcher, 2012; Scaramucci; Boffi, 2013; Malone, 2013; Scarino, 2013; Taylor, 2013; Rogier, 2014; Combe, 2018; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Giraldo, 2018, 2020, 2021; Fernandes, 2019; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Brum-Barreto, 2023), as we consider essential that teachers involved in assessment have specific knowledge, skills and principles to conduct effective assessments. This research follows an interpretivist approach and is based on the premises of collaborative research. The setting was a continuing education course for Spanish language teachers from public schools. To generate data, it was used a variety of instruments, including questionnaires, reflective diaries, recordings of the classes, as well as the analysis of documents, word clouds, practical activities, initial and final evaluative activities produced by the research participants before and at the end of the course. Data analysis and discussion began with the mapping of the group's academic and professional profile and the participants' prior knowledge of assessment. Subsequently, based on data generated from the course, it was discussed the development of the participants' literacy in assessment based on nine descriptors. Next, it was analyzed how the teachers put their knowledge into practice by designing an evaluation instrument. The results show that the course achieved its objective of raising teachers' awareness about the definition of assessment objectives and criteria, the importance of assessment based on ethical, democratic, fair and transparent principles, and the development of more meaningful, authentic and valid evaluation instruments. Finally, it should be emphasized that the development of assessment literacy among teachers is essential for improving the quality of education and promoting more effective and fair assessment practices in the educational context.

**Keywords:** assessment literacy; continuing teacher training; spanish language assessment.



## LISTA DE ABREVIATURAS

**ALTE:** Associations of Language Testers in Europe

**BNC – Formação:** Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CEL:** Centro de Estudos de Línguas

**Celpe-Bras:** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**CELU:** Certificado de Uso da Língua Espanhola

**DELE:** Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira

**EALTA:** European Association for Language Testing and Assessment

**EF:** Ensino Fundamental

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**EM:** Ensino Médio

**ENADE:** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

**Enem:** Exame Nacional do Ensino Médio

**ES:** Ensino Superior

**ETEC:** Escola Técnica Estadual

**ETIM:** Ensino Técnico Integrado ao Médio

**IF:** Instituto Federal

**ILTA:** International Language Testing Association

**JLTA:** Japan Language Testing Association

**LA:** Letramento em Avaliação

**LAL:** Letramento em Avaliação de Línguas

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEM:** Línguas Estrangeiras Modernas

**OCEM:** Orientações Curriculares do Ensino Médio

**OGEL:** Operação Global de Ensino de Línguas

**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPGL:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SARESP:** Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFSCar:** Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE DIAGRAMAS

|   |     |
|---|-----|
| Diagrama 1 – Fluxo da produção de dados .....                         | 92  |
| Diagrama 2 – Compreensão sobre validade .....                         | 143 |
| Diagrama 3 – Compreensão sobre confiabilidade .....                   | 145 |
| Diagrama 4 – Compreensão sobre autenticidade .....                    | 147 |
| Diagrama 5 – Planejamento e objetivos .....                           | 150 |
| Diagrama 6 – Critérios avaliativos produzidos pelas professoras ..... | 176 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Ações para corrigir as falhas por falta de LA .....                          | 51  |
| Figura 2 – Níveis de letramento em avaliação e letramento em avaliação de línguas ..... | 54  |
| Figura 3 – Exemplo de pergunta do questionário.....                                     | 75  |
| Figura 4 – Figuras apresentadas no curso.....   | 80  |
| Figura 5 – Letramento em Avaliação de Línguas.....                                      | 96  |
| Figura 6 – Nuvem de palavras dos instrumentos usados pelas professoras .....            | 114 |
| Figura 7 – Exemplo de atividade da participante Cecília.....                            | 115 |
| Figura 8 – Exemplo de atividade da participante Fernanda .....                          | 117 |
| Figura 9 – Exemplo de atividade da participante Giovana.....                            | 119 |
| Figura 10 – Exemplo de atividade da participante Nicole.....                            | 122 |
| Figura 11 – Exemplo de atividade da participante Pérola.....                            | 123 |
| Figura 12 – Exemplo de atividade da participante Vitória.....                           | 124 |
| Figura 13 – Nuvem de palavras inicial .....   | 125 |
| Figura 14 – OGEL adaptada.....  | 128 |
| Figura 15 – Compreensão sobre as discussões teóricas de abordagem.....                  | 138 |
| Figura 16 – Comparação dos objetivos no D2 e D4.....                                    | 158 |
| Figura 17 – Comparação do desenvolvimento dos objetivos .....                           | 160 |
| Figura 18 – Enunciado participante Cecília .....  | 181 |
| Figura 19 – Enunciado participante Fernanda.....  | 181 |
| Figura 20 – Enunciado participante Giovana .....  | 181 |
| Figura 21 – Enunciado participante Nicole .....   | 181 |
| Figura 22 – Enunciado participante Pérola.....  | 182 |
| Figura 23 – Enunciado participante Tais .....   | 182 |
| Figura 24 – Princípios destacados pelas professoras.....                                | 196 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 25 – Percepção em relação ao curso .....         | 203 |
| Figura 26 – Nuvem de palavras inicial .....             | 205 |
| Figura 27 – Nuvem de palavras final.....                | 206 |
| Figura 28 – Comparação das nuvens de palavras.....      | 206 |
| Figura 29 – Atividades avaliativas – Cecília .....      | 208 |
| Figura 30 – Atividades avaliativas – Fernanda .....     | 210 |
| Figura 31 – Atividade avaliativa inicial – Giovana..... | 212 |
| Figura 32 – Atividade avaliativa final – Giovana.....   | 212 |
| Figura 33 – Atividades avaliativas – Karina .....       | 215 |
| Figura 34 – Atividades avaliativas – Nicole.....        | 216 |
| Figura 35 – Atividades avaliativas – Pérola .....       | 217 |
| Figura 36 – Atividades avaliativas – Vitória .....      | 218 |
| Figura 37 – Atividades avaliativas – Tais .....         | 219 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Perfil acadêmico .....                  | 97  |
| Gráfico 2 – Experiência profissional .....          | 99  |
| Gráfico 3 – Contexto profissional .....             | 99  |
| Gráfico 4 – Tópicos que despertaram interesse ..... | 201 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Avaliação em LEM nos cursos de graduação e pós-graduação.....      | 48  |
| Quadro 2 – Cronograma do curso piloto .....                                   | 72  |
| Quadro 3 – Comparação dos conteúdos dos cursos .....                          | 74  |
| Quadro 4 – Mudanças dos cursos 1 e 2 .....                                    | 76  |
| Quadro 5 – Cronograma da edição 2 .....                                       | 78  |
| Quadro 6 – Perfil acadêmico das professoras-participantes .....               | 83  |
| Quadro 7 – Relação entre instrumentos e perguntas de pesquisa.....            | 89  |
| Quadro 8 – Abreviações dos instrumentos .....                                 | 93  |
| Quadro 9 – Descritores do letramento em avaliação de línguas.....             | 94  |
| Quadro 10– Perfil profissional das professoras-participantes .....            | 98  |
| Quadro 11 – Contexto de atuação das professoras .....                         | 100 |
| Quadro 12 – Relatos sobre autonomia.....                                      | 101 |
| Quadro 13 – Método de ensino.....   | 103 |
| Quadro 14 – Conhecimento sobre avaliação .....                                | 105 |
| Quadro 15 – Concepções iniciais sobre avaliação.....                          | 111 |
| Quadro 16 – Instrumentos avaliativos .....                                    | 113 |
| Quadro 17 – Respostas sobre abordagem.....                                    | 130 |
| Quadro 18 – Respostas sobre validade, confiabilidade e autenticidade .....    | 142 |
| Quadro 19 – Respostas sobre o planejamento e os objetivos .....               | 149 |
| Quadro 20 – Elaboração de objetivos i.....                                    | 152 |
| Quadro 21 – Habilidades linguísticas citadas nos objetivos 1.....             | 153 |
| Quadro 22 – Elaboração de objetivos ii.....                                   | 156 |
| Quadro 23 – Objetivos da prática avaliativa final .....                       | 158 |
| Quadro 24 – Critérios avaliativos da prática 1 – Cecília, Giovana e Tais..... | 163 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 25 – Critérios avaliativos da prática 1 – Fernanda e Karina.....         | 164 |
| Quadro 26 – Critérios avaliativos da prática 1 – Vitória, Pérola e Nicole ..... | 164 |
| Quadro 27 – Resumo dos critérios elaborados na prática 1 .....                  | 165 |
| Quadro 28 – Critérios avaliativos da prática 2 .....                            | 167 |
| Quadro 29 – Respostas sobre elaboração de critérios .....                       | 170 |
| Quadro 30 – Critérios elaborados por Cecília .....                              | 171 |
| Quadro 31 – Critérios elaborados por Fernanda.....                              | 172 |
| Quadro 32 – Critérios elaborados por Giovana .....                              | 173 |
| Quadro 33 – Critérios elaborados por Karina.....                                | 173 |
| Quadro 34 – Critérios elaborados por Nicole.....                                | 173 |
| Quadro 35 – Critérios elaborados por Pérola .....                               | 174 |
| Quadro 36 – Critérios elaborados por Vitória .....                              | 174 |
| Quadro 37 – Reflexões sobre a prática avaliativa .....                          | 187 |
| Quadro 38 – Princípios éticos, justos, democráticos e transparentes .....       | 194 |
| Quadro 39 – Percepção com relação ao curso .....                                | 202 |
| Quadro 40 – Atividade avaliativa inicial – Giovana .....                        | 211 |
| Quadro 41 – Atividade avaliativa final – Giovana.....                           | 211 |
| Quadro 42 – Comparação entre respostas abertas e fechadas .....                 | 213 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SOBRE O PROCESSO DO DOUTORADO.....</b>                    | <b>23</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                      | <b>25</b> |
| PROBLEMA DE PESQUISA.....                                    | 26        |
| JUSTIFICATIVA .....  | 28        |
| OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA .....                       | 31        |
| ORGANIZAÇÃO DA TESE.....                                     | 31        |
| <b>CAPÍTULO 1 – ARCABOUÇO TEÓRICO.....</b>                   | <b>33</b> |
| 1.1. BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO.....              | 35        |
| 1.2. AFINAL, O QUE É AVALIAR? .....                          | 40        |
| 1.3 A AVALIAÇÃO NOS DOCUMENTOS BRASILEIROS OFICIAIS.....     | 46        |
| 1.4 LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO .....                            | 50        |
| <b>CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>              | <b>63</b> |
| 2.1 O SABER CIENTÍFICO .....                                 | 63        |
| 2.2 NATUREZA DA PESQUISA .....                               | 65        |
| 2.3. PESQUISA COLABORATIVA .....                             | 67        |
| 2.4 A GERAÇÃO DOS DADOS.....                                 | 70        |
| 2.4.1 <i>O curso piloto</i> .....                            | 71        |
| 2.4.2 <i>Cenário da pesquisa</i> .....                       | 77        |
| 2.4.3 <i>As participantes da pesquisa</i> .....              | 82        |
| 2.4.3.1. <i>As professoras participantes</i> .....           | 82        |
| 2.4.3.2 <i>A pesquisadora observadora-participante</i> ..... | 84        |
| 2.4.4 <i>Os instrumentos da geração de dados</i> .....       | 84        |
| 2.4.4.1 <i>Questionários</i> .....                           | 84        |
| 2.4.4.2 <i>Diário reflexivo</i> .....                        | 86        |
| 2.4.4.3 <i>Gravação dos encontros</i> .....                  | 87        |
| 2.4.4.3 <i>Análise documental</i> .....                      | 87        |
| 2.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....   | 90        |
| <b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>       | <b>93</b> |
| 3.1 DESCRITORES UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS .....        | 93        |



|  |            |
|--|------------|
| 3.2 SABERES INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO .....   | 96         |
| 3.2.1 <i>Perfil das participantes</i> .....  | 97         |
| 3.2.2 <i>Conhecimentos prévios do grupo de participantes</i> .....                       | 102        |
| 3.3 DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA .....                 | 127        |
| 3.3.1 <i>Conceito de abordagem na área da Linguística Aplicada</i> .....                 | 128        |
| 3.3.2 <i>Conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade</i> .....                 | 139        |
| 3.3.3 <i>Definição de objetivos de avaliação</i> .....                                   | 148        |
| 3.3.4 <i>Determinação de critérios</i> .....   | 162        |
| 3.3.5 <i>Desenvolvimento de enunciados</i> .....   | 179        |
| 3.3.6 <i>Reflexão sobre a prática avaliativa</i> .....                                   | 185        |
| 3.3.7 <i>Compreensão de avaliação com princípios éticos, justos e democráticos</i> ..... | 190        |
| 3.3.8 <i>Observação da percepção das professoras em relação ao curso</i> .....           | 201        |
| 3.3.9 <i>Comparação entre as nuvens de palavras</i> .....                                | 205        |
| 3.4 CONHECIMENTOS EM PRÁTICA SOBRE AVALIAÇÃO .....                                       | 207        |
| 3.5 O LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DAS PARTICIPANTES .....            | 221        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>225</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>233</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | <b>244</b> |
| APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1 .....  | 244        |
| APÊNDICE 2 – DIÁRIO REFLEXIVO I .....  | 249        |
| APÊNDICE 3 – DIÁRIO REFLEXIVO II .....   | 249        |
| APÊNDICE 4 – DIÁRIO REFLEXIVO III .....  | 249        |
| APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO II .....   | 249        |
| APÊNDICE 6 – DIÁRIO REFLEXIVO IV .....   | 251        |
| APÊNDICE 7 – PRÁTICA III – CRITÉRIOS DE PRODUÇÃO ORAL .....                              | 252        |
| APÊNDICE 8 – PRÁTICA IV – CRITÉRIO DE PRODUÇÃO ORAL .....                                | 252        |
| APÊNDICE 11 – QUESTIONÁRIO 3 .....   | 254        |
| APÊNDICE 12 – ATIVIDADE AVALIATIVA FINAL .....   | 257        |
| APÊNDICE 13 – QUESTIONÁRIO 4 .....   | 258        |
| <b>ANEXOS</b> .....  | <b>260</b> |
| ANEXO 1 – DESCRITORES GIRALDO (2018) .....   | 260        |
| ANEXO 2 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – CECÍLIA 1 .....                                       | 263        |

|   |     |
|---|-----|
| ANEXO 3 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – CECÍLIA 2 .....                        | 264 |
| ANEXO 4 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – CECÍLIA .....                          | 265 |
| ANEXO 5 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – FERNANDA 1 .....                       | 266 |
| ANEXO 6 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – FERNANDA 2 .....                       | 267 |
| ANEXO 7 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – FERNANDA 3 .....                       | 268 |
| ANEXO 8 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – FERNANDA 4 .....                       | 269 |
| ANEXO 9 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – FERNANDA .....                         | 270 |
| ANEXO 10 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – GIOVANA 1 .....                       | 271 |
| ANEXO 11 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – GIOVANA 2 .....                       | 276 |
| ANEXO 12 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – GIOVANA 3 .....                       | 277 |
| ANEXO 13 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – GIOVANA 2 .....                       | 279 |
| ANEXO 14 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – GIOVANA .....                         | 283 |
| ANEXO 15 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – KARINA 1 .....                        | 285 |
| ANEXO 16 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – KARINA 2 .....                        | 285 |
| ANEXO 17 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – KARINA .....                          | 285 |
| ANEXO 18 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – NICOLE .....                          | 289 |
| ANEXO 19 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – NICOLE .....                          | 291 |
| ANEXO 20 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – PÉROLA 1 .....                        | 291 |
| ANEXO 21 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – PÉROLA 2 .....                        | 293 |
| ANEXO 22 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – PÉROLA 3 .....                        | 295 |
| ANEXO 23 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – PÉROLA 4 .....                        | 301 |
| ANEXO 24 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – PÉROLA .....                          | 307 |
| ANEXO 25 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – TAIS .....                            | 309 |
| ANEXO 26 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – VITÓRIA 1 .....                       | 312 |
| ANEXO 27 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – VITÓRIA 2 .....                       | 312 |
| ANEXO 28 – ATIVIDADE AVALIATIVA 1 – VITÓRIA 3 .....                       | 313 |
| ANEXO 29 – ATIVIDADE AVALIATIVA 2 – VITÓRIA .....                         | 314 |
| ANEXO 30 – RESULTADO ATIVIDADE PRÁTICA 1 (CECÍLIA, GIOVANA E TAIS) .....  | 315 |
| ANEXO 31 – RESULTADO ATIVIDADE PRÁTICA 1 (FERNANDA E KARINA) .....        | 315 |
| ANEXO 32 – RESULTADO ATIVIDADE PRÁTICA 1 (VITÓRIA, PÉROLA E NICOLE) ..... | 316 |
| ANEXO 33 – RESULTADO ATIVIDADE PRÁTICA 2 .....                            | 316 |

## Sobre o processo do doutorado

---

*‘Mar calmo nunca fez bom marinheiro’*

*(Anônimo)*

Antes de iniciar a escrita da pesquisa, gostaria de deixar registrado – para o presente e o futuro – o quão desafiador está sendo conceber esta tese. Fazer uma pesquisa acadêmica nunca é tranquilo, navegamos a todo instante por mares revoltos. Fazer uma pesquisa acadêmica, em meio a uma pandemia que tanto afetou a todos, que levou pessoas amadas, que impactou economicamente tantas pessoas, que nos apartou do convívio com amigos e familiares queridos, é infinitamente mais difícil. Assumo que o trabalho está incompleto e para sempre estará, pois faltou o *outro*. Não está aqui a presença física dos amigos, nem de alguns familiares; não estão os cafés e os almoços; não está o ruído da biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), não está a admiração dos ipês da universidade, não tem as conversas embaixo da árvore do Departamento de Letras, não estão as discussões com outros pós-graduandos sobre as pesquisas, não têm as viagens para congressos e nem revolta coletiva contra o governo anterior e sua gestão. Porém, está presente aqui o alívio do controle da pandemia e o conforto de um governo que acredita na educação, na cultura e na ciência. Acreditem, não foi fácil produzir em meio a tantos ataques, descrenças e desesperanças.

É importante dizer que outros momentos e outras pessoas estão presentes nessa escrita porque o tempo não parou. Ora, a vida aconteceu. As diversas tempestades em alto-mar me trouxeram até aqui. Triste estou, mas também me encontro feliz. Afinal, citando Guimarães Rosa: “O que a vida quer da gente é coragem”.

Encaminhando-me para o término da pesquisa, preciso confessar que, ao reler essas primeiras palavras, já não sinto mais tanto a falta do outro. Agora eles estão presentes nas cores, nos shows, nas viagens, nas risadas, nos abraços e nos reencontros. Confesso também que, ao ver as brasileiras e os brasileiros subirem a rampa do Planalto e entregarem a faixa ao novo presidente, senti como se estivessem entregando a mim também o sonho, a esperança e o aval para concluir esta tese. É certo que a dificuldade da escrita se manteve, mas a utopia, aquela que nos faz andar, me ajudou a ter forças para terminar. Esperançar, como dizia o mestre Paulo Freire.

A partir daqui, começam minhas reflexões sobre a prática docente como professora de língua espanhola e de língua portuguesa para estrangeiros que iniciei ainda durante a graduação e que, depois de graduada e tendo feito uma pós-graduação, pude rever ao tentar estabelecer

pontes entre a teoria e a prática em minha vida profissional. O início da profissão e a continuação da reflexão acadêmica no PPGL (Programa de Pós-Graduação em Linguística) da UFSCar me auxiliaram a enfrentar inquietações, a me desconstruir, a reposicionar a minha prática docente e a me construir como pesquisadora. Para a realização desta pesquisa, encontrei nas teorias sobre avaliação algumas respostas que me auxiliaram nas inquietudes que trazia e que serviriam de base para ajudar a repensar minhas práticas avaliativas e poder teorizá-las, construindo-me como professora-pesquisadora.

A educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, passou por transformações ao longo das últimas cinco décadas, influenciadas por diversas discussões teóricas, metodológicas e políticas. Nesse contexto, houve uma incorporação de práticas avaliativas que enfatizavam a aquisição do código linguístico como ponto central. No entanto, novas teorias e abordagens surgiram, destacando aspectos mais complexos do processo de aprendizagem de línguas, o que levou a uma mudança das práticas pedagógicas, a fim de abranger as habilidades linguísticas e atender às necessidades dos usuários e da sociedade. É importante salientar que na área da Linguística Aplicada não há um consenso quanto ao conteúdo a ser explorado nas aulas de línguas estrangeiras; contudo, existe um amplo acordo sobre o reconhecimento de componentes que extrapolam o aspecto puramente linguístico.

Sob a perspectiva da visão de “linguagem como ação no mundo” (Scaramucci, 2006, p. 60) adotada aqui, um dos principais desafios enfrentados pelos professores é alinhar a avaliação a essa concepção. Para realizar avaliações de acordo com esse enfoque, torna-se fundamental criar situações nas quais os estudantes possam demonstrar sua capacidade de construir significado, bem como seu conhecimento discursivo, sociocultural e situacional, indo além da memorização e aplicação de estruturas gramaticais isoladas. Outro desafio significativo relacionado à avaliação é o reconhecimento de seu papel crucial no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que ela pode afetar decisões relacionadas à prática docente, determinar o alcance dos objetivos de ensino e fornecer informações para tomadas de decisões administrativas.

Frente a questões tão pertinentes ao campo da avaliação, é necessário que a formação de professores priorize a compreensão das dimensões sociais, políticas e éticas da avaliação, bem como a capacidade de identificar avaliações e práticas de uso de informações de avaliação que não estejam em conformidade com princípios éticos e legais. No entanto, pesquisadores como Stiggins (1991); Rolim (1998); Inbar-Lourie (2008); López Mendoza e Bernal Arandia (2009), Fulcher (2012) e Quevedo-Camargo; Scaramucci (2018) observaram certo despreparo dos professores no momento de avaliar. Em outras palavras, os níveis de letramento em

avaliação<sup>1</sup> dos professores são baixos, uma vez que a avaliação é frequentemente negligenciada na formação (Quevedo-Camargo, 2020), deixando uma lacuna significativa.

Entretanto, os mesmos autores mencionados anteriormente propõem algumas possíveis soluções para mitigar os efeitos desse despreparo. Uma dessas soluções envolve a oferta de cursos sobre o tema tanto para professores em formação quanto para aqueles em formação continuada. Um exemplo é o estudo realizado na Colômbia por López-Mendoza e Bernal-Arandia (2009), o qual analisou as percepções dos professores de línguas em relação à avaliação e seu uso em contextos de sala de aula. Os resultados apontaram para uma diferença na percepção dos professores em relação à avaliação, com base em seu nível de formação. A pesquisa indicou que professores com formação em avaliação de língua usaram a avaliação como meio de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, enquanto aqueles com formação limitada tendem a ver essa área de forma negativa, associando-a predominantemente à atribuição de notas. Por fim, os pesquisadores ressaltam a importância de formar adequadamente os futuros professores de línguas estrangeiras em avaliação.

É importante ressaltar que todas as pesquisas mencionadas anteriormente se concentram na área de língua estrangeira em geral, com destaque para o inglês, e há uma escassez de estudos na área de avaliação em língua espanhola. No entanto, no âmbito nacional, pesquisas como as de Fernandes (2019) e Brum-Barreto (2023) destacam a importância de cursos e discussões na formação em avaliação de língua espanhola para futuros professores desse idioma durante sua formação inicial e sugerem impactos positivos na ampliação da visão de língua e avaliação.

Em nossa pesquisa, não foi possível atender professores em formação inicial devido ao fato de o período de geração dos dados coincidir com o fechamento das instituições de ensino em razão da crise gerada pelo vírus da COVID-19. Buscamos, porém, ofertar um curso de formação continuada a professoras de espanhol da rede pública de ensino com o propósito de investigar e contribuir para a expansão de seu letramento em avaliação.

### **Problema de pesquisa**

Como professora de línguas espanhola e portuguesa da educação básica e do ensino superior, uma parte significativa do meu tempo era dedicada à elaboração e correção de provas

---

<sup>1</sup> Este conceito será discutido com profundidade mais adiante. No entanto, compreendo o termo como o entendimento básico do que é uma avaliação e a capacidade de aplicar esse conhecimento para observar o aprendizado do aluno.

e trabalhos. Por ter uma carga horária extensa, não refletia sobre o papel ou a função da avaliação, nem o que fazer com os resultados naqueles contextos. Apesar de vivenciar discussões nas reuniões pedagógicas sobre a avaliação formativa, processual e contínua, percebo que possuía conceitos e entendimentos equivocados sobre o ato de avaliar e utilizava a avaliação também como instrumento de coerção e de controle disciplinar, sobretudo, no ensino superior, ao dar aulas de espanhol na Academia da Força Aérea (AFA). Nesse contexto, as notas influenciavam na classificação dos cadetes durante toda a sua formação como oficial, pois era ela quem definia a hierarquia, lugares para onde seriam transferidos ou o tipo de avião de especialização – no caso dos aviadores. Desta forma, podemos afirmar que os resultados eram imprescindíveis e as regras para a aplicação das avaliações eram bastante rígidas.

Nestes casos, acredito que quando ia preparar uma prova, utilizava todo o conhecimento implícito que adquiri ao longo da minha trajetória como estudante. Não me lembro de ter discutido na graduação ou nas disciplinas que realizei no curso de Mestrado sobre esse tema. Depois de algum tempo afastada da universidade, decidi cursar a disciplina “Avaliação e ensino de línguas materna e estrangeira” como aluna especial e percebi que não sabia teoricamente quase nada.

Durante minha trajetória profissional, também notei que, para os pais, a avaliação era importante, pois eles acreditavam que as notas refletiam o verdadeiro rendimento de seus filhos. Em algumas escolas, além desse papel que a avaliação exercia, os resultados ainda eram utilizados para classificar e para premiar os melhores estudantes com passeios e medalhas. Lembro-me que em um dos colégios existia um *ranking* para os melhores alunos e as melhores salas. Esse clima construído em volta da avaliação faz com que, para os estudantes, seja quase sempre um momento de tensão, ansiedade, medo, estresse, cobrança. Para os professores, a avaliação era muitas vezes motivo de mais trabalho e obrigação, pois o ritual de elaborar, aplicar, corrigir e dar a nota aos alunos era complexo e tomava muito o nosso tempo. Sinto que, em alguns colégios, eu passei mais tempo avaliando do que ensinando. Ao pensar nisso, questiono como a escola, os professores e os estudantes desperdiçam as potencialidades da avaliação, dando a ela menos importância do que poderia ter.

Ao iniciar os estudos sobre a avaliação, deparei-me com a teoria do letramento em avaliação, que me fez perceber que a falta de preparo e de conhecimentos específicos não era exclusividade minha, uma vez que, conforme salientado anteriormente, falta preparação e discussão na formação inicial e poucos são os recursos disponíveis na formação continuada. Deste modo, os professores – assim como nas minhas experiências – avaliam de forma intuitiva,

impressionista e subjetiva, não utilizando todo o potencial que o ato de avaliar pode ter. Além disso, as avaliações não seguem princípios éticos, justos e democráticos e, portanto, não contribuem para uma formação cidadã e autônoma dos estudantes.

### **Justificativa**

A avaliação é considerada uma das fases mais relevantes no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir da avaliação que o professor tem a oportunidade de observar o desenvolvimento dos estudantes e de decidir os possíveis caminhos para modificar o ensino e adequar a sua prática docente. O ato de avaliar é uma das atividades inerentes ao trabalho dos professores, que precisam de formação docente específica e de desenvolvimento do letramento em avaliação. Por sua vez, durante as práticas avaliativas, os estudantes podem desenvolver sua autonomia e serem coparticipantes do processo avaliativo, tomando decisões sobre o planejamento, implementação, elaboração de tarefas, critérios e correção.

Os documentos que orientaram o ensino fundamental e o ensino médio, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2006), respectivamente, ambos de língua estrangeira, e atualmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), destacam que a avaliação tem a função de nortear a ação pedagógica. Apesar da existência das orientações alinhadas à visão formativa, sabemos que a realidade é outra e a avaliação ainda é utilizada como instrumento de punição, de classificação, de promoção e de retenção dos estudantes. Além disso, os conceitos utilizados para definir a avaliação nos documentos são amplos e genéricos, o que demanda conhecimentos e discussões mais profundas na formação dos professores.

Como mencionado anteriormente, existem falhas na formação docente e isso faz com que o professor tenha uma concepção intuitiva da avaliação, reduzindo-a à verificação de quantidade de acertos e de erros produzidos pelos estudantes para, posteriormente, gerar uma nota. Existe também falta de coerência nas provas e nos critérios utilizados no momento da correção, tornando-a impressionista e subjetiva. Nesse sentido, Afonso (2009) também ressalta a necessidade de uma ampla formação de professores em avaliação, pois sem o conhecimento, a reflexão e a prática do professor como intelectual será mais fácil que esses sistemas avaliativos, que não levam em consideração as particularidades do contexto local e institucional, se sobreponham.



Deste modo, conforme pesquisas brasileiras apontam (Fernandes, 2019; Quevedo-Camargo, Scaramucci, 2018; Quevedo-Camargo, 2020), notamos que o nível de letramento em avaliação dos professores ainda é baixo, sobretudo quando consideramos os diversos papéis que a avaliação pode exercer. Diante desse desafio é importante que a formação docente produza discussões que auxiliem os professores a pensarem criticamente sobre suas práticas avaliativas e a tomarem decisões conscientes e condizentes com as necessidades dos estudantes. Ainda que os professores tenham recebido preparação sólida sobre avaliação, é necessário proporcionar um desenvolvimento contínuo aos professores em exercício (Malone, 2013).

Faz-se necessário que sejam oferecidas oportunidades aos professores, como sugeriu Stiggins (1991), através de cursos, oficinas, palestras ou disciplinas nas licenciaturas; mesmo os de curta duração parecem exercer um impacto positivo na perspectiva dos professores sobre o que a avaliação de línguas representa nos contextos escolares (Boyd; Donnarumma, 2018, *apud* Giraldo, 2021). A partir de uma revisão da literatura, Giraldo (2021) analisou as características e os impactos de 14 programas/cursos de letramento em avaliação de línguas (LAL) para professores de línguas. Os estudos indicaram que os docentes ampliaram sua concepção sobre avaliação de línguas, mostraram-se mais conscientes de como elaborar instrumentos avaliativos e expandiram os construtos de avaliação, além de uma mudança no conteúdo da avaliação, isto é, deixaram de avaliar elementos isolados da língua, como vocabulário e gramática, e passaram a praticar uma avaliação mais holística da capacidade linguística. Algumas evidências ainda mostram que os professores de línguas, quando não possuem conhecimentos sobre LAL, tendem a enfatizar a competência linguística em detrimento de outras competências; confiar principalmente em procedimentos tradicionais (prova final) e evitar o uso de avaliações alternativas.

Além da pesquisa de López-Mendoza e Bernal-Arandia (2009) mencionada anteriormente, o estudo de Arias, Maturana e Restrepo (2012), também realizado na Colômbia, através de cursos sobre Sistema de Avaliação de Línguas Estrangeiras auxiliou os professores de línguas participantes a desenvolverem práticas avaliativas transparentes e democráticas.

Por fim, três pesquisas nacionais que obtiveram bons resultados foram as de Fernandes (2019); de Quevedo-Camargo e Tonelli (2021) e de Brum-Barreto (2023). A primeira tinha como objetivo principal compreender como uma disciplina sobre avaliação da aprendizagem poderia contribuir, ainda na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, para o letramento em avaliação. A pesquisa foi realizada no curso de Letras Espanhol, do Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Ceilândia. A pesquisadora criou um componente curricular

optativo com duração de 40 horas/aula. Os resultados demonstram a necessidade de inserir no currículo uma disciplina específica sobre avaliação, para que os futuros professores não saiam das licenciaturas com conhecimentos baseados apenas nas suas experiências e no senso comum. Pode-se notar também que, durante a oferta do componente, os participantes compreenderam mais sobre os conceitos e ressignificaram o processo avaliativo. No entanto, a autora acrescenta que uma das dificuldades da ação pedagógica foi a falta de conhecimento básico em avaliação, o que a impossibilitou de aprofundar temas previamente planejados.

Por sua vez, Quevedo-Camargo e Tonelli (2021) propuseram um curso na modalidade de ensino a distância (EAD) para professoras de inglês para crianças. A partir dos diários reflexivos de participantes, as autoras constataram que o módulo analisado provocou reflexões acerca de cinco conceitos básicos da área de avaliação: autenticidade, confiabilidade, efeito retroativo, praticidade e validade, contribuindo para o letramento em avaliação das professoras. Além disso, as pesquisadoras salientam que o curso favoreceu reflexões necessárias e despertou a consciência de que é importante pensar a avaliação a partir de conhecimentos técnicos da área.

No estudo realizado por Brum-Barreto (2023), o principal objetivo foi impulsionar e analisar uma iniciativa pedagógica voltada ao desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola de quatro professoras em formação inicial. A pesquisa seguiu a metodologia da pesquisa-ação, dividida em quatro fases distintas: diagnóstica, planejamento, teórica e prática. A análise dos dados indicou impactos positivos na ampliação da compreensão sobre língua e avaliação, alinhando-se com abordagens mais contemporâneas. No entanto, a pesquisadora também identificou lacunas conceituais e procedimentais, indicando que a cultura de avaliação das participantes, fortemente influenciada por visões restritas de língua e avaliação, afetou o desenvolvimento do LAL.

No que se refere ao contexto de formação de professores de língua espanhola, observamos, a partir de pesquisas realizadas, que existem poucos estudos produzidos na área de letramento em avaliação no Brasil. Isso torna premente a necessidade de conduzir pesquisas tanto para a compreensão dos saberes desses professores quanto para a ampliação e o aprofundamento desses saberes. Enquanto as recentes pesquisas de Fernandes (2019) e Brum-Barreto (2023) discutem a formação inicial de professores de espanhol, esta pesquisa busca contribuir na formação continuada de professoras que atuam na rede pública de ensino.

Isto posto, compreendemos a necessidade e a importância de ofertar mais oportunidades aos professores de espanhol na formação inicial ou na formação continuada de desenvolverem o letramento em avaliação.

## **Objetivo e perguntas de pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa é proporcionar oportunidades para o desenvolvimento do letramento em avaliação de professoras de língua espanhola que atuam na rede pública. Nesse contexto, oferecemos um curso para a formação continuada sobre avaliação.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram propostos três objetivos específicos:

I. Compreender e descrever quais percepções sobre avaliação apresentam as professoras de língua espanhola no ensino público;

II. Contribuir com o desenvolvimento de letramento em avaliação de língua espanhola das professoras em exercício; e

III. Analisar quais conhecimentos sobre avaliação para aprendizagem as professoras de língua espanhola desenvolveram ao longo do curso.

Dessa maneira, proponho-me a responder às seguintes perguntas:

a) Que percepções de avaliação de língua espanhola apresentam professoras em contexto de escola pública que participaram de um curso de letramento em avaliação?

b) Que evidências são observadas no desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola pelas participantes durante o curso?

c) Como as professoras colocaram seus conhecimentos de avaliação em língua espanhola em prática?

## **Organização da tese**

Esta tese está organizada em três capítulos. No capítulo I, intitulado “Arcabouço Teórico”, iniciamos com um breve percurso histórico da avaliação e uma análise das várias perspectivas sobre a avaliação. Em seguida, observamos as concepções de avaliação apresentadas nos documentos oficiais brasileiros. Por fim, exploramos o conceito de letramento em avaliação de línguas e apresentamos alguns descritores para o desenvolvimento desse letramento por parte dos professores.

No capítulo II, cujo título é “Percurso metodológico”, detalhamos os procedimentos que possibilitaram a condução desta pesquisa. Iniciamos com uma breve discussão sobre o conhecimento científico e a natureza da pesquisa, abordando também o conceito de pesquisa colaborativa. Posteriormente, discorremos sobre a geração de dados, descrevendo o curso piloto, o cenário da pesquisa e o perfil das participantes. Por último, apresentamos em detalhes

os instrumentos de geração de dados utilizados, justificando as razões para sua escolha, bem como detalhamos o processo de organização dos dados e os procedimentos de análise empregados.

O capítulo III, denominado “Análise e discussão dos dados”, está estruturado em cinco seções: a) os descritores utilizados para o desenvolvimento do letramento em avaliação e a seleção das categorias analisadas; b) os saberes prévios sobre avaliação, bem como o delineamento do perfil acadêmico e profissional das participantes e a análise dos conhecimentos prévios do grupo em relação à avaliação; c) o desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola, em que observamos alguns descritores previamente estabelecidos; d) os conhecimentos em prática, em que analisamos como as professoras aplicaram seus conhecimentos nas práticas avaliativas, comparando-as com atividades iniciais e; e) o resumo do letramento em avaliação tanto das professoras quanto da pesquisadora.

Por fim, concluímos com algumas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

## CAPÍTULO 1 – ARCABOUÇO TEÓRICO

---

*A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. (Luckesi, 2010)*

Para compreender a concepção contemporânea de educação e avaliação, não há como nos furtarmos da discussão sobre os movimentos histórico-culturais que influenciaram a sociedade, a ciência, a cultura, a educação. Entendemos que as transformações sociais exercem um impacto significativo na educação. Esta se depara constantemente com novos paradigmas nos campos do conhecimento e das relações sociais, enquanto ainda mantém vínculos com elementos tradicionais. Essa dinâmica influencia a educação por meio da interação entre o novo e o tradicional, afetando também a figura do professor, a compreensão da produção de conhecimento e a visão da avaliação, por exemplo. Para compreender tais movimentos, fazemos uma síntese das mudanças ocorridas sob a influência dos movimentos histórico-culturais.

A escola, como a conhecemos atualmente, nem sempre foi organizada e pensada dessa maneira. De acordo com Fidalgo (2006), nas antigas Grécia e Roma, a confiança era depositada na relação entre mestre e discípulo. Na Idade Média, por sua vez, a sociedade era organizada em torno de profissões transmitidas de pais para filhos, com produções artesanais, pré-revolução industrial. Além disso, a Igreja se torna autoridade política dominante de origem romana, e a escola clássica é gradualmente substituída pela escola cristã, com a Igreja assumindo a responsabilidade pela reorganização do sistema educacional. Nesse cenário, as relações pedagógicas eram caracterizadas pela aplicação de punições, variando de acordo com o tipo de erro cometido pelo aprendiz.

Com a chegada da modernidade, impulsionada pelas Revoluções Francesa e Industrial que marcaram o desenvolvimento do capitalismo, houve uma mudança na organização social a partir do século XVII no Ocidente. Esse período, conhecido como a era da racionalidade, positivismo, cientificismo, iluminismo e estruturalismo, fundamenta as relações sociais e laborais, a arte, a ética, a moral e o conhecimento científico. Nesse contexto, o ideal de referência era a busca pela homogeneidade e as diferenças foram progressivamente uniformizadas, surgindo a ideia de universais abstratos.

Com relação à educação, a partir da Revolução Industrial, ocorreu uma expansão na educação na Europa devido à transição do artesanal para a produção em larga escala com o uso de máquinas. Com o surgimento das fábricas, houve uma demanda por mão de obra qualificada,

o que levou a um aumento na oferta de escolas para as classes menos privilegiadas. A educação escolar deixou de ser acessível apenas para uma elite restrita e passou a ser disponibilizada para um maior número de pessoas no ambiente da sala de aula. Isso gerou uma nova necessidade: avaliar se os estudantes haviam realmente aprendido o que lhes foi ensinado. Deste modo, iniciou-se a importação de exames, que eram antes aplicados para selecionar pessoas na vida social, como o procedimento de examinar trazido da China.

As características da civilização moderna citadas anteriormente compõem grandes mitos, que foram violentamente naturalizados, e que serão questionados pela pós-modernidade. Ainda que o emprego dos termos pós-modernismo e pós-moderno não encontre consenso entre os autores que se preocupam em compreender o momento contemporâneo, concordamos com Gatti (2005), que assume a posição de que estamos na fase da transição, ou seja, ainda não saímos totalmente de uma e tampouco estamos integralmente na outra.

Com a instauração de uma crise na modernidade, entende-se a condição pós-moderna como “a incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 2009, p. XVI) com pretensões atemporais e universalizantes. Tais questionamentos e tensões são traduzidos em rupturas que fazem emergir a necessidade de considerar as diferenças e as heterogeneidades. Deste modo, a modernidade aponta “o motor, a fábrica, objetos, sociedade de consumo, notícia, luta política, subjetivismo, unidade” (Gatti, 2005, p. 601). Na pós-modernidade, por sua vez, temos “o chip, signos, shopping, espetáculo, simulacros do real, atuação na micrologia cotidiana, ecletismo, pluralidade, egocentrismo narcisista” (Gatti, 2005, p. 601).

A educação, por estar imersa na sociedade e na cultura pós-modernas, não pode ignorar essas mudanças. O questionamento “será que a escola com seus ritos tão bem descritos pelas pesquisas, sob a égide da compreensão moderna, sufoca tudo isso homogeneizando crianças e jovens como produtos industriais, ou nela se passam outras mediações não tão acomodadoras e padronizadoras assim?” (Gatti, 2005, p. 605) é necessário para pensarmos como estamos construindo o ambiente escolar. Para criar condições de desenvolver a autonomia dos estudantes, a escola deve considerar seu olhar, sua voz, sua forma de aprendizado, suas experiências para que eles possam também participar do processo de aprendizagem e da construção do seu próprio conhecimento.

Nesse contexto, adentramos os caminhos tortuosos da avaliação, uma vez que ela desempenha um papel significativo na educação brasileira, com o propósito de compreender como criar avaliações que estabeleçam conexões com o processo de aprendizagem. Para tanto, nesta seção, apresentamos brevemente o percurso histórico da avaliação, expandimos a nossa

compreensão do ato de avaliar, analisamos a avaliação nos documentos brasileiros oficiais e, finalmente, discutimos acerca do letramento em avaliação de línguas.

### **1.1. Breve percurso histórico da avaliação**

Ao longo da história, os testes têm desempenhado um papel constante e foram incorporados em diversos contextos. De acordo com McNamara (2000), eles são uma característica presente na vida social e são utilizados para que as pessoas possam demonstrar suas capacidades. Nas sociedades modernas, os testes se disseminaram rapidamente e são aplicados em uma ampla gama de áreas. Podemos encontrá-los, por exemplo, no âmbito esportivo (testes antidoping), jurídico (testes de DNA, detecção de mentiras), psicológico (testes vocacionais), trânsito (exames de direção, psicotécnico), corporativo (processo de recrutamento), medicina (exames de sangue, de câncer, de audição e visão), empregos públicos (concurso), entre outros. No entanto, o autor destaca que, na área da educação, os termos ‘teste’, ‘prova’, ‘exame’, ‘avaliação’ podem despertar sentimentos negativos nos indivíduos avaliados, como ansiedade e impotência, aos quais acrescentamos ainda o medo, o estresse, a falha e a tensão.

É importante salientar que, nesta pesquisa entendemos que a ‘avaliação’ é um termo mais abrangente, representando um processo amplo e contínuo que geralmente envolve a coleta de informações sobre o aprendizado do estudante. Essas informações não se limitam apenas a testes, provas ou exames, mas abrangem uma variedade de instrumentos, tanto formais quanto informais. Por outro lado, os termos ‘prova’, ‘exame’, ‘teste’ são usados indiscriminadamente, pois compreendemos que todos são procedimentos para coletar os resultados durante um período. De acordo com Rogier (2014), os testes são frequentemente vistos como um meio de atribuir notas aos estudantes, enquanto as avaliações oferecem informações de caráter diagnóstico. Entretanto, o autor aponta que, no contexto educacional, os termos ‘testing’ (teste) e ‘assessing’ (avaliação) são frequentemente usados de forma intercambiável. A fim de evitar possíveis confusões, consideramos os termos “testes”, “exames” e “provas” como sinônimos.

Os primeiros registros de exames remontam à China imperial, onde eram utilizados para selecionar sujeitos para assumirem cargos públicos. Conforme apontado por Spolsky (2017), os chineses foram os pioneiros ao estabelecer um sistema de testes centralizado, visando identificar os candidatos mais qualificados para os cargos governamentais. Esse sistema perdurou cerca de 2000 anos, encerrando-se antes da ascensão do último imperador chinês.

Denominado como “princípio chinês”, por Lord Macaulay (1853 *apud* Spolsky, 2017), esse método foi adotado na Inglaterra para selecionar cadetes para o serviço civil indiano e envolvia um exame acadêmico difícil e longo, destinado a testar, classificar e selecionar os candidatos. Os exames adotados, modelados parcialmente em exames das universidades de Oxford e de Cambridge, tinham como objetivo classificar um número pequeno de candidatos bem-preparados. Spolsky (2017) aponta que tanto em Oxford como em Cambridge, os alunos que tinham as melhores classificações recebiam honras. Como tais instrumentos tornaram-se populares e respeitados, foram adaptados e aplicados com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes nas escolas primárias.

Ainda na história, Spolsky (2017) mostra que os italianos foram os primeiros a utilizar um exame nacional, intitulado Exame Medieval de Treviso. Nele, os representantes municipais das escolas do norte da Itália, ao final de cada ano, o aplicavam para avaliar o quanto os estudantes haviam aprendido e, dessa forma, pagar aos professores de acordo com o sucesso. No século XVI, os jesuítas importaram para a Europa a noção chinesa dos testes, adaptando ao propósito de Treviso que era controlar o currículo. Nas escolas cristãs clássicas (séc. XVII e XVIII), os alunos eram testados em intervalos regulares para saber sobre os domínios do currículo e o progresso era determinado pelo sucesso.

Nos Estados Unidos, a década de 1920 foi caracterizada pela proliferação de testes e empresas especializadas na venda de testes prontos para as escolas. Essa tendência ganhou força após o suposto sucesso dos testes de inteligência pelo exército durante a Primeira Guerra Mundial. Conforme explicado por Spolsky (2017):

(...) o teste americano ou objetivo (inicialmente verdadeiro-falso, mas depois cada vez mais de múltipla escolha) passou a ser visto como o instrumento ideal para a maioria dos propósitos de avaliação. Ocasionalmente adotado em outros lugares, encontrou resistência em grande parte do mundo até as forças totais da globalização após a Segunda Guerra Mundial levarem à sua rápida proliferação e atual universalização virtual. Agora está associado a um movimento de responsabilização na educação, com muitos sistemas aceitando o princípio de Treviso de que os professores devem ser pagos de acordo com os resultados dos testes de seus alunos. (Spolsky, 2017, p. 377, tradução nossa.<sup>2</sup>)

---

<sup>2</sup> No original: “The American or objective test (initially true-false but later increasingly multiple choice) came to be seen as the ideal instrument for most assessment purposes. Occasionally adopted elsewhere, it met resistance in much of the world until the full forces of globalization after the Second World War led to its rapid proliferation and current virtual universalization. It is now associated with a movement for accountability in education, with many systems accepting the Treviso principle that teachers should be paid according to their pupils’ test results” (Spolsky, 2017, p. 377).



É importante salientar que, de acordo com Retorta e Marochi (2018), os testes realizados antes da Segunda Guerra Mundial não eram embasados em fundamentos científicos, isto é, não havia uma base teórica sólida para os instrumentos de avaliação utilizados. Durante esse período, denominado de período pré-científico ou também conhecido como “Jardim do Éden” (Morrow, 1975), tanto na avaliação quanto no ensino prevalecia uma valorização das formas gramaticais. Isso significa que se adotava uma abordagem prescritiva, na qual não se concedia espaço para as variações linguísticas, enfatizando, em vez disso, a importância estrita das regras a serem seguidas. A concepção de linguagem era vista como expressão ou tradução do pensamento, baseada em gramática normativa estática, que enfatizava o conceito de “certo e errado”. A hegemonia desse período pré-científico durou muitos anos, mas foi abalada pelos eventos mundiais que transformaram o campo do ensino e aprendizagem e dos exames de língua estrangeira.

Os exames de idioma começaram a se expandir nesse contexto e, conforme aponta Fulcher (2012), seu desenvolvimento atingiu o auge ao longo das décadas de 1920 e 1960, cujo foco era entregar muitos testes a um sistema de educação em rápida expansão. A resposta a essa necessidade foi a criação de um novo tipo de teste, o de múltipla escolha, que nasceu da demanda de produção em escala industrial. A princípio, eles incluíam componentes destinados a avaliar a competência linguística. Nessa época – que pode ser intitulada também como “Vale de lágrimas” (Morrow, 1975) – o teste mais comum era o psicométrico-estruturalista, cuja principal característica era testar a língua a partir de itens isolados, pois não a compreendia como um sistema de complexidades. A concepção de linguagem utilizada no ensino e na avaliação ainda era estruturalista, porém começou a ser compreendida como um instrumento comunicacional. Dessa forma, o conteúdo é revelado por uma análise estrutural contrastiva entre a língua-alvo e a língua materna, sendo o método de tradução amplamente utilizado. É importante salientar que a comparação da estrutura se limita à gramática, ocorrendo em seus diferentes níveis, como o sintático e o fonológico.

As avaliações também foram influenciadas por uma visão positivista do conhecimento, sendo este constituído por fatos e dados empíricos externos e alheios ao sujeito. Desse modo, busca-se minimizar ao máximo a influência humana, excluindo possíveis processos mentais de aprendizado. Ao isolar o sujeito do objeto de estudo, a sua historicidade, suas experiências e suas crenças não são levadas em consideração porque busca-se a neutralidade, o afastamento e a objetividade em relação ao objeto.

Essa concepção é também conhecida como visão comportamentalista (behaviorista), que concebe o ensino acontece por meio de comportamentos que podem ser observados e controlados, isto é, o professor transmite estímulos externos e espera uma resposta correta do aluno. Nesse sentido, a avaliação auxilia na obtenção de respostas e mostra se os hábitos corretos foram estabelecidos ou não. Se a resposta for correta, o aluno é recompensado; por outro lado, se a resposta for incorreta, ocorre punição com o intuito de não desenvolver hábitos inadequados. De acordo com Álvarez Méndez (2002), “o ensino consiste em modificar ou mudar a conduta do aluno, não sua forma de raciocinar, o seu pensamento e, inclusive, os seus sentimentos e as suas atitudes” (Álvarez Méndez, 2002, p. 30).

Outro período significativo na área, conhecido também como “A terra prometida” (Morrow, 1975) ou o período psicolinguístico-sociolinguístico, apresentava uma perspectiva mais integrativa de língua, ensino e teste. Esse tipo de avaliação, surgiu da necessidade de se levar em conta uma dimensão mais social, trazendo a percepção do indivíduo e da sua subjetividade para o ensino e a avaliação. Por influência de uma abordagem mais humanística, que passou a levar em consideração o sujeito e suas experiências, as avaliações foram elaboradas a partir dessa visão. As avaliações eram conduzidas a fim de observar se os estudantes podiam ou não realizar um conjunto de atividades específicas, resultando em uma diminuição da objetividade, com os testes adquirindo caráter mais qualitativo. Além disso, também é avaliada a língua em uso adequado em diferentes contextos. É importante ter em mente que esses períodos não foram desenvolvidos de maneira rígida e isolada, uma vez que suas características às vezes se sobrepõem.

Com relação à educação no contexto brasileiro, Luckesi (2010) evidencia que determinadas práticas pedagógicas, presentes desde os séculos XVI e XVII, exerceram influência – e persistem influenciando. No seu sucinto percurso histórico, ele mostra que a atividade de avaliar era utilizada por três grupos distintos, a saber: a) a pedagogia dos jesuítas; b) a pedagogia comeniana e; c) a sociedade burguesa. No primeiro grupo, o ato de avaliar era visto como uma ocasião solene, uma vez que possuía bancas examinadoras e procedimentos para os exames. Por outro lado, Comenius, apesar de considerar o exame um problema metodológico e centrar a questão educacional na metodologia, não prescindia do uso dos exames para estimular o trabalho intelectual dos estudantes e destacava a importância do medo como estratégia para manter a atenção dos estudantes às atividades e incentivá-los a estudar. Por fim, o último grupo usava a avaliação como forma de manter “(...) a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos” (Luckesi, 2010, p. 23), pois

está mais relacionada à reprovação do que à construção da aprendizagem do estudante. Notamos que a maneira como avaliamos atualmente na sociedade brasileira ainda possui características desses três grupos. Assim, a solenidade no ato avaliativo, o medo como estímulo aos estudantes e a seletividade constituíram – e ainda constituem em certa medida – algumas bases do nosso modo de avaliar nas escolas brasileiras.

Diversos autores, como Scaramucci (1999), Luckesi (2010), Rolim (1998) e Xavier (1999), apontam que a forma de avaliar no contexto escolar ainda está ligada a um modelo tradicional, sendo utilizada como sinônimo de valor, mensuração e medida, além de ser autoritária, uma vez que o estudante não tem permissão de tomar decisões sobre seu processo avaliativo. Geralmente, é o professor ou o coordenador quem possui papel decisivo, sendo responsável por definir os conteúdos, os procedimentos, as tarefas, as atitudes e os critérios a serem avaliados, além de escolher os instrumentos avaliativos. Com esse tipo de prática, percorremos o caminho oposto ao de um ensino democrático, justo, ético, transparente e libertador.

No âmbito educacional brasileiro, as provas possuem cada vez mais destaque e valor, pois seus resultados são utilizados para classificar, aprovar ou reprovar estudantes nas escolas públicas e privadas; para ingressar em algumas modalidades da escola pública (como os Institutos Federais (IF) e as escolas técnicas, por exemplo) e nas universidades, por meio do vestibular ou do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); para certificar a proficiência de um indivíduo em uma determinada língua estrangeira; para verificar identidades de pessoas que reivindicam asilo; para a entrada ou bloqueio de imigrantes. A cultura dos resultados é tão forte que os cursinhos preparatórios utilizam as conquistas positivas obtidas de seus estudantes como parte de suas campanhas publicitárias. Isso se manifesta por meio de *outdoors* instalados pelas cidades, que exibem o nome, a foto, a classificação e o nome da universidade destino dos alunos que obtiveram sucesso.

Notamos que as avaliações de sala de aula podem se configurar – em maior ou menor grau – objeto de poder. É quem avalia – seja o professor, a instituição ou o Estado – que possui o poder frente aos avaliados. Conforme Foucault (2014) salienta, o exame constitui um ritual de poder, em que técnicas da hierarquia de vigilância e sanção que normaliza são combinadas. Ele também é “um controle normalizante, uma vigilância que permite quantificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (Foucault, 2014, p. 181).

Com todas essas questões levantadas, é fundamental salientar que todo tipo de avaliação está ligado a um conjunto de valores políticos e sociais que afetam ensino, aprendizagem, currículo, material instrucional, política, aulas e conhecimentos. Concordamos com Shohamy (2006) que muitas vezes as avaliações não são usadas apenas como “ferramenta pedagógicas, mas principalmente como instrumentos sociais e políticos que têm forte impacto na educação e podem determinar a ordem social” (Shohamy, 2006, p. 93, tradução nossa<sup>3</sup>).

Dessa forma, pudemos compreender brevemente a história dos testes em alguns países, sobretudo aqueles que influenciaram o sistema educacional brasileiro. Além disso, ao nos atentarmos para o poder instituído às avaliações, observamos que existe uma disputa pelo discurso de sucesso ou fracasso dos resultados obtidos através dos exames. Para compreender mais sobre o conceito de avaliação, passaremos à próxima seção para discutir qual é a compreensão da ação de avaliar aqui adotada.

## **1.2. Afinal, o que é avaliar?**

Diante das demandas econômicas e sociais emergentes, o entendimento sobre ensino, aprendizagem e avaliação passou por transformações significativas. Consequentemente, as discussões sobre esses assuntos também se modificaram e pesquisadoras e pesquisadores começaram a pensar na avaliação em sala de aula. Ao nos depararmos com a literatura em avaliação, especialmente no contexto brasileiro, encontramos diversos termos que acompanham a palavra ‘avaliação’, como dialógica, reflexiva, somativa, formativa, qualitativa, quantitativa, diagnóstica, desmistificada, mediadora, responsiva, iluminativa, da, para e como aprendizagem<sup>4</sup>. Embora haja tantas denominações, sabemos que, independentemente da terminologia utilizada, todas elas buscam aferir o nível de conhecimento e habilidade. Nesse contexto, compreendemos que a avaliação “não é neutra ou acidental. Ela carrega as intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor” (Xavier, 1999, p. 99) e, acrescentamos, da instituição.

Compreendemos que o processo avaliativo é uma atividade socialmente construída e situada, intrinsecamente ligada à vida em sala de aula. Portanto, consideramos que ao aliar a avaliação ao ensino e à aprendizagem é possível notar que os processos contribuem um com o

---

<sup>3</sup> No original: “(...) tests have been viewed not only as pedagogical tools, but especially as social and political instruments that have a strong impact on education and can determine social order” (Shohamy, 2006, p. 93).

<sup>4</sup> Nosso foco não reside na análise exaustiva destes termos; no entanto, apresentamos sua variedade com a finalidade de ilustrar a diversidade de perspectivas existentes na área.

outro, a fim de se aprimorarem. Para que isso aconteça, os estudantes precisam ser considerados no processo e não podem ser deixados de lado nas tomadas de decisão. Contudo, frequentemente, as instituições escolares e os envolvidos no processo associam a avaliação somente às notas que, por sua vez, estão relacionadas ao nível de aprendizado alcançado ou não. Raramente os envolvidos – professores, coordenadores, diretores ou pais – consideram as variáveis múltiplas que afetam os resultados, como os fatores social, afetivo e cognitivo. Essas variáveis podem estar relacionadas, por exemplo, a sentimentos de nervosismo, medo, ansiedade, passando pela falta de tempo para estudar ou pela falta de responsabilidade, chegando a casos de falta de estrutura familiar, por exemplo. Xavier (1999) salienta que o fenômeno de supervalorização das notas “reforça as práticas avaliativas classificatórias e acentua uma cultura de ensinar e aprender para a nota” (Xavier, 1999, p. 101). Assim, a avaliação é centrada na função somativa, ao invés de diagnóstica ou formativa. Para ilustrar o problema com as notas, Luckesi (2010) traz o seguinte exemplo:

(...) um aluno numa escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve, nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis). Essa nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. É o mínimo de nota. Quem de nós (eu, você, e muitos outros) viajaria com este piloto? (Luckesi, 2010, p. 45)

Dessa forma, ao observar o exemplo, notamos que os envolvidos no sistema escolar se contentam com as notas arbitrárias obtidas pelos estudantes, uma vez que os estabelecimentos de ensino estão centrados mais nos resultados.

Outro exemplo levantado por Luckesi (2010) é a comparação com a relação entre um médico e um paciente, que vai ao consultório sentindo dores. O médico faz alguns exames e constata pneumonia, mas, em vez de tratá-lo, ele classifica a doença e o manda para casa. O professor ao agir dessa forma está impedindo o avanço dos seus estudantes e o autor ainda destaca que “a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (Luckesi, 2010, p. 77).

Para pensar em uma avaliação que seja utilizada na reorientação do processo de ensino/aprendizagem, na coparticipação do estudante e na reflexão do professor e que seja justa, democrática, transparente e ética, é necessário considerar alguns aspectos. O primeiro deles é entendê-la como um processo contínuo e formativo. Em linhas gerais, na avaliação formativa, o principal objetivo é mostrar se o estudante aprendeu determinados conteúdos e detectar

aqueles que ainda não foram internalizados. Nesse sentido, a avaliação envolve a coleta de evidências para que o professor tome decisões a fim de auxiliar no crescimento da aprendizagem, sendo assim ela “promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória” (Villas Boas, 2006, p.77).

Nesta pesquisa, compreendemos a avaliação juntamente com os termos *da*, *para* e *como* aprendizagem. Segundo Earl (2013), a avaliação **da** aprendizagem, predominante nas escolas, tem como objetivo verificar o aprendizado e informar aos pais e alunos sobre o progresso escolar. Comumente, esse tipo de prática avaliativa é feito no final de um período (unidade, curso, bimestre, semestre, estágio, programa) e assume a forma de testes ou exames que incluem questões extraídas do material de estudo. Ao avaliar a aprendizagem, os professores utilizam as provas para averiguar a quantidade de acertos e erros e o feedback vem em forma de nota. No entanto, as notas são altamente suspeitas, como dito anteriormente, porque frequentemente, os professores consideram muitos outros fatores, além do desempenho acadêmico, ao atribuir a nota, como comportamento, presença, entrega de itens, participação, por exemplo.

A avaliação **para** aprendizagem oferece uma perspectiva alternativa à avaliação tradicional em sala de aula. Ocorre uma mudança da ênfase da avaliação somativa para a formativa, uma vez que coleta evidências que podem ser usadas para as tomadas de decisão e para modificar as atividades de ensino e aprendizagem. Ela acontece durante a aprendizagem, muitas vezes mais de uma vez. As informações, obtidas a partir de práticas avaliativas, são usadas para determinar não apenas o que os estudantes sabem, mas também para obter insights sobre como, quando e se usam o que aprenderam. Os professores coletam uma ampla variedade de dados, criam tarefas de avaliação, analisam os insights para projetar as próximas etapas e usam seu conhecimento pessoal sobre os estudantes e a compreensão do contexto local para identificar necessidades específicas de aprendizagem. Ao contrário do tipo anterior de avaliação, o objetivo não é fazer comparações entre os estudantes – pois os teóricos entendem que cada um aprende de maneira individual e idiossincrática – mas destacar os pontos fortes e fracos de cada estudante e fornecer-lhes um feedback que irá promover a aprendizagem.

Na avaliação **como** aprendizagem, a compreendemos como desdobramento e reforço do papel da avaliação formativa **para** a aprendizagem, pois ela enfatiza o uso da avaliação como um processo de desenvolvimento e apoio à metacognição. Esse processo regulatório metacognitivo ocorre quando os estudantes monitoram ativamente seu próprio aprendizado e usam o feedback recebido para fazer ajustes, adaptações e mudanças na aprendizagem. Dessa

forma, o estudante é compreendido como conector crítico entre a avaliação e a aprendizagem. Por outro lado, a avaliação é vista como veículo para auxiliar os estudantes a desenvolverem e praticarem as habilidades necessárias para se tornarem pensadores críticos, capazes de refletir e analisar criticamente seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, a avaliação eficaz capacita os estudantes a fazerem perguntas reflexivas e a pensarem em estratégias para aprender e agir.

É importante salientar que as três visões de avaliação têm sua relevância e contribuem de maneiras distintas para o processo de aprendizagem dos estudantes. O professor deve ter como estratégia buscar o equilíbrio no uso apropriado delas. Em algumas situações, informações sobre os resultados finais para a certificação e comparação desempenham um papel fundamental, e nesses momentos a abordagem adequada é a avaliação da aprendizagem. Contudo, em outros momentos, o professor precisa coletar resultados para observar se os estudantes estão aprendendo e, se necessário, redirecionar e realinhar o currículo.

Por fim, destacamos que estas formas de entender a avaliação não são inovadoras. No entanto, a utilização dessas preposições nos auxilia a tornar os processos mais visíveis. Concordamos com Earl (2013) que a compreensão de que a avaliação e a aprendizagem estão íntima e inextricavelmente entrelaçadas é uma noção por si só revolucionária.

Por compreender as potencialidades dos processos avaliativos quando orientados a uma abordagem formativa e diagnóstica, uma das definições sobre avaliação que utilizamos será a de Luckesi (2010), que a entende como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2010, p. 69), além de considerar no processo avaliativo as variáveis múltiplas, como a afetiva, a cognitiva e a social. Faz-se necessário esclarecer que a avaliação não é vista como instrumento pontual, aplicada somente ao fim de um ciclo (módulo, mês, bimestre, conteúdo, unidade), mas como possível instrumento de coleta de evidências, que pode auxiliar professores e estudantes a tomarem decisões sobre os processos envolvidos na educação linguística.

Com o objetivo de complementar nossa visão avaliativa, Álvarez Méndez (2002) destaca alguns traços relevantes referentes à avaliação da aprendizagem escolar: a) precisa ser democrática, uma vez que é necessária a participação de todos os sujeitos envolvidos; b) deve estar sempre a serviço dos protagonistas; c) é essencial a negociação de critérios, de qualificação e de modo; d) deve ser um exercício transparente, sobretudo nos critérios de correção; d) deve fazer parte de um *continuum*, ou seja, ser processual, contínua, integrada, formativa, motivadora e orientadora; e) deve conter aplicação de técnicas de triangulação, como a presença do

professor, a autoavaliação e a participação de outros estudantes; f) cada um pode assumir a sua responsabilidade; g) deve ser uma avaliação direcionada à compreensão e à aprendizagem; e h) a preocupação precisa estar mais centrada na forma como o aluno aprende e na qualidade do que aprende. Concordamos com os apontamentos que o autor traz, uma vez que esses pontos destacados podem contribuir para a construção de uma avaliação formativa que seja mais democrática, transparente, ética e justa. Compreender o diálogo e a negociação com os estudantes, bem como um olhar mais atento à produção deles, é necessário, pois nos leva a um caminho oposto ao da avaliação tradicional, que tem como objetivo quantificar o conhecimento, usar os resultados somente para promover ou reter os estudantes e excluí-los do seu processo.

Apesar dos contextos diferentes em que estão inseridos, notamos que Álvarez Méndez (2002) dialoga com Scaramucci (1999), ao discutir sobre como ocorreria uma mudança efetiva no ensino. Para isso, a autora salienta a necessidade da:

(...) participação do aluno também no seu processo avaliativo, isto é, através de uma avaliação negociada, concretizada por meio de um “contrato” de responsabilidades entre professor e aluno. Com base nos objetivos e conteúdos definidos no início do curso, seria definido, de forma conjunta, como se daria o processo avaliativo, que procedimentos seriam adotados (provas, observações em sala de aula, lições de casa e outras atividades), os pesos ou a ênfase a ser dada a cada unidade e os critérios de avaliação, para que o aluno e o professor possam saber que direção trabalhar e o que é esperado deles. Um envolvimento do aluno não se daria apenas na fase de planejamento da avaliação, mas também na sua implementação, auxiliando o professor na elaboração de tarefas, perguntas a textos, correção de exercícios e provas, assim como na análise efetiva dos resultados, o que exigiria de ambos justificativas explícitas para seus julgamentos, que seriam baseadas nos critérios já definidos (...). Os erros seriam vistos como aspectos ainda não aprendidos, que merecem ser retomados. (Scaramucci, 1999, p. 120)

Nesse sentido, para que a avaliação seja processual, contínua e formativa e para que o aluno possa colaborar em todas as suas fases, entendemos que a concepção de aprendizagem e de avaliação precisam ser repensadas e alteradas, para que os envolvidos no processo decidam juntos quais objetivos serão alcançados, quais critérios serão utilizados e quais habilidades serão avaliadas. Deste modo, é necessário elucidar a concepção de aprendizagem, que durante muito tempo foi encarada a partir da acumulação de pedaços de conhecimentos sequenciados. Ainda hoje, algumas práticas escolares são conhecidas como “Educação Bancária” (Freire, 2011), que entende o aluno como um mero recipiente e que o professor deve enchê-lo com conteúdo, eliminando a curiosidade e a criatividade dos educandos. No entanto, novas teorias trazem luz à discussão e entendem a aprendizagem como um processo dinâmico e de construção do conhecimento, no qual os estudantes procuram dar sentido às novas informações e integrá-las ao que já sabem. Dessa forma, Earl (2013) nos questiona: “se aprender para entender é o



objetivo principal das escolas, o que é aprender para entender?” (Earl, 2013, p.51). Aprender para entender é mais do que decorar algoritmos ou regras, é, sobretudo, ter uma compreensão profunda de ideias e conceitos, é o conhecimento em ação. Outra característica importante da aprendizagem é que cada indivíduo é único e, portanto, a aprendizagem é diferente e diversa para cada estudante.

Quando o professor e a escola enxergam a aprendizagem como objetivo final, intencionalmente constroem mecanismos para oferecer aos estudantes a oportunidade de colocar em prática o conhecimento e as habilidades que se está desenvolvendo. Assim, se a aprendizagem é a meta, são necessárias mudanças drásticas na avaliação, uma vez que ela deve cumprir o papel de investigar como a aprendizagem está acontecendo. Compreendemos que a avaliação também pode ser vista como ferramenta para motivar os estudantes. Desse modo, ela pode ser utilizada para atender diversos objetivos, como por exemplo: a) fornecer feedback para os estudantes; b) oferecer informações diagnósticas para o professor e; c) direcionar esforços para adaptações curriculares e instrucionais. Em suma, a avaliação desempenha múltiplos papéis e pode ser utilizada como uma ferramenta valiosa para promover o aprendizado, orientar o ensino e informar processos de tomada de decisão tanto para os alunos quanto para professores e instituições educacionais.

Outra questão importante para o efetivo envolvimento dos estudantes na construção do processo avaliativo, conforme Scaramucci (1999), é a consciência do professor e do estudante da necessidade de mudança. O docente precisa estar aberto a compartilhar parte do seu poder ao aluno, que se torna coparticipante do processo. Simultaneamente, o estudante precisa entender e estar disposto a assumir seu papel de sujeito e agente do seu processo de aprendizagem. Compreendemos que esse movimento não é fácil ou tranquilo de ser realizado, pois os envolvidos precisam modificar suas posturas e práticas. Além disso, sabemos que, em diversos sistemas de ensino, não há muitos espaços para fazer diferente disso.

Apoiado na discussão realizada, compreendemos e abordamos a avaliação escolar nesta pesquisa a partir de quatro óticas a serem consideradas: a) como uma coleta de evidências sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem; b) como (re)tomada de decisão por parte do professor para buscar possíveis soluções; c) como tomada de consciência e de participação do processo de aprendizagem pelo aluno e d) como um rompimento do modelo autoritário para um modelo mais dialógico. Assim, a avaliação funciona principalmente como coleta de evidências sobre quais decisões serão embasadas com o objetivo de mostrar aos envolvidos (professores e estudantes) os caminhos a serem trilhados pelo grupo. Ao caminhar juntos na construção de

uma avaliação mais justa e democrática, a escola poderá possibilitar aos estudantes um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo, afetivo e adequado às suas necessidades.

### **1.3 A avaliação nos documentos brasileiros oficiais**

No Brasil, assim como em diversos outros países, existe uma preocupação compartilhada por todos os envolvidos com a avaliação, que vai além do ambiente escolar e se estende às diversas avaliações externas – Enem, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)<sup>5</sup>, entre outros. Todas essas avaliações têm um impacto direto no sistema educacional, uma vez que estão intrinsecamente ligadas a um conjunto de valores políticos e sociais que afetam o ensino, a aprendizagem, o currículo, os materiais instrucionais, as instituições, a construção do conhecimento. Além disso, por influência de outros países, o Brasil – em níveis federal e estadual – aderiu a alguns exames, como os citados, para a verificação da qualidade dos ensinos fundamental, médio e superior e para a distribuição dos recursos públicos. Com o discurso da busca pela qualidade da educação, os governos tendem a sobrevalorizar os resultados e não levam em conta as políticas educacionais, os sujeitos envolvidos e seus contextos.

Sobre as avaliações, encontramos algumas diretrizes nas políticas educacionais que regulamentam o ensino no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) ressalta que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: 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, art. 23, inciso V)

Além disso, os documentos que, durante muitos anos, orientaram o ensino fundamental e o ensino médio, isto é, os PCN (1998) e as OCEM (2006), respectivamente, na área de linguagens, apontam que a função da avaliação é orientar a ação pedagógica e não somente classificar os estudantes em níveis. Além disso, destacam que ela pode auxiliar o professor a redirecionar o curso, caso julgue necessário. Por sua vez, a BNCC (2017) documento normativo

---

<sup>5</sup> O Enade busca avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos.

que, atualmente, rege o ensino básico e médio, mostra que, em um processo de integração entre família e comunidade deve-se:

(...) construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2019, p. 17)

Outro documento importante para pensarmos sobre os caminhos da avaliação é a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação)*<sup>6</sup>. Esta resolução – que ainda não está em vigor – tem como objetivo o desenvolvimento, pelo licenciando, de competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica. O que nos interessa neste documento é observar como a discussão sobre avaliação é proposta para formação inicial de professores. Assim, quanto aos fundamentos pedagógicos de cursos de licenciatura, a avaliação deve ser vista:

(...) como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias. (Brasil, 2019, p. 5).

Além disso, sobre a competência específica 2.3, “Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino”, observamos as seguintes habilidades:

- 2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.
- 2.3.2 Aplicar os **diferentes instrumentos** e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira **justa e comparável**, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.
- 2.3.3 Dar **devolutiva** em tempo hábil e apropriado, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.
- 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e **utilizar esses resultados para retroalimentar** a prática pedagógica.
- 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.
- 2.3.6 Conhecer, examinar e **analisar os resultados de avaliações em larga escala**, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua. (Brasil, 2019, p. 17 – 18, grifos nossos)

Dessa forma, todas as leis e orientações caminham para uma mesma direção quanto à avaliação de sala de aula, ou seja, que ela oriente e direcione o ensino, que o foco esteja no processo, que leve em conta as especificidades, que seja diagnóstica e justa.

---

<sup>6</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Apesar das orientações, sabemos que a realidade é outra e a avaliação em diversos contextos de ensino, conforme mencionado anteriormente. É através da avaliação que podemos excluir ou incluir os estudantes do sistema educacional. Frequentemente, o professor a utiliza para obrigar o estudante a estudar e também para manter sua autoridade e a disciplina na sala de aula. Com esse tipo de uso da avaliação, cria-se um ambiente que gera tensão, medo, ansiedade entre os estudantes e não cumpre seu papel de avaliar para a aprendizagem. Concordamos com Scaramucci (1999) ao concluir que:

(...) esta situação, em que a avaliação tem mera função de instrumento promocional, autoritário e disciplinador, é conhecida por todos nós. Permeada de desencontros, conflitos, contradições, gera atitudes negativas com relação à própria avaliação, ao ensino, à escola. (Scaramucci, 1999, p. 117)

No entanto, observamos que, frequentemente, existem negligências na formação do docente por não proporcionar reflexões e questionamentos sobre os pressupostos teóricos contemporâneos da avaliação. Para validar essa afirmação, Quevedo-Camargo (2020) realizou um levantamento eletrônico com o objetivo de observar se o tema ‘Avaliação em Línguas Estrangeiras Modernas’ aparece nos títulos das disciplinas, nos currículos ou nas ementas dos cursos de graduação e de pós-graduação relacionados à área de Letras – Licenciatura em Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) de universidades federais. Com relação à graduação, a autora listou 50 instituições de ensino superior (IES) e listou 141 cursos de Licenciatura em LEM, além de 32 cursos de pós-graduação. Na tentativa de resumir e visualizar melhor as informações, propomos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Avaliação em LEM nos cursos de graduação e pós-graduação

|                                     | <b>Disciplinas em avaliação em LEM</b> | <b>Apresentação do tema em ementas de outras disciplinas</b> | <b>Não disponibilizaram informação on-line</b> | <b>Não disponibilizaram as ementas</b> |
|-------------------------------------|--|--|--|--|
| <b>Graduação</b><br>(141 cursos)    | 17                                     | 33   | 4  | 39                                     |
| <b>Pós-graduação</b><br>(32 cursos) | 4                                      | 5  | 2  | 11                                     |

Fonte: baseado em Quevedo-Camargo (2020)

Apesar dos dados representarem parcialmente a realidade brasileira, notamos que esse levantamento aponta que nos cursos de graduação e pós-graduação relacionados à área de LEM não há muito espaço para discutir a avaliação de línguas estrangeiras. Deste modo, certos conhecimentos e habilidades na área de avaliação, que compõem o que a literatura tem intitulado letramento em avaliação de línguas estrangeiras, não são tratados no ensino superior público e, portanto, as necessidades da área e dos futuros professores de línguas não são atendidas. Contudo, notamos que o tema da avaliação aparece, em maior número, nas ementas de outras disciplinas – que não as específicas – e, segundo Quevedo-Camargo: “há grandes chances de questões relativas à Avaliação serem abordadas de forma superficial ou até suprimidas (...) que haja pouca ou nenhuma ênfase na Avaliação em LEM, dando a entender que a avaliação é algo menor, pouco importante (...)” (Quevedo-Camargo, 2020, p. 456). A ausência de discussões sobre avaliação durante a formação inicial conduz a uma concepção intuitiva da avaliação por parte dos professores, sendo frequentemente reduzida a uma mera verificação de quantidade de respostas corretas e incorretas dos alunos, com o objetivo final de atribuir uma nota. Rolim (1998) ainda ressalta que existe também falta de coerência nas provas e nos critérios utilizados no momento da correção, tornando-a injusta, impressionista e subjetiva.

É perceptível que, ao longo das últimas décadas, houve um desenvolvimento significativo das pesquisas sobre avaliação no contexto do ensino brasileiro. Essa tendência se faz presente não apenas na área da Educação, em que o tema está mais consolidado, mas também na área da Linguística Aplicada, que vem crescendo nesse campo específico. No entanto, é importante destacar que as discussões propostas pela Educação não abrangem as especificidades da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois esta possui características particulares, como a comunicação e interação em situações reais ou aspectos socioculturais, por exemplo, que demandam uma abordagem específica. Portanto, é fundamental que as discussões e pesquisas na área da Linguística Aplicada se voltem para a compreensão das práticas avaliativas que considerem essas particularidades.

Compreendemos que ainda se discute muito pouco nos cursos de formação de professores nas universidades e as práticas ainda se encontram muito desconectadas das discussões teóricas. Esses desafios podem estar relacionados à formação dos profissionais, ao sistema escolar brasileiro ou à predominância da pedagogia do exame (Luckesi, 2010). Nesse contexto, observamos que há uma necessidade de conduzir mais pesquisas sobre avaliação em línguas estrangeiras, particularmente com foco na formação inicial e continuada dos professores

em relação aos conhecimentos necessários para o letramento em avaliação. É importante que os professores desenvolvam níveis de letramento em avaliação, o que lhes permitirá adotar posturas críticas e reflexivas frente aos diversos processos avaliativos. Desta forma, torna-se necessário que medidas sejam implementadas tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores.

Discorreremos mais sobre a teoria do letramento em avaliação, a fim de compreender o que significa ser letrado em avaliação e quais habilidades precisam ser desenvolvidas nos professores para que possam avaliar de forma crítica e reflexiva.

#### **1.4 Letramento em avaliação**

O conceito de letramento em avaliação de línguas (LAL), amplamente discutido na área por diversos pesquisadores nacionais (Scaramucci, 2006; 2016; Scaramucci; Boffi, 2013; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Fernandes, 2019; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Brum-Barreto, 2023) e internacionais (Inbar-Lourie, 2008, 2013; Fulcher, 2012; Malone, 2013; Scarino, 2013; Taylor, 2013; Rogier, 2014; Combe, 2018; Giraldo, 2018, 2020, 2021) que contribuem para aprofundar questões relevantes sobre o tema. A partir destes autores, discutimos a origem do termo, os perfis das pessoas envolvidas, as definições de LAL e o conjunto de conhecimentos, habilidades e princípios necessários para que o professor desenvolva letramento em avaliação de línguas estrangeiras.

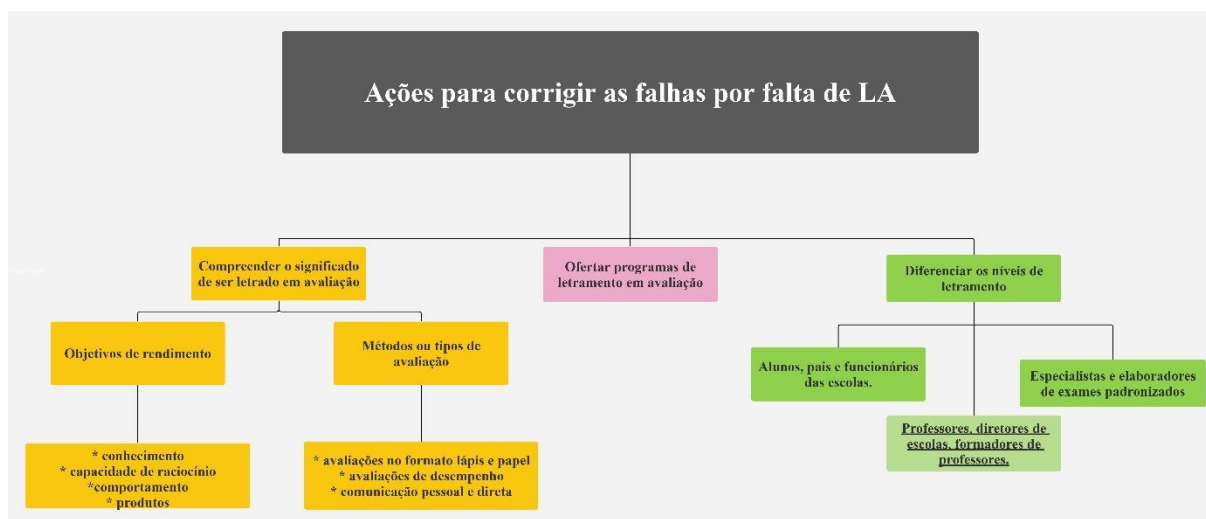
O termo *Assessment Literacy*, traduzido no Brasil como letramento em avaliação (LA), foi usado pela primeira vez, na década de 1990, por Richard J. Stiggins, ao se deparar com uma obsessão americana pelos resultados numéricos advindos dos testes. Na década anterior, os Estados Unidos haviam começado a valorizar a certificação das escolas, ou seja, as instituições escolares deveriam se enquadrar em padrões pré-estabelecidos e comprovar os resultados alcançados por meio de testes prontos, conforme explicam Quevedo-Camargo; Scaramucci (2018). Nesse contexto, Stiggins (1991) publicou um texto, cujo título era *Assessment Literacy*, que salientava a responsabilidade dos profissionais que tomavam decisões a partir dos dados obtidos por meio desses testes e questionava se os profissionais envolvidos na avaliação sabiam utilizar e analisar os dados corretamente. O autor concluiu que os Estados Unidos eram uma nação de iletrados em avaliação: “somos uma sociedade que se preocupa muito com altos

padrões de realização, mas somos uma sociedade incapaz de entender se esses padrões estão sendo atendidos”<sup>7</sup> (Stiggins, 1991, p. 535, tradução nossa).

Esses questionamentos surgem tanto na educação geral quanto na área específica da avaliação do ensino de línguas, em meio à transição de uma cultura baseada em testes para uma cultura de avaliação dialógica, que promove práticas contextualmente diversas e relevantes. Na área de avaliação de ensino de línguas, McNamara (2000) intitula essa perspectiva como a “virada social”, que implica mudanças epistemológicas na construção do conhecimento, bem como visões críticas sobre o papel dos testes de línguas na sociedade, sobre a necessidade de democratizar a avaliação e sobre a responsabilidade dos avaliadores. Inbar-Lourie (2013) destaca que o conceito de LAL foi moldado pela crescente ênfase no papel formativo da avaliação, especialmente na importância de fornecer feedback para a promoção da aprendizagem. Nos últimos anos, houve uma mudança tanto semântica quanto conceitual na área de avaliação de línguas estrangeiras, sendo a avaliação percebida como um termo mais abrangente, que engloba uma variedade de práticas avaliativas.

Para que o problema da falta de letramento nos Estados Unidos fosse solucionado, Stiggins (1991) sugeriu três propostas<sup>8</sup>: como mostra a figura a seguir:

Figura 1 – Ações para corrigir as falhas por falta de LA



Fonte: elaborada pela pesquisadora (baseada em Stiggins, 1991)

<sup>7</sup> No original: “We are a society that has come to care very much about high standards of achievement, but we are a society that is incapable of understanding whether those standards are being met” (Stiggins, 1991, p. 535).

<sup>8</sup> Por razões de organização do texto, reordenamos as propostas de forma diferente em relação ao que foi apresentado por Stiggins (1991).

A primeira delas é ter uma compreensão profunda sobre o significado de ser letrado em avaliação. Para tanto, é necessário entender sobre os possíveis objetivos da aprendizagem a serem atingidos, tais como conhecimentos adquiridos, capacidade de raciocínio, comportamentos (artísticos, comunicativos, psicomotores, entre outros) e produtos (relatórios, redações, atividades, seminários). O pesquisador ainda salienta a importância de conhecer as possibilidades existentes no uso de cada método avaliativo.

Na segunda proposta, sua sugestão é ofertar programas sobre avaliação para os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Como esta é uma área multidimensional, os cursos devem ser focados nas necessidades específicas dos diferentes tipos de usuários. Para os professores, sobretudo, é importante a oferta de cursos, palestras, minicursos ou oficinas, para que eles possam discutir, desenvolver letramentos em avaliação de sala de aula e compreender o funcionamento dos exames de larga escala, como os vestibulares, e suas implicações.

Na última proposta, é fundamental a diferenciação entre os níveis de letramentos em avaliação, ou seja, os atores envolvidos (alunos, professores, pais, diretores, funcionários, formadores, elaboradores de políticas educacionais, entre outros) não precisam ter os mesmos conhecimentos sobre avaliação, uma vez que seus interesses e propósitos são diferentes. Nesse tópico, Stiggins (1991) agrupa os envolvidos em três níveis, sendo os pais, alunos e funcionários da escola pertencentes a este primeiro. É necessário que este grupo seja funcionalmente letrado para entender as decisões que tomam e como elas se relacionam com o ensino e a aprendizagem. Para isso, devem familiarizar-se com quatro atributos-chave “que caracterizam bons dados resultantes dos tipos básicos de avaliação: objetivo claro, amostra apropriada, fontes conhecidas de interferências, e resultados utilizáveis” (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 231).

O segundo nível é composto por aqueles que geram e usam os dados para tomar decisões: professores, diretores e formadores de professores. Tais profissionais, principalmente os professores – nosso foco nesta pesquisa –, devem atingir um nível mais avançado e prático, isto é, precisam ter clareza sobre as decisões que tomam, compreender como essas decisões afetam os alunos e como os dados podem auxiliar a aprendizagem. Conforme salienta Stiggins (1991), diferentemente do nível anterior, os usuários devem ser capazes de: a) desenvolver e usar diferentes tipos de avaliação; b) dar o feedback; e c) conhecer os pontos fortes e as limitações de cada instrumento e método avaliativo. Ao se conscientizar sobre o uso da avaliação, o professor assume o papel de um produtor crítico, pois passa a refletir e compreender suas decisões relacionadas ao processo avaliativo.



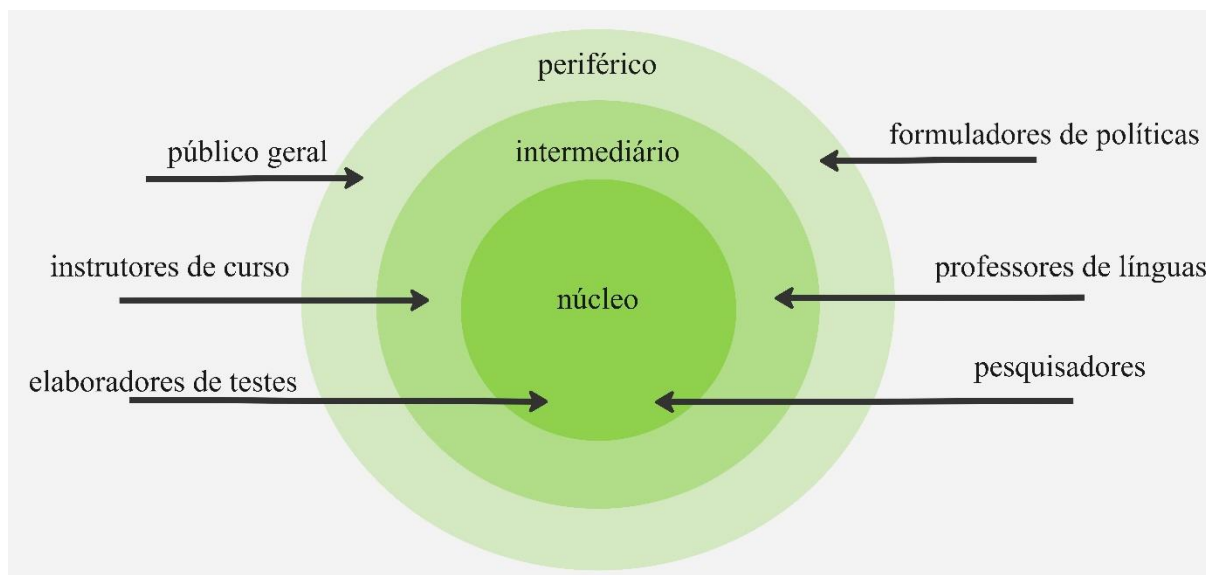
No último nível de letramento em avaliação estão aqueles que geram dados para uso por outros, incluindo especialistas e elaboradores de exames de alta relevância, isto é, testes utilizados para avaliar o desempenho em larga escala ou avaliações de programas, por exemplo, e que, portanto, precisam de um nível avançado ao abordar questões de avaliação. Os profissionais devem também compreender “o desenvolvimento, a administração e a pontuação de testes de larga escala e a teoria psicométrica clássica e moderna, além de ter experiência para criar avaliações de larga escala que sejam válidas, confiáveis e econômicas”<sup>9</sup> (Stiggins, 1991, p. 537, tradução nossa).

Uma discussão mais recente sobre os diferentes níveis e protagonistas (*stakeholders*) é de Taylor (2013). Em seu artigo, ela nos alerta para a crescente diversidade de indivíduos e órgãos coletivos que exigem graus de letramento em avaliação. Diversos autores tentaram listar as categorias das partes interessadas em avaliação (Rea Dickins, 1997; Taylor, 2000; Saville, 2009 *apud* Taylor, 2013). No entanto, destacamos o modelo proposto por Taylor (2013), que nos convida a pensar em diferentes protagonistas, os que estão mais perto ou mais distantes do núcleo. Para os protagonistas mais próximos do núcleo, são necessários conhecimentos teóricos e técnicos e princípios éticos. Os outros grupos, que estão a alguma distância do centro ou mais próximos ao círculo periférico, podem se interessar por uma dimensão específica do uso da avaliação, como em contexto de sala de aula ou na construção de exames de admissão em universidades, como os vestibulares. Vale ressaltar que, de acordo com nossa compreensão, os formuladores de política necessitariam de conhecimentos teóricos e técnicos, posicionando-os mais próximos ao núcleo.

---

<sup>9</sup> No original: “administration and scoring, and classical and modern psychometric theory, as well as having the experience to create large-scale assessments of demonstrated validity, reliability, and economy” (Stiggins, 1991, p. 537).

Figura 2 – Níveis de letramento em avaliação e letramento em avaliação de línguas



Fonte: Taylor (2013, p. 409, tradução nossa)

É importante adotar uma perspectiva mais criteriosa para identificar as necessidades e selecionar os conteúdos que atendam às demandas de cada grupo. É preciso reconhecer que nem todos precisam saber ou ser capaz de fazer tudo no mesmo nível, uma vez que os conhecimentos e os propósitos avaliativos de um avaliador de exames de larga escala, de um professor de línguas em sala de aula, de coordenadores escolares ou de formuladores de políticas educacionais são distintos.

O conceito de LA, advindo da área da educação geral, foi incorporado pela área de avaliação de línguas estrangeiras, trazendo consigo características específicas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. A partir da perspectiva da área de Linguística Aplicada, compreende-se que avaliar em língua estrangeira é diferente de avaliar em outras disciplinas, pois requer competências adicionais, uma vez que existem especificidades relacionadas às habilidades de compreensão e produção (orais e escritas), interação, proficiência e aquisição de língua estrangeira, para citar alguns exemplos. Sobre o tema, Scaramucci (2016) traz alguns questionamentos presentes na literatura: “Teriam os dois conceitos [LA e LAL] um núcleo comum, ao qual seria adicionado um componente específico, relacionado ao ensino, aprendizagem e avaliação de línguas? Ou seria o letramento em avaliação em contexto de línguas um conceito integrado?” (Scaramucci, 2016, p. 147-148). Para as questões levantadas, a autora responde que “os conhecimentos sobre avaliação envolvidos são aqueles da interface entre linguística aplicada e a educação, ampliados e reforçados com as reflexões geradas pela inclusão de construtos relacionados à linguagem – visão de língua(gem), língua estrangeira e

proficiência – envolvendo questões de interpretação, entre outros” (Scaramucci, 2016, p. 148). Dessa forma, compreendemos que LAL compartilha definições genéricas da educação, porém ressalta sua especificidade central que envolve questões referentes à linguagem. Portanto, entendemos que o LA é necessário para todos os professores de diferentes áreas do conhecimento; enquanto o LAL é específico para professores de línguas, considerando suas particularidades discutidas anteriormente.

É relevante destacar que os conceitos de LA e LAL foram abordados pela primeira vez no Brasil em uma palestra proferida por Scaramucci (2013) intitulada ‘Letramento em avaliação no contexto de línguas’, disponível on-line<sup>10</sup>. Posteriormente, a mesma pesquisadora publicou um artigo em 2016 com o objetivo de apontar as contribuições do letramento em avaliação de línguas para a área da Linguística Aplicada. Contudo, antes de esses termos serem explicitamente mencionados no contexto nacional, Scaramucci (2006) já havia se preocupado em justificar a importância da avaliação na formação de professores, oferecendo sugestões para a construção de uma prática avaliativa reflexiva. Além disso, Silva (2007) também discutiu a necessidade de desenvolver a competência em avaliação nos cursos de formação inicial e formação continuada de professores. Embora os estudos sobre letramento em avaliação de línguas não sejam novos, atualmente estão ganhando destaque e adquirindo novas perspectivas.

Com base nas discussões estabelecidas até o momento e considerando o contexto desta pesquisa, procuramos trazer reflexões que nos auxiliem a compreender o conceito de letramento em avaliação de línguas e a identificar os conhecimentos, habilidades e princípios necessários para que os professores possam lidar com as avaliações de sala de aula. Para alcançar esse objetivo, iniciamos discutindo a contribuição de Stiggins (1991) sobre letramento em avaliação na área da Educação, uma vez que essa perspectiva é central nas discussões atuais. Em seguida, baseamo-nos nas definições de letramento em avaliação de línguas propostas por Inbar-Lourie (2008), Fulcher (2012), Combe (2018) e Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) no campo da Linguística Aplicada.

De acordo com o conceito inicial proposto por Stiggins (1991), contribuição da educação geral, para ser letrado em avaliação é necessário apresentar uma série de características distintas. Entre elas, podemos destacar: a) ter compreensão básica do significado das avaliações adequadas e inadequadas e capacidade de usar esse conhecimento para observar o desempenho do aluno; b) elaborar e utilizar avaliações com definições claras; c) entender sobre os atributos de uma avaliação de alta qualidade; d) saber usar um método que reflita uma

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA&t=4466s>. Acesso em: 18 jul. 2022.

meta precisamente definida; e) perceber a importância da amostragem completa do desempenho do estudante; f) compreender que fatores externos podem interferir nos resultados; g) entender quando e como os resultados podem ser usados. Além disso, os letrados em avaliação percebem:

(...) quando um objetivo de avaliação não é claro, quando um método de avaliação perde o objetivo, quando uma amostra de desempenho é inadequada, quando fatores externos estão se infiltrando nos dados e quando os resultados simplesmente não são significativos para eles. Mas apenas sentir um problema não é suficiente. (Stiggins, 1991, p. 535, tradução nossa)<sup>11</sup>

Embora a visão apresentada por Stiggins (1991) seja limitada, uma vez que não aborda a avaliação como um processo contínuo e formativo, nem considera a importância de entender o contexto local em que as avaliações são realizadas ou as questões éticas no processo avaliativo, seus apontamentos são significativos, pois fornecem um ponto de partida para entender sobre quais conhecimentos e habilidades são necessários para ser letrado em avaliação. No entanto, reconhecemos que é fundamental que pesquisadores da área de ensino de línguas estrangeiras ampliem essa visão, incorporando questões inerentes da área.

Para ampliar a visão anterior e adentrar no campo de LAL, Inbar-Lourie (2008) busca aprofundar mais as questões relacionadas às habilidades necessárias. Segundo a autora, ser letrado em avaliação significa ser capaz de questionar e responder criticamente sobre os propósitos da avaliação, sobre a adequação das ferramentas utilizadas, sobre as condições dos testes e sobre a tomada de decisão com base nos resultados obtidos. Desse modo, ela expande a visão ao enfatizar a importância de pensar criticamente os elementos da avaliação, bem como a inclusão da dimensão social.

A fim de fornecer uma visão mais aprofundada do conceito, compartilhamos a definição de LAL, proposta por Fulcher (2012), que é amplamente reconhecida e difundida entre os pesquisadores da área:

Os conhecimentos, as habilidades e as capacidades necessários para projetar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados em larga escala e/ou baseados em sala de aula, familiaridade com os processos de teste e consciência dos princípios e conceitos que orientam e sustentam a prática, incluindo ética e códigos de prática. A capacidade de colocar conhecimento, habilidades, processos, princípios e conceitos dentro de estruturas históricas, sociais, políticas e filosóficas mais amplas para entender por que as práticas surgiram, como surgiram e para avaliar o papel e o

---

<sup>11</sup> No original: “(...) when an assessment target is unclear, when an assessment method misses the target, when a sample of performance is inadequate, when extraneous factors are creeping into the data, and when the results are simply not meaningful to them. But just sensing a problem is not enough.” (Stiggins, 1991, p. 535)

impacto dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (Fulcher, 2012, p. 125, tradução nossa)<sup>12</sup>

O autor amplia o entendimento do termo e inclui questões relevantes, como a necessidade de compreender nossa prática avaliativa a partir de estruturas históricas, sociais, políticas e filosóficas; de discutir os princípios éticos acerca das nossas práticas avaliativas e de entender os papéis e os impactos das avaliações, sejam os testes de larga escala ou de rendimento, nos indivíduos, nas instituições e na sociedade.

Uma definição sobre LAL mais recente é a publicada em um glossário<sup>13</sup>, editado por Coombe (2018), que o compreende como:

1. Letramento em Avaliação é o conhecimento e a compreensão abrangente sobre as competências e as habilidades dos estudantes, é interpretar os dados coletados das avaliações, usar essas interpretações para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos e tomar decisões apropriadas.
2. (...) No que diz respeito aos cursos e programas escolares, os professores precisam entender os objetivos do curso e alinhar suas práticas de avaliação formal e informal para determinar até que ponto os objetivos são alcançados e como as práticas de ensino/aprendizagem podem ser mais efetivas. Portanto, não apenas os avaliadores profissionais, mas também os professores precisam desenvolver o letramento em avaliação. (Coombe, 2018, p. 10 – tradução nossa)<sup>14</sup>

Conforme observado, a autora enfatiza a avaliação do desempenho dos estudantes pelos professores, ou seja, a necessidade de avaliar o uso que os estudantes fazem da língua estrangeira. Além disso, é importante interpretar os resultados da avaliação e tomar decisões para desenvolver o aprendizado, em consonância com as discussões de Luckesi (2010). Na outra parte, a autora ressalta a importância da qualidade da elaboração dos testes e do alinhamento dos objetivos da aprendizagem com as práticas avaliativas.

---

<sup>12</sup> No original: “The knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate, large-scale standardized and/or classroom based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles and concepts within wider historical, social, political and philosophical frameworks in order to understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals” (Fulcher, 2012, p. 125).

<sup>13</sup> O glossário, intitulado ‘AN A TO Z OF SECOND LANGUAGE ASSESSMENT: HOW LANGUAGE TEACHERS UNDERSTAND ASSESSMENT CONCEPTS’, foi editado por Coombe (2018) e conta com centenas de definições de termos escritos por especialistas na área e professores que atuam na sala de aula e que lidam com avaliação constantemente.

<sup>14</sup> No original: 1. Assessment literacy is the knowledge about, and a comprehensive understanding of, students’ skills and ability, interpreting the collected data from the assessments, and using these interpretations to improve students’ learning and development by making appropriate decisions. 2. (...) With regards to school courses/programs, teachers need to understand the objectives of the course and align their formal and informal assessment practices to determine how far objectives are met and how teaching/learning practices may be made more effective. Therefore, not only professional assessors, but also program teachers, need to develop assessment literacy” (Coombe, 2018, p. 10).

Na compreensão de Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), por sua vez, o letramento em avaliação de línguas:

(...) constitui-se em um referencial de competência profissional avaliativa do professor, ou seja, sua capacidade de mobilizar conhecimentos capazes de guiá-lo na aplicação adequada da função avaliativa, na elaboração e no tratamento dos resultados das atividades ou instrumentos de avaliação em consonância com as demandas atuais da sociedade (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 11).

Vale ressaltar que, na definição mencionada anteriormente, as autoras acrescentam uma questão fundamental: a necessidade de que as atividades e os instrumentos de avaliação sejam coerentes com as demandas sociais contemporâneas. Isso ocorre porque algumas teorias de ensino de línguas estrangeiras não privilegiam o agir social, a autonomia e a cidadania. Portanto, é fundamental considerar essa perspectiva ao planejar e realizar práticas avaliativas neste contexto.

É importante salientar que, de modo geral, três componentes são constantes nas discussões teóricas sobre LAL, conforme apresentados por Davies (2008) e mencionados em artigos como Scaramucci (2016) e Giraldo (2018; 2021). Esses componentes são: conhecimentos, habilidades e princípios. Para esta pesquisa, entendemos que os conhecimentos estão relacionados a uma base de compreensão sobre medição e descrição da linguagem e do contexto. As habilidades, por sua vez, referem-se à formação relacionada à metodologia necessária e adequada, incluindo a elaboração de itens, estatísticas, análise e cobertura dos testes. Quanto aos princípios, estes dizem respeito ao uso adequado dos testes de língua, seu impacto e imparcialidade, incluindo as questões éticas e profissionais. Scaramucci (2016) ainda ressalta que, apesar da existência de diferentes perfis dos protagonistas com distintos níveis de conhecimento, os componentes compartilhados entre eles são: “conhecimento teórico, habilidades práticas, princípios e conceitos, pedagogia da língua, valores socioculturais, práticas locais, crenças e atitudes pessoais, resultados e tomada de decisão” (Scaramucci, 2016, p. 149).

Portanto, as discussões apresentadas pelos autores e autoras mencionados anteriormente (Inbar-Lourie, 2008; Fulcher, 2012; Combe, 2018; e Quevedo-Camargo e Pinheiro, 2021) são essenciais para a nossa compreensão do conceito de LAL e, por considerarmos que se complementam, iremos nos basear nas definições citadas. Resumindo nossa compreensão do termo: Letramento em Avaliação de Línguas refere-se aos conhecimentos, habilidades e princípios necessários para elaborar e desenvolver práticas avaliativas de forma crítica e

reflexiva em sala de aula. Isto inclui a compreensão do contexto local e a definição clara dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de correção. Além disso, está relacionado à tomada de decisões adequadas, com base nos resultados das avaliações dos estudantes, levando em consideração princípios éticos, justos, democráticos e transparentes. Ser letrado em avaliação de línguas implica também em avaliar o papel e o impacto dos exames externos e das suas próprias práticas avaliativas nos sujeitos envolvidos e nas instituições educacionais.

Vale destacar que a construção do conhecimento sobre LAL está em constante mudança, e não podemos ignorar as novas demandas sociais – algumas das quais não são tão recentes – como as realidades multilíngues, a translanguagem, o bilinguismo, as línguas para fins específicos, as abordagens socioculturais. Essas demandas têm levado a uma transição gradual no discurso de LAL, resultando em um repertório conceitual e prático mais abrangente (Inbar-Lourie, 2008).

Apesar das contribuições de pesquisadores da área para a ampliação das discussões sobre letramento em avaliação de línguas, a compreensão de quais conhecimentos, habilidades e princípios são necessários para que os envolvidos – neste caso o professor de línguas estrangeiras – sejam letrados em avaliação ainda é um desafio. Os esforços para fornecer diretrizes amplas são grandes, contudo, ainda não existe uma base de conhecimento solidificada e acordada. Tal dificuldade se dá, sobretudo, quando compreendemos que as práticas avaliativas ocorrem em contextos institucionais e políticos distintos, que podem dar ao processo características e requisitos particulares. Além disso, concordamos com Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) que salientam que o professor desempenha o papel de um portador de valores e experiências originados de um contexto político, social e didático, que exerce influência tanto em sua prática como em suas abordagens metodológicas quanto na elaboração de instrumentos. Compreendemos que o contexto, juntamente com os professores e os estudantes, é singular, o que torna desafiador oferecer diretrizes generalizáveis para o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores de línguas. No entanto, Giraldo (2020) mostra que o impasse não é um aspecto negativo e nos convida a realizar mais estudos e pesquisas na área.

Nesse sentido, na tentativa de propor quais conhecimentos, habilidades e princípios são importantes, diferentes pesquisadores da área propuseram alguns descritores. Para refletir sobre o significado de letramento em avaliação de línguas, bem como expandi-lo e propor uma lista central sobre os conhecimentos, as habilidades e os princípios, Giraldo (2018) apresenta 66<sup>15</sup> descritores para LAL, organizados da seguinte forma: **conhecimento** a) consciência de questões

---

<sup>15</sup> Os descritores propostos por Giraldo (2018) encontram-se no Anexo 1 (p. 252).

da Linguística Aplicada; b) consciência sobre as teorias e os conceitos; c) conhecimento sobre o que é ser letrado em avaliação; d) consciência do contexto da avaliação de línguas; **habilidades** e) habilidades instrucionais; f) habilidades de elaboração; g) habilidades em medição; h) habilidades tecnológicas; **princípios** i) conscientização e ações em relação a questões críticas na avaliação de línguas.

Além dos componentes para elaborar, desenvolver e avaliar os exames externos ou as práticas avaliativas de sala de aula, Quevedo-Camargo e Sousa (2022) acrescentam outras características que compõem o LAL dos professores de língua estrangeira:

(...) é saber conjugar os conhecimentos locais e globais; é adotar uma posição crítica que lhe permita filtrar e selecionar o que é relevante e apropriado para sua realidade, reconhecendo que contribuições de contextos externos podem ser úteis ao processo de ensino/aprendizagem/avaliação da língua com a qual trabalha (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 228 – 229).

Concordamos com as autoras, sobretudo no que diz respeito à necessidade de nos atentarmos aos conhecimentos, às realidades e aos contextos locais, sem deixar de reconhecer possíveis contribuições externas que podem auxiliar nos nossos processos avaliativos. Outra questão importante que Quevedo-Camargo e Sousa (2022) acrescentam é a necessidade de tornar o professor de línguas um sujeito que consome e produz criticamente as avaliações; nesse sentido “ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve interpretar os resultados por meio de suas avaliações” (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 239).

Como mostra McMillan (2003, *apud* Lopez Mendoza e Bernal Arandia, 2009), a avaliação de sala de aula se refere a uma ampla variedade de estratégias que auxiliam na obtenção de feedback sobre como os estudantes estão aprendendo. Ao se tornar letrado em avaliação, os professores podem produzir e conduzir um processo avaliativo que forneça informações importantes sobre o desempenho dos estudantes e que direcione o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, com uma compreensão mais ampla sobre avaliação, reconhecemos a necessidade de múltiplas formas de avaliação para coletar informações com diferentes propósitos em diversos contextos. De acordo com Inbar-Lourie (2008), essa mudança vai além das noções de avaliações alternativas, pois percebe as práticas avaliativas de língua estrangeira como uma atividade socialmente construída, inserida em um contexto local, levando em consideração a participação dos envolvidos no processo, como professores, alunos e outros membro da comunidade escolar.



Para complementar os conhecimentos, as habilidades e os princípios necessários para que o professor de línguas estrangeiras seja letrado em avaliação, Scaramucci (2014) levanta algumas questões relevantes sobre o tema. Segundo ela, primeiramente, é necessário que o professor considere os contextos, os papéis e as funções das avaliações na educação e na sociedade. Desta forma, é essencial ter clareza sobre a abordagem em que se baseia, porque, através dela, podemos entender alguns conceitos, como: língua, linguagem, língua estrangeira (segunda língua, língua não materna), papéis desempenhados pelos protagonistas e metodologia, por exemplo. Além disso, o professor precisa ter noções básicas sobre conceitos da área, tais como confiabilidade, praticabilidade, validade e construto. Ainda segundo a autora, é necessário capacitar os professores para que tenham clareza na definição dos objetivos da aprendizagem – que deverão ser retomados na avaliação; compreendam a influência mútua entre ensino e avaliação; utilizem os resultados das avaliações externas e internas para tomadas de decisões; usem vários tipos de instrumentos, ampliando as possibilidades de os estudantes demonstrarem suas habilidades; desenvolvam seus próprios sistemas de avaliação com critérios; saibam comunicar os resultados; identifiquem avaliações e usos de informações de avaliações não éticas e ilegais; entendam a dimensão social, política e ética da avaliação e que a vejam como instrumento não neutro.

Giraldo (2021) acrescenta duas necessidades atuais para complementar o LAL dos professores: o letramento tecnológico (informática e digital) – sobretudo quando nos vimos em meio a uma pandemia e o ensino passou a ser on-line – e letramento estatístico. Por fim, Inbar-Lourie (2013) também levanta alguns componentes necessários para o LAL dos professores: a) compreender o papel social da avaliação e o poder dos testes e suas consequências; b) compreender os dados dos testes de grande escala; c) dominar as teorias de aquisição e aprendizagem de línguas e relacioná-las com o processo de avaliação; d) conscientizar-se de questões subjacentes à avaliação: formativa *versus* somativa, questões de validade e confiabilidade; e) LAL é individualizado, pois é produto das experiências, crenças e percepções que os professores levam para o processo de ensino e avaliação.

Neste capítulo teórico, apresentamos um breve panorama histórico das práticas de avaliações, bem como as diferentes concepções de língua que influenciaram as diversas formas de avaliar ao longo do tempo. Discutimos também a nossa compreensão do ato de avaliar nesta pesquisa, a partir de autores da área da Educação e da Linguística Aplicada. Em seguida, abordamos como a avaliação é vista nos documentos oficiais (LDB, 1996; BNCC, 2017), bem como nos parâmetros que orientaram por muitos anos a educação brasileira (PCN, 1998;

OCEM, 2006). Por fim, discutimos o surgimento do termo letramento em avaliação, proposto por Stiggins (1991), e a expansão do conceito por diversos autores da Linguística Aplicada. Além disso, revisamos quais conhecimentos, habilidades e princípios são necessários para que os professores desenvolvam letramento em avaliação de línguas e analisamos alguns descritores que sintetizam esse conjunto.

No próximo capítulo, discutimos o percurso metodológico empregado, descrevendo a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, as participantes envolvidas e os instrumentos utilizados para gerar dados.

## CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

---

*Como é possível operar no campo aplicado dos estudos da linguagem sem tal intranquilidade, tendo em vista as perplexidades sociopolíticas que nos perseguem em nossos dias? (Moita Lopes e Fabrício, 2019)*

Neste capítulo, exploramos os procedimentos que tornaram possível a realização desta pesquisa. Este capítulo está dividido em quatro seções distintas. Na primeira seção realizamos uma breve discussão sobre o conhecimento científico e seus pressupostos, bem como abordamos a natureza desta pesquisa, destacando a escolha do paradigma interpretativo e do método de pesquisa colaborativa. Em seguida, apresentamos detalhes sobre a implementação do curso piloto e o contexto da pesquisa, explicitando os principais tópicos abordados no curso de avaliação. Na terceira seção traçamos o perfil profissional e acadêmico tanto dos participantes como da pesquisadora. Por fim, na última seção, discutimos os instrumentos de pesquisa selecionados, explicando as razões por trás de suas escolhas para esta investigação, além de abordar a organização dos dados e os procedimentos de análise. Importante mencionar que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, e sua execução foi aprovada<sup>16</sup>.

### 2.1 O saber científico

Faz-se necessário antes de tratarmos da metodologia da pesquisa, traçar alguns pressupostos do fazer científico, não só nas Ciências Humanas, como também nas outras áreas do conhecimento que determinaram e que, em certa medida, continuam determinando nossa compreensão sobre ciência nos dias atuais.

O ser humano busca decifrar o mundo que o circunda por meio de diferentes formas. De acordo com Gil (2008), ao longo dos séculos, os seres humanos desenvolveram sistemas com níveis diferentes de complexidade para conhecer a natureza das coisas e o comportamento das sociedades. O autor aponta que há algumas formas de apreender o mundo, seja através da observação, da crença religiosa, dos filósofos, da autoridade, da literatura ou da ciência, por exemplo. É sobre esta última forma de conhecimento que discorreremos brevemente. No entanto,

---

<sup>16</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da UFSCar (Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos), nº do processo: 44247221.5.0000.5504

é preciso salientar que não há uma única definição sobre o termo “ciência” e existem diversas controvérsias quanto aos seus sentidos.

Ao longo de um grande período, a pesquisa científica pautou-se em verdades absolutas e suas características ficaram conhecidas pela objetividade, racionalidade, sistematicidade, verificabilidade, generalidade e distanciamento. Segundo Moita Lopes (2006), tradicionalmente, o conhecimento científico foi elaborado a partir da crença na separação entre o pesquisador e o objeto pesquisado para que as teorizações e a compreensão científica – no singular – não se contaminassem. Assim, surgiria um conhecimento apolítico, não ideológico e supostamente neutro. Tais atributos fazem parte do paradigma positivista, cujas principais características são:

(1) o conhecimento científico, tanto da natureza quanto da sociedade, é objetivo, não podendo ser influenciado de forma alguma pelo pesquisador; (2) o conhecimento científico repousa na experimentação; (3) o conhecimento científico é quantitativo; e (4) o conhecimento científico supõe a existência de leis que determinam a ocorrência dos fatos. (Gil, 2008, p. 4)

Tais particularidades positivistas influenciaram muito as ciências exatas (física, química) e biológicas, que tratavam exclusivamente de estudos de fatos e de fenômenos da natureza. Esse paradigma difundiu-se também nas ciências humanas e sociais, sem levar em consideração que o objeto de pesquisa havia mudado, uma vez que “diferentemente dos fenômenos físicos, os atores sociais atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais em que vivem” (Hughes, 1990 *apud* Moita Lopes, 1994, p. 331). Assim, as ciências sociais, pautadas em uma perspectiva positivista, supunham que os fatos humanos eram semelhantes aos da natureza e que podiam ser submetidos à experimentação e à generalização e os resultados expressos quantitativamente.

Os questionamentos começaram a surgir com as mudanças sociais e culturais a partir da crise econômica da década de 1970. Após esse período, surgem novas tecnologias, novas companhias multinacionais e novas formas de se relacionar com o mundo e com outras pessoas e culturas. Como dito anteriormente, a pós-modernidade influenciou a cultura e a sociedade, e como a ciência está inserida nesta, não passou ilesa. Conforme Holmes (1992) discute, a condição pós-moderna trouxe mudanças em relação a quem faz pesquisa e como se faz pesquisa. Antes, no período moderno, a pesquisa científica era executada de forma fechada, hierárquica, distante do objeto pesquisado, quantitativa; atualmente, ela é aberta, anárquica, participante e qualitativa.

A pós-modernidade é uma perspectiva que questiona a ênfase dada à ciência, tecnologia, racionalidade, razão e positivismo. Merriam e *Associates* (2002 *apud* Crocker, 2009) apontam que:

Um mundo pós-moderno é aquele em que a racionalidade, o método científico e as certezas do mundo moderno não se sustentam mais. No mundo pós-moderno, tudo é 'contestado'. O que foi considerado verdadeiro, real ou certo pode ser questionado; e há múltiplas interpretações do mesmo fenômeno, dependendo de onde se está. Não há absolutos, nenhuma estrutura teórica única para examinar questões sociais e políticas<sup>17</sup> (Merriam; *Associates*, 2002 *apud* Crocker, 2009, p. 12-13, tradução nossa).

Nesse contexto pós-moderno, em que tudo pode ser contestado, não é apenas o especialista que faz ciência, mas também as pessoas que estão relacionadas diretamente ao fenômeno estudado. Na área da educação, o professor deixa de ser apenas consumidor e passa a ser produtor de conhecimento, assumindo o papel de especialista. A pergunta que precisa nos orientar é: “Como pensar em nossas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares e, assim, colaborar com a reinvenção da vida social?” (Moita Lopes, 2006, p. 94). Portanto, compreendemos que nossa pesquisa se insere nesse contexto pós-moderno, envolvendo pessoas e enfrentando questões educacionais.

## 2.2 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada e tem como natureza o paradigma interpretativista. Discutimos brevemente esses dois conceitos para compreender e justificar as escolhas aqui realizadas.

Nesta pesquisa, a Linguística Aplicada é entendida como sendo uma área híbrida, multidisciplinar, indisciplinar, transdisciplinar – a partir de teóricos como Moita Lopes (2006), Kumaravadivelu (2006), Rojo (2006), Pennycook (2006) e Fabrício (2006), uma vez que está localizada nas ciências sociais e humanas. Desse modo, ela não pode ficar alheia às discussões destes campos, pois também busca compreender as mudanças sociais e os sujeitos envolvidos. Como há uma mudança de paradigma em virtude das discussões do movimento cultural pós-

---

<sup>17</sup> No original “A postmodern world is one where the rationality, scientific method, and certainties of the modern world no longer hold. In the postmodern world, everything is ‘contested.’ What has been considered true, real, or right can be questioned; and there are multiple interpretations of the same phenomenon depending on where one is standing. There are no absolutes, no single theoretical framework for examining social and political issues.” (Merriam; *Associates*, 2002 *apud* Crocker, 2009, p. 12-13)

moderno, a Linguística Aplicada precisa dizer algo sobre o mundo a partir das discussões que atravessam outros campos citados. Nesse sentido, Fabrício (2006), a partir de outros autores, salienta:

(...) a defesa de um hibridismo teórico-metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção do conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa e da relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos”. (Fabrício, 2006, p. 51)

Compreendemos que toda noção de conhecimento tem uma origem; portanto, o pesquisador e sua subjetividade são fundamentais para a construção do saber e da ciência. Deste modo, em vez de ter como base a distância do objeto e o apagamento do sujeito que pesquisa, nos orientamos por uma Linguística Aplicada que evidencia o desempenho do pesquisador, compreendendo que os “modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar. É, portanto, de uma perspectiva que valoriza a “proximidade crítica”, (...) que desejamos agir no ato de investigar” (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 713). Isto posto, é deste lugar da Linguística Aplicada que concebemos esta pesquisa e como se dão os estudos relacionados às mudanças sociais e aos sujeitos, sobretudo na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeiras.

De acordo com Crocker (2009), a forma como os pesquisadores respondem às perguntas: “O que é realidade?” e “O que é conhecimento?” molda a sua visão de mundo e seu conceito de pesquisa e ciência. Deste modo, o paradigma interpretativista, que orienta essa investigação, abarca um campo que reconhece a existência de uma interação entre as características de um objeto específico e a compreensão que os seres humanos desenvolvem sobre ele coletivamente, mediada pela intersubjetividade.

A perspectiva interpretativista focaliza o mundo social, concentrando-se nos participantes e em como eles experimentam e interagem com um fenômeno social em um momento e contexto específicos. Dessa forma, é preciso reconhecer que as configurações são complexas, dinâmicas e multifacetadas, pois se concentram em compreender o que está acontecendo em um determinado contexto. Algumas perguntas como “O que está acontecendo aqui? Como é o mundo para os participantes? Quais significados eles entendem? Como esse cenário influencia as percepções e o comportamento dos participantes?” (Patton, 2002 *apud* Crocker, 2009, p. 8, tradução nossa)<sup>18</sup> são incorporadas para facilitar nossa apreensão sobre

---

<sup>18</sup> No original: “What’s going on here? What does the world look like for participants? What meanings do they make here? How does this setting influence participants’ perceptions and behavior?” (Patton, 2002 *apud* Crocker, 2009, p. 8)

esse paradigma. A abordagem concentra-se, principalmente, na compreensão do particular, sem necessariamente almejar a generalização de fenômenos para outros contextos.

Outra característica importante do paradigma interpretativista é a subjetividade do pesquisador, uma vez que, quando este entra em ambientes de pesquisa, carrega consigo sua bagagem cultural, intelectual e suas experiências de vida. Além disso, ele não pode se desvincular do seu gênero, idade, etnia, orientação sexual e política e crenças religiosas, que atuam como as lentes pelas quais ele interpreta suas pesquisas. Para lidar com tal subjetividade, os pesquisadores lançam mão de um processo nomeado triangulação, isto é, obtém outras perspectivas sobre um determinado fenômeno, usando diferentes métodos de coleta de dados.

Este paradigma abarca diferentes métodos de pesquisa, os quais são adotados de acordo com o objetivo da investigação, como por exemplo, pesquisa narrativa, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa colaborativa etc. Além disso, podem ser usados diversos instrumentos de pesquisa, como a entrevista, observação participante, história de vida, análise do discurso, grupo focal, questionários, diário, notas de campo, etc. É válido apontar que, por serem instrumentos que geram dados principalmente textuais, o desafio do pesquisador é gerenciá-los.

Consideramos que nossa pesquisa segue os moldes do paradigma interpretativista (Moita Lopes, 1994), pois compreendemos que a perspectiva de todas as participantes envolvidas (incluindo da pesquisadora) é considerada. Procuramos dar conta da pluralidade de vozes, não sendo possível ignorar a visão das participantes em ação. Além disso, não buscamos generalizar ou padronizar as variáveis, mas interpretar os vários significados que as constituem. A generalização é entendida de uma forma diferente, construída intersubjetivamente, privilegiando o particular, o específico. Conforme aponta Moita Lopes (1994), “é a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais” (Moita Lopes, 1994, p. 332).

### **2.3. Pesquisa colaborativa**

Devido ao nosso interesse no desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas e na autorreflexão das práticas avaliativas de professoras de espanhol da escola pública, reconhecemos a importância de selecionar um método que nos permitisse integrar a construção teórica e a condução da prática. Com base nas discussões dos autores Magalhães (1994),

Pimenta, Garrido e Moura (2001), Grígoli *et al.* (2007), Desgagné (2007), Horikawa (2008), Bortoni–Ricardo (2008), Gasparotto e Menegassi (2017) discorremos brevemente sobre a pesquisa colaborativa e seus principais aspectos.

A pesquisa colaborativa tem suas origens na tradição da teoria social crítica, advindas das discussões marxistas e neomarxistas e da Escola de Frankfurt (Bortoni–Ricardo, 2008). Seu principal objetivo é promover mudanças no ambiente pesquisado, além de descrever o contexto, as práticas e as relações. Os envolvidos na pesquisa não desempenham papéis passivos, todos são coparticipantes da construção do conhecimento.

A pesquisa colaborativa coloca-se como recurso de desenvolvimento do professor, promovendo ações de intervenção para favorecer o processo de construção da autonomia docente e a autogestão das práticas avaliativas. Como opção metodológica, a pesquisa colaborativa pode propiciar no ambiente escolar um espaço permanente de reflexão. Nesta pesquisa, as professoras tiveram a oportunidade de analisar suas práticas avaliativas e investigar suas relações com as teorias sobre avaliação, bem como colaborar com a construção do conhecimento sobre letramento em avaliação de línguas.

Conforme Pimenta, Garrido e Moura (2001) salientam, a pesquisa colaborativa pode produzir conhecimentos científicos em duas perspectivas distintas: política e educativa. Quanto à perspectiva política, durante os encontros, nossa pesquisa proporcionou momentos de reflexão sobre as concepções e as práticas avaliativas das professoras inseridas no contexto escolar, em consonância com o compromisso institucional de integração entre ensino e pesquisa dentro da rede básica do ensino público. Além disso, esta pesquisa também possui uma dimensão educativa, pois desempenha um papel formativo tanto para as professoras participantes como para a pesquisadora.

Outra contribuição da pesquisa colaborativa é a estreita relação estabelecida entre a pesquisa e a prática, que resulta na elaboração de novas compreensões sobre os trabalhos realizados nas escolas e na busca colaborativa por soluções para as possíveis problemáticas levantadas (Desgagné, 2007; Horikawa, 2008; Gasparotto; Menegassi, 2017). Nesse sentido, ao analisar os discursos produzidos nas interações, é possível observar a construção de discursos mais polifônicos, uma vez que as vozes sociais das participantes são levadas em consideração. Dessa forma, a voz da ciência deixa de ser a única e abre-se espaços para outras vozes (Horikawa, 2008). Segundo Desgagné (2007), o pesquisador deve considerar:

(...) o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; deve analisar suas maneiras de



enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam. O pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”. Isto supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os mais professores fazem [*sic*], mas procurará “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apóia esse agir. (Desgagné, 2007, p. 11, aspas no original)

A pesquisa colaborativa não desconsidera a experiência e o conhecimento trazidos pelos docentes e objetiva contribuir com a realidade escolar na construção de novos conhecimentos. Além disso, também visa um trabalho coparticipativo que ocorre na interação entre pesquisador e professor (ou grupo de professores), em um processo de estudo teórico-prático que questiona as práticas e as teorias norteadoras do trabalho docente.

O pesquisador desempenha o papel de ‘agente mediador’ (Desgagné, 2007), pois move-se pelos dois mundos – prático e teórico – para criar uma ponte entre as duas culturas de trabalho. O objetivo mais amplo é a “construção de uma cultura comum, resultante do processo de mediação entre a pesquisa e a prática, onde os conhecimentos construídos em colaboração levam em conta tanto os limites quanto os recursos desses dois mundos” (Desgagné, 2007, p. 23). A principal habilidade do pesquisador é propor atividades reflexivas que satisfaçam as necessidades do desenvolvimento profissional e científico. É necessário que o pesquisador combine sua posição com o ponto de vista dos professores, faça ajustes ou adequações frente aos recursos e limites da comunidade escolar e considere as estruturas organizacionais e as expectativas dos envolvidos.

Portanto, o projeto se articula a partir de dois objetivos distintos: a) o aperfeiçoamento para os docentes que desejam questionar ou aprofundar um aspecto da sua prática; e, b) o foco em um objeto que é uma preocupação para o pesquisador. Desta forma, as inquietações do pesquisador podem conduzi-lo a obter mais conhecimentos sobre um determinado tema, enquanto os interesses dos professores podem levá-los a repensar e a desejar modificar um dado aspecto da sua prática profissional, ingressando em projetos de aperfeiçoamento ou de formação continuada. O pesquisador, por sua vez, deverá se ajustar às duas atividades e desempenhar os papéis de pesquisador e formador. Contudo, é importante salientar que a formação também ocorre para o pesquisador-formador, uma vez que, ao participar e compartilhar com os professores, aprende-se a ver a escola e a prática docente, “não mais com os olhos da racionalidade, mas com todas as cores e o peso da realidade” (Grígoli *et. al.*, 2007, p. 94).

De acordo com Desgagné (2007), o ponto de encontro dos envolvidos ou o interesse comum está “na confiança em que a produção de conhecimentos melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimentos” (Desgagné, 2007, p. 15). Desta forma, a

interação e a relação entre professor e pesquisador precisa estar baseada na confiança e na “disposição para estudar juntos, sentir-se à vontade para expressar livremente suas crenças e sentimentos, aceitar críticas, compartilhar experiências e produzir conhecimentos no enfrentamento coletivo das dificuldades e desafios da prática docente (Grígoli *et. al.* 2007, p. 86).

Por possuir um caráter coparticipativo, a pesquisa colaborativa é bastante adequada para programas de formação continuada de professores, pois é uma forma de se afastar dos estereótipos de cursos de formação continuada ofertados a professores das redes estaduais de educação, que “apresentam novas teorias ou práticas para serem implementadas pelo docente em sala de aula, sem instruir sobre como isso deve ser feito ou considerar o contexto específico em que o docente está inserido” (Gasparotto; Menegassi, 2017, p. 952). Assim, para a pesquisa colaborativa é importante que o professor se identifique com o objeto de estudo e deseje aprofundar seus conhecimentos sobre ele. Deste modo, a participação voluntária das professoras foi importante para não perder o caráter principal, a colaboração. Faz-se necessário elucidar que a colaboração não significa que todos os participantes tenham o mesmo poder institucional ou saberes, mas é importante que tenham oportunidades de apresentarem e negociarem os sentidos, contribuindo com sua própria experiência docente.

A partir da perspectiva desta pesquisa, podemos observar três principais desafios colocados pela pesquisa colaborativa. O primeiro deles é levar o aprofundamento teórico e as sugestões metodológicas à escola, com o propósito de promover a reflexão sobre as práticas avaliativas e não oferecer soluções genéricas ou receitas mágicas, por exemplo. O outro desafio posto é o de não responsabilizar unicamente o professor por transformações educacionais – neste caso, nas mudanças das concepções sobre avaliação – e mostrar-lhes que os seus problemas também são de ordem institucional e política, para que não percam as dimensões coletivas e sociais que caracterizam seu trabalho. Por fim, o terceiro desafio é co-construir e integrar a pesquisa com a formação, em um processo de colaboração e reflexão com os professores.

## **2.4 A geração dos dados**

Inicialmente, em 2021, uma tentativa de coleta ocorreu, mas essa primeira coleta se transformou em um projeto piloto. Durante esse processo, observou-se que os dados gerados, embora tenham permitido responder às perguntas iniciais de pesquisa, apresentaram algumas

limitações devido aos instrumentos utilizados, o que por sua vez dificultou a triangulação. Optamos, portanto, classificar essa primeira coleta como edição 1, um curso piloto que serviu como base para aprimorar os instrumentos, revisar os tópicos abordados e reformular o formato do curso. Essa fase inicial nos proporcionou a oportunidade de identificar pontos frágeis e questões a serem resolvidas antes da coleta final dos dados, ou seja, da edição 2. Assim, ao reconhecermos as limitações da edição 1, dedicamo-nos a realizar os ajustes necessários, visando uma nova coleta de dados mais efetiva e significativa para a pesquisa.

Deste modo, delineamos as características da edição 1 e discutimos as reflexões referentes às modificações implementadas. A seguir, descrevemos o curso piloto e o contexto da pesquisa na edição 2 do curso, apresentamos as participantes envolvidas e detalhamos os instrumentos empregados para a coleta de dados.

#### **2.4.1 O curso piloto**

O cenário da pesquisa consistia em realizar um curso presencial sobre avaliação em língua estrangeira, programado para ocorrer no primeiro semestre de 2020 em uma escola pública do interior de São Paulo, com a participação de professores do Centro de Estudos de Línguas (CEL)<sup>19</sup>. No entanto, devido ao início da pandemia de COVID-19, foi necessário adaptar o formato e o período de realização do curso. Assim, a geração de dados foi realizada por meio de um curso on-line, com duração de 30 horas, ministrado pela professora-pesquisadora, que aconteceu entre os meses de agosto e dezembro de 2021. O curso foi direcionado a professores de línguas estrangeiras (espanhol, inglês, francês e italiano) de escolas públicas e privadas. Ao todo, 13 professores concluíram o curso, os encontros aconteceram pela plataforma *Google Meet* e o material de apoio foi disponibilizado aos participantes pela plataforma *Moodle*. A mudança no formato do curso, devido às restrições impostas pela pandemia, possibilitou a continuidade da pesquisa e a coleta de dados ocorreu de forma segura e acessível. Os principais objetivos do curso incluíam contribuir para a

---

<sup>19</sup>O Centro de Estudos de Línguas (CEL) é um projeto do Estado de São Paulo que oferece cursos gratuitos de idiomas (espanhol, italiano, alemão, francês, japonês e inglês) a alunos matriculados na rede estadual. Segundo os dados levantados por Balestrini (2015), o CEL surgiu em 1987, com o objetivo de ampliar o conhecimento linguístico dos estudantes da rede pública. Além disso, este é pensado no período de estreitamento entre os países latino-americanos quando negociavam a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul). A ênfase inicial era ampliar o ensino da língua espanhola para que o número de falantes aumentasse. No ano de implantação (1988), 21 centros foram instalados em todo o estado e ofertavam espanhol, francês, japonês, alemão e italiano. Atualmente, “os cursos oferecidos a cada semestre são formados por seis (6) estágios, distribuídos em dois níveis (I e II), sendo quatro aulas semanais de 50 minutos, 80 aulas semestrais, carga horária de 400 horas, total de 480 horas/aula, em período contrário à aula” (Balestrini, 2015, p. 28-29).

(des)construção de mitos relacionados à avaliação, promover o letramento em avaliação e discutir práticas avaliativas em língua estrangeira. Inicialmente, levantamos o perfil profissional dos participantes e posteriormente questões ligadas às práticas docentes e avaliativas. Durante o curso, abordamos diversas questões relacionadas à avaliação, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Cronograma do curso piloto

|    | <b>Data</b> | <b>Tema</b>  |
|----|-------------|--|
| 1  | 26/08/2021  | Apresentação do curso / Breve discussão sobre avaliação                          |
| 2  | 02/09/2021  | Tipos de avaliação: somativa e formativa   |
| 3  | 09/09/2021  | Tipos de avaliação: diagnóstica  |
| 4  | 16/09/2021  | Abordagem de avaliar e de ensinar  |
| 5  | 23/09/2021  | O lugar da avaliação no planejamento   |
| 6  | 07/10/2021  | Instrumentos de avaliação  |
| 7  | 14/10/2021  | Instrumentos de avaliação  |
| 8  | 21/10/2021  | Autoavaliação  |
| 9  | 28/10/2021  | Parâmetros de ensino e avaliação   |
| 10 | 04/11/2021  | Avaliação das habilidades: compreensão oral e escrita                            |
| 11 | 11/11/2021  | Avaliação das habilidades: produção oral e escrita                               |
| 12 | 18/11/2021  | Apresentação e discussão sobre as avaliações                                     |
| 13 | 25/11/2021  | Apresentação e discussão sobre as avaliações                                     |
| 14 | 02/12/2021  | Apresentação e discussão sobre as avaliações / Feedback/<br>Finalização do curso |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

É necessário salientar que, no início da pesquisa, cogitamos fazer um projeto piloto, em menor escala, para testar os instrumentos, procedimentos, materiais e métodos (Canhota, 2008), a fim de ajustar os instrumentos e os procedimentos da pesquisa para que estivessem mais

adequados a seus propósitos antes da coleta efetiva e proporcionassem mais segurança à pesquisadora (Nunes, 2020). No entanto, a pandemia da COVID-19 impediu o plano inicial e a geração dos dados foi realizada de uma só vez, não sendo possível fazer os testes necessários. Contudo, durante o exame de qualificação, a banca apontou a fragilidade dos dados e, como dito anteriormente, optamos por ofertar o curso novamente com algumas modificações.

Deste modo, descrevemos os procedimentos adotados para fornecer uma visão dos caminhos metodológicos seguidos. Nesse sentido, discutimos os problemas encontrados e as mudanças implementadas. No entanto, é importante salientar que, por esta pesquisa estar inserida no campo das Ciências Humanas e considerar a subjetividade e os pontos de vista dos participantes, não é possível generalizar ou replicá-la. Todavia, é possível aproximar-se de conclusões semelhantes ou transferi-las a outros contextos, descrevendo detalhadamente os procedimentos e os contextos do estudo, a fim de “acompanhar o caminho interpretativo e metodológico proposto, sem objetivar com isso a replicação ou a generalização das descobertas e percepções” (Nunes, 2020, p. 125).

Assim, uma das primeiras decisões tomadas foi em relação à escolha da língua estrangeira a ser abordada no curso. Na edição 1, as inscrições foram abertas a professores de diversas línguas estrangeiras, sem especificação, e obtivemos participantes professores de espanhol, inglês, francês e italiano. Isso dificultou o direcionamento dos exemplos e atividades, não apenas devido à diferença da língua, mas também devido aos diferentes *status*<sup>20</sup> e contextos em que as línguas estão inseridas. Para a edição 2, optamos por delimitá-la às professoras de língua espanhola. Tal escolha se deu pelo fato de a pesquisadora ser formada e atuar na área, além de se sentir mais confortável em fornecer exemplos e elaborar atividades. Além disso, a falta de pesquisas sobre letramento em avaliação direcionadas a esse público específico também influenciou a decisão.

Outra mudança relacionada ao formato do curso foi sua carga horária e sua distribuição. A edição 1 teve duração de 30h (20h síncronas e 10h assíncronas), divididas em 14 encontros, de 1h20m cada, totalizando aproximadamente 3 meses. Essa configuração apresentou aspectos

---

<sup>20</sup> Com relação ao ensino da língua espanhola no Brasil, é fundamental ressaltar que, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os currículos do Ensino Médio incluem **obrigatoriamente** o estudo da língua inglesa e podem ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. Nesse sentido, Alvarez (2018) afirma que a lei “é extremamente arbitrária, errada, e, acima de tudo, se coloca em retrocesso a educação brasileira, anula um direito conquistado, o de ter acesso a uma formação plurilíngue e multicultural, possibilitando a interlocução do povo brasileiro com o mundo globalizado e, especialmente, em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, que proporciona, também, diálogo e integração com os povos da América Latina” (Alvarez, 2018, p.25).

positivos e negativos, pois permitiu que os participantes refletissem ao longo de um período mais amplo, porém eles também mostraram sinais de cansaço conforme o curso avançava.

Em relação aos aspectos pedagógicos, na edição 1 não sugerimos leituras teóricas, pois levamos em consideração a carga de trabalho dos participantes e o fato de estarem retornando ao ensino presencial após quase dois anos devido à pandemia. No entanto, compreendemos que, ao não lerem textos sobre os temas, os professores não puderam contribuir tanto nas discussões, formulando ou ressignificando ideias e crenças. Portanto, os encontros tinham uma abordagem mais expositiva, mais próxima do conceito de Educação Bancária (Freire, 2011). Na edição 2, sugerimos leituras teóricas em todos os encontros, relacionadas aos temas discutidos, para que as participantes pudessem ler e atribuir significado aos textos, com base em suas próprias experiências em sala de aula.

Outro ponto importante foi a alteração dos tópicos abordados, uma vez que compreendemos que alguns conteúdos não eram necessários para alcançar os objetivos do curso e da pesquisa, enquanto outros eram indispensáveis. A seguir, ilustramos essas decisões no quadro:

Quadro 3 – Comparação dos conteúdos dos cursos

| Conteúdos <b>retirados</b> do curso piloto             | Conteúdos <b>inseridos</b> no curso final                   | Conteúdos <b>mantidos</b> nos dois cursos |
|--|---|---|
| Tipos de avaliação (somativa, formativa e diagnóstica) | Avaliação de língua estrangeira                             | Abordagem no ensino e na avaliação        |
| O lugar do planejamento                                | Validade, confiabilidade, autenticidade e efeito retroativo | Métodos e instrumentos avaliativos        |
| Parâmetros de ensino e avaliação                       | Princípios éticos, democráticos e justos                    | Autoavaliação                             |
| Avaliação das habilidades                              | Avaliação <i>da, para e como</i> aprendizagem               | Feedback                                  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Vale salientar que as discussões sobre planejamento, definição de objetivos de aprendizagem, avaliação das habilidades e tipos de avaliação estavam presentes na edição 2, embora de forma mais diluída. Reconhecemos ainda que era fundamental distinguir a avaliação educacional da avaliação em língua estrangeira, pois compreendemos que esta última possui

uma especificidade central: a linguagem, que requer uma atenção especial em sua discussão. Além disso, acrescentamos temas indispensáveis ao letramento em avaliação de línguas, como a validade, confiabilidade, autenticidade e efeito retroativo, bem como os princípios éticos, democráticos, justos e transparentes que devem fundamentar as práticas avaliativas.

Outra mudança necessária foi a decisão pela presença de mais uma professora para atuar junto com a pesquisadora na condução do curso. Essa parceria foi essencial, uma vez que a professora tem amplo conhecimento na área de avaliação e na elaboração de cursos, contribuindo significativamente para o letramento em avaliação das professoras participantes e da pesquisadora.

Os instrumentos de pesquisa utilizados na edição 1 também passaram por modificações devido aos diversos problemas identificados. No questionário inicial, algumas perguntas limitavam as respostas dos participantes, restringindo suas possibilidades de expressão, como exemplificado a seguir:

Figura 3 – Exemplo de pergunta do questionário

14. Qual é a função da avaliação no processo de ensino e aprendizagem? Marque quantas respostas você achar necessário. \*

- Aprovar/reprovar os alunos
- Avaliar a disciplina
- Avaliar o aluno
- Avaliar o ensino
- Avaliar o professor
- Classificar os alunos
- Dar nota
- Manter a disciplina da sala

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Concluimos que o acréscimo da opção ‘Outro’ permitiria às participantes a possibilidade de se expressarem e, assim, o problema inicialmente identificado seria solucionado. Além disso, ainda na edição 1, o formato dos questionários inicial e final foi alterado, o que impossibilitou a comparação das respostas dos professores. Para solucionar essa falha, na edição 2, as perguntas dos questionários (inicial, intermediário e final) foram reformuladas e revisadas, direcionando melhor os instrumentos para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos.

Outro problema na coleta de dados da edição 1 foi a não entrega das atividades avaliativas iniciais dos professores, o que impediu a comparação com as atividades finais. Isso

ocorreu devido à inexperiência da pesquisadora e o acúmulo de funções durante a coleta. Além disso, a construção da prática avaliativa final não foi planejada desde o início, o que resultou em outros problemas. Como a avaliação foi elaborada em duplas, não foi possível observar os conhecimentos dos professores sobre avaliação de forma individual. Para solucionar este problema, na edição 2, solicitamos às professoras a entrega de atividades avaliativas produzidas por elas em anos anteriores, a fim de compreendermos seus instrumentos. Quanto à atividade avaliativa final, já havíamos previsto a entrega de um instrumento construído individualmente pelas participantes do curso, juntamente com os feedbacks das professoras ministrantes.

O último tópico importante a ser discutido está relacionado aos descritores<sup>21</sup> propostos nesta pesquisa para uma compreensão sobre letramento em avaliação. Alguns descritores emergiram da análise dos dados do curso piloto. É importante salientar que compreender o processo de avaliação de línguas como uma atividade socialmente construída nos leva a considerar o contexto local. No caso, o contexto brasileiro de ensino de língua espanhola na escola pública.

Como forma de resumir e visualizar as mudanças ocorridas entre o curso 1 e 2, propomos o seguinte quadro:

Quadro 4 – Mudanças dos cursos 1 e 2

| <b>Curso 1</b>   | <b>Curso 2</b>   |
|--|--|
| Línguas estrangeiras: espanhol, inglês, italiano e francês | Língua estrangeira: espanhol                           |
| Carga horária: 30 h (1h30 semanal)                         | Carga horária: 30h (3h semanal)                        |
| Sem sugestões de textos teóricos                           | Com sugestões de textos teóricos                       |
| 1 professora   | 2 professoras  |
| Instrumentos: grupo focal                                  | Instrumentos: atividades avaliativas iniciais e finais |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesta seção, procuramos expor algumas diferenças e semelhanças entre a oferta dos dois cursos, com o objetivo de modificar os instrumentos e os procedimentos que não haviam sido elaborados ou planejados. Na próxima seção, abordamos o cenário da pesquisa em que ocorreu a edição 2 do curso, ou seja, a coleta final dos dados.

<sup>21</sup> Os descritores encontram-se no Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados.



## 2.4.2 Cenário da pesquisa

A partir da experiência do curso piloto, o planejamento do curso final teve início em dezembro de 2022. A oferta ocorreu via Pró-Reitoria de Extensão<sup>22</sup> da Universidade Federal de São Carlos, entre fevereiro e maio de 2023, às quintas-feiras, das 19:00 às 22:00 (horário de Brasília), com carga horária de 46h, sendo 30h síncronas e 16h assíncronas.

A divulgação do curso, *Reflexões sobre avaliação de língua espanhola na escola pública*, foi realizada por meio de um aplicativo de mensagens e, durante o período de inscrições, que ocorreu entre os dias 02/02/2023 e 03/02/2023, tivemos 49 inscritos. Como havia sido previsto a abertura de apenas 20 vagas, para a seleção dos participantes foram utilizados os seguintes critérios: a) ser professora ou professor de língua espanhola; e b) atuar na escola pública; assim, foram selecionados 38 professores. Posteriormente, no dia 09/02/2023, foi enviado um e-mail de aceite no curso, contendo algumas informações adicionais, como um link para confirmação da inscrição e solicitação de algumas informações pessoais, e outro link com o endereço do encontro, que seria realizado por meio da plataforma *Google Meet*. Após a confirmação, as participantes foram incluídas no *Google Classroom* e tiveram acesso ao cronograma e aos textos sugeridos para leitura. É importante ressaltar que finalizamos o curso com apenas 8 participantes, uma vez que vários professores não responderam aos e-mails ou desistiram ao longo do processo devido a questões pessoais.

O curso foi ministrado pela professora Ma. Emily de Carvalho Pinto e supervisionado pela Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula. O objetivo principal foi proporcionar um espaço de problematização e construção de avaliações em língua espanhola, visando contribuir para o desenvolvimento do letramento em avaliação das professoras de língua espanhola em contexto de escola pública. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância da avaliação nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Compreender a importância de conceitos inerentes ao contexto de línguas estrangeiras;
- Discutir os conceitos de validade e confiabilidade e sua relação com a avaliação;
- Discutir diferentes parâmetros e instrumentos de avaliação;
- Analisar os propósitos da avaliação em contextos escolares;

---

<sup>22</sup> Sob o número do processo 23112.014735/2021-91

- Refletir sobre a avaliação baseada em princípios éticos, justos e democráticos;
- Discutir a adoção de uma postura crítica e reflexiva frente aos usos das práticas avaliativas;
- Refletir sobre a tomada de decisões a partir da coleta de evidências;
- Discutir o papel dos estudantes no processo avaliativo;
- Discutir sobre avaliação referenciada em norma e em critério.

Durante o curso, foram abordados os tópicos constantes no Quadro 5. Os temas foram definidos previamente; no entanto, ao longo dos encontros, foram feitos alguns ajustes a partir da negociação e da necessidade das participantes, como a inclusão da discussão sobre autoavaliação. Dessa forma, os conteúdos foram organizados e apresentados da seguinte maneira:

Quadro 5 – Cronograma da edição 2

|    | <b>Data</b> | <b>Tema</b>   |
|----|-------------|---|
| 1  | 23/02/2023  | Apresentação do curso / Breve discussão sobre avaliação / Avaliação educacional |
| 2  | 02/03/2023  | Avaliação em língua estrangeira   |
| 3  | 09/03/2023  | Abordagem no ensino e na avaliação  |
| 4  | 16/03/2022  | Métodos e instrumentos avaliativos  |
| 5  | 23/03/2023  | Validade, confiabilidade, autenticidade e efeito retroativo                     |
| 6  | 30/03/2023  | Princípios éticos, democráticos e justos  |
| 7  | 06/04/2023  | Avaliação da, para e como aprendizagem e Feedback                               |
| 8  | 13/04/2023  | Autoavaliação   |
| 9  | 20/04/2023  | Preparação da atividade avaliativa e escrita do relatório                       |
| 10 | 27/04/2023  | Preparação da atividade avaliativa e escrita do relatório                       |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os encontros síncronos tiveram duração de 3 horas cada. A estrutura dos encontros foi dividida da seguinte maneira: na primeira metade foram realizadas discussões sobre o texto previamente selecionado para leitura nos momentos assíncronos. Na segunda metade, as participantes foram agrupadas em salas separadas para realizar atividades práticas relacionadas ao tema do encontro. A avaliação das participantes do curso se deu por meio de três instrumentos: I. produção de diários semanais sobre o desenvolvimento do letramento em avaliação; II. envio inicial de instrumentos avaliativos; III. apresentação final de uma prática avaliativa (com relatório).

Com o objetivo de compreender a dinâmica dos encontros, apresentamos de forma concisa a maneira pela qual esses encontros transcorreram:

**Encontro 1:** as professoras responsáveis se apresentaram às participantes, compartilhando brevemente seus percursos acadêmicos e profissionais. Em seguida, apresentaram o programa do curso, abordando os tópicos a serem discutidos, as atividades avaliativas e as referências bibliográficas utilizadas. No momento seguinte, que teve duração de aproximadamente 30 minutos, a pesquisadora explicou às professoras-participantes que o curso fazia parte da pesquisa em questão e solicitou que preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, manifestando seu interesse em participar<sup>23</sup>, bem como respondessem ao questionário inicial. Após a conclusão das respostas, as professoras foram solicitadas a expressar, em três palavras, o que lhes vinha à mente quando pensavam em avaliação. Essas palavras foram utilizadas para construir uma nuvem de palavras, que representou visualmente as principais ideias relacionadas ao tema. Na sequência, ocorreu uma discussão coletiva sobre o conceito de avaliação, utilizando algumas perguntas norteadoras, tais como: I. ‘Qual é a função da avaliação?’; II. ‘Qual é o lugar da avaliação?’; III. ‘Quais efeitos a avaliação pode ocasionar nos estudantes?’; IV. ‘Qual é o papel da avaliação no ensino e aprendizagem?’. Além disso, foram apresentadas três figuras que auxiliaram na reflexão sobre o tema:

---

<sup>23</sup> É importante registrar que esclarecemos às professoras que caso não quisessem participar da pesquisa, não haveria nenhum prejuízo ou danos a elas. No entanto, todas as professoras aceitaram participar da pesquisa.

Figura 4 – Figuras apresentadas no curso



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Para finalizar, assistimos ao vídeo<sup>24</sup> sobre Avaliação da Aprendizagem, ministrado pelo professor Luckesi, e discutimos os pontos que mais nos chamaram a atenção.

**Encontro 2:** Iniciamos discutindo o texto “Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira”, escrito por Scaramucci (1999), destacando os principais pontos e convidando as professoras a expressarem suas opiniões e impressões sobre o texto. Em seguida, em trios, as professoras debateram excertos selecionados de dois outros textos: “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”, de Luckesi (2000) e “O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira”, de Scaramucci (2006). Ao término desta atividade, as professoras retornaram à sala principal e compartilharam as discussões realizadas.

**Encontro 3:** Nesse encontro, discutimos a abordagem de ensino e de avaliação, para o qual solicitamos às professoras que lessem o texto ‘Ensino de línguas: passado, presente e futuro’, de Leffa (2012). Antes, porém, discutimos sobre a diferença entre abordagem, método e técnica e sobre a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) (Almeida Filho, 2007). Em seguida, abordamos os principais tópicos do texto com a participação das professoras-participantes. Além disso, apresentamos e refletimos sobre algumas práticas ilustrativas do Método Gramática e Tradução, do Método Áudio-lingual e da Abordagem Comunicativa. Na parte prática do encontro, trouxemos questões retiradas de diferentes provas para discutir qual a abordagem subjacente a cada uma. Posteriormente, em trios, as professoras-participantes analisaram as atividades de três exames: Certificado de Uso da Língua Espanhola (CELU), Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) – ambos de proficiência em língua

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc&t=1s> (Acessado em: 05. mar. 2023)

espanhola – e o Enem. Ao retornarem à sala principal, todas as participantes compartilharam suas impressões.

**Encontro 4:** Discutimos o texto de Retorta e Marochi (2018), que aborda os tipos de testes e seus propósitos, com destaque para as avaliações no formato lápis e papel e o de desempenho. Em seguida, apresentamos e exemplificamos diferentes métodos e instrumentos avaliativos, buscando refletir sobre a validade e a autenticidade de cada um. Posteriormente, em trios, as professoras realizaram a parte prática, que consistiu na elaboração de um instrumento avaliativo a partir de um áudio ou um texto. Depois do tempo transcorrido, as professoras retornaram à sala principal e compartilharam suas atividades.

**Encontro 5:** Solicitamos às professoras a leitura do texto ‘Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo’ (Schlatter *et. al.*, 2005). Durante a discussão, abordamos os conceitos de validade, confiabilidade, autenticidade, praticabilidade e efeito retroativo, bem como questões relacionadas à correção, exemplificando grades holísticas e analíticas. Em seguida, na parte prática, as professoras foram orientadas a analisar, em duplas, uma avaliação – enviadas por elas no início do curso – e refletir sobre aspectos como habilidades linguísticas avaliadas, tipos de atividade, conteúdo avaliado, entre outros. Além disso, foram analisados elementos como autenticidade, validade, enunciados, tempo disponível, objetivos, critérios, entre outras. Ao retornarem à sala principal, discutimos a importância de escrever objetivos de aprendizagem e de avaliação claros e objetivos.

**Encontro 6:** Planejamos a discussão em torno dos princípios éticos, democráticos e justos na avaliação. Para isso, nos aprofundamos no texto ‘Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo’ (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021), retomando questões abordadas no encontro anterior. Na parte prática do encontro, as professoras foram divididas em trios e criaram critérios avaliativos para uma atividade de produção escrita elaborada pela pesquisadora. Em seguida, as professoras compartilharam suas construções com o restante do grupo.

**Encontro 7:** Dedicamo-nos à discussão dos conceitos de avaliação *da, para e como* aprendizagem (Earl, 2013), a fim de compreender os diferentes tipos e propósitos avaliativos. Também abordamos questões relacionadas ao Feedback, que desempenha um papel crucial na avaliação *para e como* aprendizagem. Na parte prática, solicitamos às professoras que elaborassem critérios para uma atividade avaliativa de produção oral. No entanto, uma professora manifestou dificuldades na realização dessa tarefa. Diante disso, optamos por

construir coletivamente os critérios para essa prática avaliativa, de forma colaborativa e compartilhada.

**Encontro 8:** Dedicamos nossa discussão principal à autoavaliação, atendendo a uma solicitação de uma professora participante. Utilizamos como base o texto “A autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: subsídio para reconhecimento da própria aprendizagem e gestão do erro” (Punhagui; Souza, 2012). Em seguida, solicitamos às professoras participantes que respondessem ao questionário final, dedicando cerca de 40 minutos para isso. Retomamos a pergunta do início do curso ‘Avaliação: o que vem à mente?’, e construímos uma nova nuvem de palavras com as respostas das participantes. Para encerrar, fornecemos as últimas orientações sobre a atividade final e expressamos nosso agradecimento a todas as professoras participantes por sua colaboração ao longo do curso.

Na seção subsequente, apresentamos as participantes do curso juntamente com a pesquisadora.

### **2.4.3 As participantes da pesquisa**

A seguir fornecemos uma breve descrição do perfil das participantes da pesquisa para que possamos compreender quem elas são. É importante salientar que as professoras-participantes foram esclarecidas sobre a pesquisa e seus objetivos. Além disso, solicitamos às interessadas em participar que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **2.4.3.1. As professoras participantes**

O perfil acadêmico e profissional das participantes será minuciosamente discutido no capítulo intitulado ‘Análise e discussão dos dados’. No entanto, neste momento, apresentamos brevemente as oito participantes desta pesquisa. Todas elas possuem formação acadêmica em Licenciatura em Letras e desempenham o papel de professoras de língua espanhola em escolas, tanto públicas quanto privadas, abrangendo os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Além disso, algumas delas estão vinculadas ao Centro de Estudos de Línguas

(CEL) e aos Institutos Federais (IF).<sup>25</sup> Vale ressaltar que todas as participantes possuem pós-graduação, sendo 6 com Especialização, 1 com Mestrado e 2 com Doutorado.

Para fornecer informações sobre o perfil acadêmico das participantes, apresentamos o quadro 7 com detalhes sobre sua graduação e pós-graduação:

Quadro 6 – Perfil acadêmico das professoras-participantes

| Nome                  | Graduação   | Ano          | Pós-graduação | Ano           |
|-----------------------|---|--------------|---------------|---------------|
| Cecília <sup>26</sup> | Licenciatura (Letras PT e ES) e Pedagogia             | 2002         | Esp.          | 2013          |
| Fernanda              | Licenciatura (Letras PT e ES)                         | 2000         | Esp.          | 2007<br>2004  |
| Giovana               | Bacharelado e Licenciatura (Letras PT e ES)           | 2005         | Esp.          | 2017          |
| Karina                | Licenciatura (Letras PT e ES)                         | 2007         | Dra.          | 2022          |
| Nicole                | Licenciatura (Letras PT e ES) Pedagogia               | 2013         | Esp. e Ma.    | 2021          |
| Pérola                | Licenciatura (Letras PT e ES) e Graduação em Tradução | 2000         | Esp.          | 2010          |
| Tais                  | Licenciatura (Letras PT e ES)                         | 2022         | Esp.          | Março de 2023 |
| Vitória               | Licenciatura (Letras PT e ES / e IN)                  | 2002<br>2007 | Dra.          | 2015          |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Outros dados relacionados ao perfil das participantes serão apresentados no capítulo de ‘Organização e Análise dos dados’, uma vez que serão relevantes para reflexões posteriores sobre a pesquisa.

<sup>25</sup> “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional”. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 20 set. 2022.

<sup>26</sup> Os nomes são fictícios para assegurar o sigilo das participantes envolvidas.

### **2.4.3.2 A pesquisadora observadora-participante**

A pesquisadora foi responsável por orientar as atividades e ministrar o curso de extensão. Ela possui graduação em Letras com habilitação em Português/Espanhol, concluída em 2013, e Mestrado Acadêmico em Linguística, obtido em 2016, ambos pela UFSCar. Em 2019, iniciou seu doutorado pela mesma universidade.

O processo de letramento em avaliação de línguas teve início em 2018, quando cursou uma disciplina de avaliação de línguas estrangeiras. Antes de ter a oportunidade de teorizar suas práticas avaliativas, ela teve a experiência de observar o funcionamento da avaliação de rendimento em línguas estrangeiras em diversos contextos, incluindo o ensino fundamental, médio e superior. Além disso, atuou como professora de espanhol, português língua materna e português língua estrangeira. Desde 2015, a pesquisadora também desempenha o papel de avaliadora da parte oral do exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), além de participar de eventos na área. Atualmente, ela dedica-se ao estudo do letramento em avaliação de línguas estrangeiras no contexto do ensino regular.

### **2.4.4 Os instrumentos da geração de dados**

Os instrumentos utilizados para a geração de dados desta pesquisa foram os seguintes: a) questionários 1, 2 e 3; b) diários reflexivos 1, 2, 3 e 4; c) gravação dos encontros; d) atividades avaliativas 1 e 2; e) atividades práticas 1 e 2 e; f) nuvens de palavras 1 e 2. A escolha dessa variedade de instrumentos tem como objetivo a construção de um corpus abrangente e multifacetado que possibilite recuperar de modo mais aprofundado os saberes das participantes a partir da triangulação dos dados. Descrevemos detalhadamente o uso de cada instrumento a seguir.

#### **2.4.4.1 Questionários**

O questionário é um instrumento de pesquisa composto por um grupo de perguntas com o objetivo de obter informações, como conhecimentos, crenças, valores, expectativas, etc., dos participantes da pesquisa. Comumente são usados em pesquisas exploratórias, para que, no início, se conheça o contexto e os participantes e o que estes pensam ou sentem sobre determinado assunto.



É importante destacar que, apesar de o questionário não ser o método mais usado em pesquisas qualitativas, optamos pelo uso deste porque, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996):

Esta modalidade de procedimento de entrevista permite abordar os problemas a partir de uma óptica exploratória, não em profundidade. (...) de maneira geral, podemos dizer que com os questionários tenta-se sondar opiniões, e não tratar de questões que exijam uma profunda reflexão dos entrevistados (Gómez; Flores; Jiménez, 1996, p. 186, tradução nossa).<sup>27</sup>

Os questionários foram utilizados em diferentes momentos do curso e com propósitos distintos; entretanto, todos foram enviados através do *Google Formulários*. Decidimos mesclar perguntas abertas, para que as participantes expressassem livremente suas percepções sobre os temas propostos, e perguntas fechadas, dando algumas opções de respostas às professoras.

O **questionário 1** (Apêndice 1) foi aplicado no primeiro encontro para traçar o perfil acadêmico e profissional das participantes da pesquisa, bem como para saber quais conhecimentos prévios sobre ensino, aprendizagem e avaliação, as professoras tinham. Dessa forma, no primeiro bloco de perguntas havia questões sobre graduação, pós-graduação, cursos de formação continuada, tipo de instituição em que trabalha e tempo de atuação. No outro conjunto de perguntas – sobre os conhecimentos prévios avaliativos - perguntamos sobre: abordagem, formação inicial e continuada, reuniões pedagógicas, conhecimentos específicos sobre avaliação, desafios, como os estudantes se sentem, influência da abordagem, influência dos resultados.

Os **questionários 2** (Apêndice 5), **3** (Apêndice 11) e **4** (Apêndice 13) foram aplicados nos encontros 4 e 8, respectivamente. As participantes responderam questões relacionadas aos temas dos encontros: produção de objetivos claros, abordagem de ensinar e avaliar, métodos e instrumentos, conceitos relacionados à validade, confiabilidade e autenticidade, práticas avaliativas éticas, justas e democráticas, elaboração de critérios avaliativos e perguntas relacionadas ao curso. Nesse sentido, nosso objetivo com a aplicação desse instrumento foi observar como as participantes compreenderam os temas discutidos ao longo do curso.

Deste modo, empregamos os questionários com a finalidade de analisar o perfil acadêmico e profissional das professoras, bem como investigar suas práticas avaliativas iniciais.

---

<sup>27</sup> “Esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad (...) con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados” (Gómez; Flores; Jiménez, 1996, p. 186).

Além disso, o questionário foi usado para observar a compreensão das professoras em relação aos temas discutidos ao longo do curso. Na próxima seção, discutimos sobre o diário reflexivo e seu uso durante o decorrer do curso.

#### **2.4.4.2 Diário reflexivo**

Os diários são bastante utilizados nas pesquisas qualitativas e possuem diferentes denominações, como diário de aula, diário de bordo, diário clínico, diário de sistematização, diário de aprendizagem, entre outros, sendo usados em diferentes contextos. Na educação, o instrumento serve para registrar experiências e as aprendizagens dos professores e de seus alunos, em um processo que se retroalimenta. No ensino de línguas, segundo Griffe (2012), o diário se popularizou na década de 1980, pois facilitava o diálogo entre professores e estudantes e a investigação individual dos próprios processos de ensino e aprendizagem.

Na área de formação de professores, compreendemos a importância da reflexão docente como um meio de expandir constantemente sua compreensão de mundo e evitar uma visão simplista e conteudista. Dewey (1933, 1947 *apud* Boszko e Rosa, 2020) defende que um sujeito ao interagir com uma situação e escutar o que ela tem a comunicar tende a expressar verbalmente seus próprios processos de reflexão. Isso, por sua vez, impulsiona o progresso na formulação e na execução das ações. Nesse sentido, a prática de escrever diários se mostra como uma ferramenta poderosa e potente para os professores pensarem sobre os temas discutidos e sua prática pedagógica. A escrita realizada nos diários facilita o processo de conscientização na formação contínua dos professores. Os diários são instrumentos que estimulam a reflexão crítica e direcionam o olhar para assuntos específicos, permitindo que os professores desenvolvam uma análise mais aprofundada de suas práticas.

Nesta pesquisa, os quatro diários reflexivos (Apêndices 2, 3, 4 e 7) foram usados com o objetivo de auxiliar as professoras a refletirem sobre as discussões realizadas durante o curso. É importante salientar que a escrita dos diários foi solicitada nos encontros 1, 2, 3 e 5, respectivamente, via *Google Classroom*. Por ser entendido como uma oportunidade de promover análises pessoais sobre o processo de aprendizagem, os diários foram utilizados como um recurso para que as professoras considerassem os aspectos relevantes, como as dificuldades, os sucessos, as metas e o desempenho.

#### 2.4.4.3 Gravação dos encontros

Os encontros realizados na plataforma *Google Meet* foram registrados por meio de gravações, com o objetivo de recuperar possíveis interações e falas das participantes da pesquisa, fornecendo subsídios para a análise dos dados. As gravações também permitiram que a pesquisadora revisitasse o contexto e os fenômenos ocorridos durante o curso. Embora o uso das gravações seja considerado um instrumento invasivo de coleta de dados (Abrahão, 2006), ele se mostra eficiente para registrar aspectos importantes da dinâmica da sala de aula. Todas as participantes consentiram as gravações. Optou-se por utilizar a gravação disponível na própria plataforma do *Google Meet*. Os 8 encontros, com duração aproximada de 3h cada um, foram gravados e posteriormente transcritos por meio de um software intitulado *Transkriptor* que tem como objetivo converter áudio em textos.

#### 2.4.4.3 Análise documental

Nesta pesquisa, a metodologia não inclui a pesquisa documental, a qual se concentra exclusivamente na utilização de dados oriundos de documentos para a compreensão de um fenômeno. Em vez disso, adotamos a análise de documentos, que, de acordo com a definição de Godoy (1995), pode ser usada como “uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e observação” (Godoy, 1995, p. 25). Para corroborar a definição dada, Lüdke e André (1986) discutem que a análise de documentos pode auxiliar a análise dos dados, seja ao complementar as informações obtidas por outros métodos, seja ao revelar perspectivas sobre um determinado tema ou problema.

É importante salientar que vários autores buscaram conceituar o termo “documento”; no entanto, como discutido por Cellard (2008), estabelecer uma definição para o termo é por si só uma tarefa desafiadora. Uma vez que nosso propósito não envolve a discussão acerca dos conceitos de documento, adotamos a definição fornecida pelo autor citado, que abrange a possibilidade de um documento ser composto por “textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação” (Cellard, 2008, p. 296-297). Para complementar a compreensão sobre documentos nesta pesquisa, consideramos não apenas os textos escritos utilizados para elucidar um tópico específico, mas

também qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (Gil, 2008).

Nesse sentido, utilizamos os documentos obtidos por meio das atividades avaliativas 1 e 2, nuvens de palavras 1 e 2 e atividades práticas 1 e 2, com a finalidade de complementar a análise e a discussão realizadas por meio dos instrumentos anteriores.

As **atividades avaliativas 1 e 2** consistiram em diferentes tipos de avaliações que as professoras encaminharam à pesquisadora em momentos distintos durante o curso. A atividade avaliativa 1 (A1), criada e aplicada pelas professoras em ocasiões anteriores ao início do curso, foi solicitada e entregue no primeiro encontro. A finalidade de compartilhar essa atividade era compreender a prática avaliativa adotada pelas professoras, bem como identificar os instrumentos que elas utilizavam e como os aplicavam. Por outro lado, a atividade avaliativa 2 (A2), desenvolvida pelas professoras durante o curso, foi entregue ao final do programa. É válido ressaltar que solicitamos às professoras que elaborassem parte da A2 nos diários reflexivos 2 e 4 e, adicionalmente, fornecemos feedbacks por escrito e realizamos um encontro individual síncrono de orientação. O objetivo principal foi comparar se existiam indícios de mudanças na concepção de instrumentos e na implementação das práticas avaliativas das professoras após a conclusão do curso.

Durante o transcorrer do curso, ao final dos encontros, solicitamos às professoras que elaborassem **atividades práticas** com o intuito de observar a compreensão das discussões daquele encontro específico. É relevante destacar que solicitamos um total de quatro atividades práticas, contudo utilizamos dados de duas atividades práticas, denominadas P1 e P2, que foram gerados nos encontros 6 e 7. As atividades práticas em questão (Apêndices 9 e 10) consistiram na construção de critérios para duas atividades de produção escrita e produção oral, ambas propostas pela pesquisadora. O objetivo principal dessa atividade foi determinar coletivamente critérios de avaliação para as atividades designadas.

Outra categoria de documentos empregada nesta pesquisa consistiu nas nuvens de palavras, obtidas durante o primeiro e último encontros. Com a ascensão das novas tecnologias e o crescente uso da internet, especialmente devido à necessidade gerada pela pandemia, as barreiras de distância espacial, temporal e cultural têm se tornado cada vez mais tênues. Portanto, novos contextos e avanços tecnológicos oferecem uma abundância de recursos e levantam reflexões inéditas.

Nesse contexto, as nuvens de palavras são ferramentas visuais que retratam as frequências das palavras, através da aplicação de algoritmos. É possível criar representações

gráficas compostas por diversas palavras, em que as dimensões dessas palavras denotam sua frequência ou pertinência temática.

As **nuvens de palavras 1 e 2**, utilizadas como instrumentos nesta pesquisa, foram geradas durante o primeiro e o último encontros, respectivamente. Por meio da plataforma *Mentimeter*, solicitou-se que respondessem à seguinte pergunta, utilizando somente três palavras: “*Avaliação: o que vem à mente?*”. Através da nuvem de palavras 1, buscamos compreender a percepção das professoras em relação ao conceito de avaliação no início do curso. Posteriormente, na nuvem de palavras 2, nosso principal objetivo foi identificar e comparar se havia indícios de mudanças ou de desdobramentos na compreensão desse conceito ao término do curso.

A seguir, buscando sintetizar a apresentação dos instrumentos de pesquisa e relacioná-los às perguntas que os dados gerados ajudarão a responder, apresentamos um quadro.

Quadro 7 – Relação entre instrumentos e perguntas de pesquisa

| <b>Instrumentos de pesquisa</b> | <b>Objetivos</b>  | <b>Perguntas</b>   |
|---------------------------------|---|--|
| Questionário 1                  | Mapear o perfil do grupo de professoras e a sua concepção sobre alguns conceitos relevantes, como avaliação, abordagem, língua estrangeira. | a. Que percepções de avaliação de língua espanhola apresentam professoras de espanhol em contexto de escola pública que participaram de um curso de letramento em avaliação? |
| Atividade avaliativa inicial    | Observar, a partir das práticas avaliativas, a construção das avaliações pelas participantes.   | a. Que percepções de avaliação de língua espanhola apresentam professoras de espanhol em contexto de escola pública que participaram de um curso de letramento em avaliação? |
| Questionários 2, 3 e 4          | Observar como as participantes compreenderam os temas discutidos durante os encontros.  | b. Que evidências são observadas no desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola pelas participantes durante o curso?                                      |

|                            |  |   |
|----------------------------|--|---|
| Gravação dos encontros     | Revisar as discussões, interações e contribuições das participantes  | b. Que evidências são observadas no desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola pelas participantes durante o curso? |
| Atividades práticas        | Analisar como as participantes colocaram seus conhecimentos em prática.                                      | c. Como as professoras colocaram seus conhecimentos de avaliação em língua espanhola em prática?  |
| Diários reflexivos         | Promover oportunidades de reflexões pessoais sobre o processo de aprendizagem das professoras participantes. | b. Que evidências são observadas no desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola pelas participantes durante o curso? |
| Atividade avaliativa final | Observar como as participantes colocaram seus conhecimentos em prática.                                      | c. Como as professoras colocaram seus conhecimentos de avaliação em língua espanhola em prática?  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

## 2.5 Organização dos dados e procedimentos de análise

Nesta seção, apresentamos o processo de seleção e organização dos dados utilizados para as análises. Inicialmente, optamos por analisar o perfil acadêmico e profissional das professoras-participantes, bem como os conhecimentos iniciais sobre avaliação. Para tanto, realizamos um levantamento de dados descritivos, produzidos a partir de perguntas fechadas e abertas dos questionários, cujas respostas nos permitiram traçar um perfil e ter uma visão da formação e do contexto profissional das participantes.

Para analisar os conhecimentos iniciais sobre avaliação, obtivemos, também, dados que são resultado das perguntas abertas contidas no questionário 1, que nos permitiram identificar:

a abordagem de ensino de línguas, orientações na formação inicial ou continuada, discussões sobre avaliação nas reuniões pedagógicas, conhecimentos sobre avaliação de língua estrangeira, desafios encontrados em sala de aula, percepção com relação aos sentimentos dos estudantes ao serem avaliados, influência da abordagem, influência dos resultados no processo de ensino e aprendizagem. O Diário Reflexivo 1 foi utilizado também para conhecer os contextos profissionais das participantes, bem como as práticas avaliativas utilizadas nas instituições escolares. Além disso, organizamos os dados das avaliações iniciais enviadas pelas professoras, da nuvem de palavras inicial e da gravação do encontro 1.

Após essa etapa, procedemos à organização dos dados produzidos por meio dos três diários reflexivos restantes escritos pelas professoras. Esses diários apresentam a análise e a reflexão das professoras sobre suas práticas avaliativas, bem como sua produção da avaliação final. Além disso, as respostas aos questionários 2 e 3 foram organizadas para que pudéssemos analisar como as discussões sobre determinados tópicos, como a produção de objetivos e critérios; conceitos como validade, confiabilidade, autenticidade; instrumentos e métodos, por exemplo, foram compreendidos pelas participantes.

Posteriormente, procedemos à análise comparativa das avaliações finais e iniciais, com o objetivo de observar como as participantes colocaram em prática os conhecimentos construídos durante o curso. Essa análise nos permitiu identificar de que forma as professoras incorporaram as novas abordagens e reflexões sobre avaliação em suas práticas avaliativas.

A organização dos dados e o fluxo para análise, conforme descritos anteriormente, podem ser visualizados no Diagrama 1, apresentado a seguir.

Diagrama 1 – Fluxo da produção de dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para a realização da análise dos dados produzidos, adotamos o paradigma interpretativista (Moita Lopes, 1994). Da mesma maneira que em pesquisas anteriores, procedeu-se à análise de textos produzidos pelos participantes, tanto escritos quanto orais (ver Quevedo-Camargo; Tonelli, 2021), nesta pesquisa os dados foram analisados utilizando o software *Atlas.ti*, que possibilita a organização, categorização e análise dos dados qualitativos de forma mais eficiente, auxiliando na identificação de temas, padrões e relações presentes. Para a categorização dos dados, utilizamos os descritores estabelecidos nesta pesquisa, baseados na revisão da literatura e na análise dos dados do curso piloto. Durante esse processo, atribuímos código aos termos, frases ou expressões que apresentaram maior frequência nos dados.

No próximo capítulo, “Análise e discussão dos dados”, abordamos a análise e a discussão relacionadas ao perfil acadêmico e profissional das participantes, bem como seus conhecimentos iniciais sobre avaliação. Além disso, são analisados os processos de desenvolvimento do letramento em avaliação de língua estrangeira por parte das professoras participantes e como elas colocaram esses conhecimentos em prática.



## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

---

Neste capítulo apresentamos a descrição, análise, categorização e interpretação dos dados obtidos por meio dos seguintes instrumentos: (i) questionários; (ii) atividades avaliativas; (iii) diários reflexivos; (iv) atividades práticas; (v) nuvens de palavras e; (vi) gravações das aulas. O capítulo encontra-se dividido em quatro seções distintas. Na primeira seção, 3.1, discutimos os descritores e a categorização dos dados. A seção 3.2 visa apresentar os dados que nos permitiram mapear os conhecimentos iniciais das participantes do curso sobre avaliação. Na seção 3.3, concentramos nossa análise no desenvolvimento do letramento em avaliação das professoras envolvidas. A seção 3.4 trata do conhecimento prático da avaliação, comparando as atividades avaliativas 1 e 2. Por fim, na seção 3.5, fornecemos um resumo do letramento em avaliação das professoras. A fim de facilitar a compreensão ao longo do texto, adotamos as seguintes abreviações:

Quadro 8 – Abreviações dos instrumentos

| Instrumentos                  | Abreviações                    |
|-------------------------------|--------------------------------|
| Questionários 1, 2, 3 e 4     | Q1, Q2, Q3, Q4                 |
| Atividades avaliativas 1 e 2  | A1, A2                         |
| Diários reflexivos 1, 2, 3, 4 | D1, D2, D3, D4                 |
| Atividades práticas 1 e 2     | P1, P2                         |
| Nuvens de palavras 1, 2       | N1, N2                         |
| Gravação dos encontros        | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

### 3.1 Descritores utilizados na análise dos dados

Antes de adentrarmos na análise e discussão dos dados, é fundamental destacar que selecionamos certos descritores que podem servir como diretrizes para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas, dividindo-os em conhecimentos, habilidades e princípios (Davies, 2008). Para tanto, revisamos as contribuições de pesquisadoras e pesquisadores nacionais e internacionais na área, como Inbar-Lourie (2013); Scaramucci (2014), Giraldo (2018, 2020, 2021) e Quevedo-Camargo; Sousa (2022), que foram discutidas anteriormente no “Arcabouço Teórico”.

Além disso, com base nos resultados da edição 1 do curso, observamos a necessidade de discutir determinados tópicos para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de línguas estrangeiras que atuam no ensino público. Isso inclui conceitos da Linguística Aplicada, como abordagem, aquisição de língua, proficiência, entre outros, bem como os conceito-chaves da área de avaliação, como validade, confiabilidade, autenticidade. Também é importante definir objetivos e critérios, desenvolver enunciados, fornecer feedbacks, a adoção de uma postura crítica e reflexiva e compreensão da avaliação baseada em princípios éticos, transparentes, democráticos e justos, por exemplo. Observamos que os professores, tanto na edição 1 como na edição 2 do curso, não haviam discutido tais temas em suas formações iniciais ou continuadas.

Deste modo, para o contexto específico desta pesquisa, consideramos esses descritores como necessários para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas. Esses conhecimentos, habilidades e princípios foram elencados porque compreendemos que são importantes para o uso da avaliação como uma ferramenta de coleta de evidências e tomada de decisões por parte dos professores e dos estudantes envolvidos.

#### Quadro 9 – Descritores do Letramento em Avaliação de Línguas

##### **Conhecimentos de:**

- Conceitos teóricos na área da Linguística Aplicada, como abordagem, aquisição de língua, línguas estrangeiras, etc.;
- Como os fatores externos (sentimentos, condições físicas, financeiras e sociais) podem influenciar no momento da coleta de evidências;
- Impacto das avaliações nas escolas, nos indivíduos e na sociedade;
- Diferentes tipos de avaliação e seus propósitos avaliativos;
- Conceitos-chave da área, como validade, confiabilidade, autenticidade;
- Avaliação como uma prática social e politicamente construída;
- Contextos locais de avaliação, que incluem práticas e crenças pessoais.

##### **Habilidades em:**

- Definir claramente os objetivos de ensino e de avaliação;
- Adequar os instrumentos aos propósitos avaliativos estabelecidos;
- Elaborar critérios claros e grades de correção;
- Tomar decisões a partir dos resultados coletados durante as práticas avaliativas;
- Desenvolver enunciados claros nos instrumentos avaliativos;
- Fornecer feedback com o objetivo de auxiliar os estudantes em seus processos;
- Identificar itens mal projetados.

**Princípios para:**

- Compreender a avaliação baseada em princípios éticos, transparentes, democráticos e justos;
- Usar os dados de avaliação eticamente;
- Dar um tratamento justo aos estudantes;
- Ter práticas democráticas, nas quais os estudantes possam compartilhar suas opiniões e participar do processo avaliativo;
- Adotar uma postura crítica<sup>28</sup> e reflexiva frente a usos injustos ou antiéticos das práticas avaliativas.

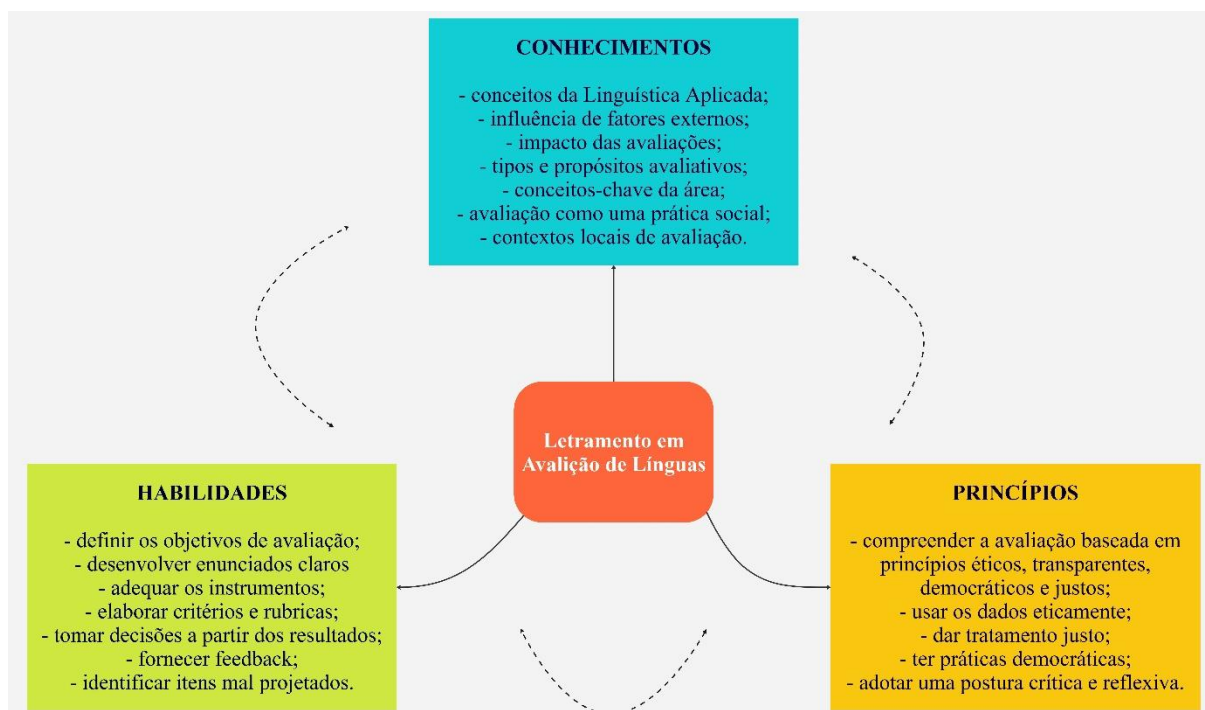
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como forma de visualizar os descritores selecionados, baseamo-nos na figura de Giraldo (2018) e colocamos os descritores necessários para esta pesquisa. É importante salientar, como mencionado anteriormente, que a seleção foi pensada para desenvolver o letramento em avaliação das professoras que participaram desta pesquisa. No entanto, é importante que os conhecimentos, habilidades e princípios aqui elencados sejam discutidos, ampliados e modificados para futuras discussões.

---

<sup>28</sup>Para o entendimento do termo ‘crítico’, usarei como base a compreensão de Ricouer (1977 *apud* Monte-Mor, 2013) que apresenta a origem do termo na palavra crise. Deste modo, conforme aponta Monte-Mor, “o exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo interpretativo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica” (Monte-Mor, 2013, p. 39). Deste modo, a postura crítica frente às avaliações é romper com o padrão tradicional, gerar crises nos sentidos e nas visões de mundo e, ao ter as certezas desestabilizadas, abrir espaço para a construção crítica, ou seja, abrir espaço para novas noções e visões de avaliação.

Figura 5 – Letramento em Avaliação de Línguas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (baseado em Giraldo, 2018)

É relevante destacar que não dispomos de dados suficientes para discutir todos os descritores selecionados na pesquisa, uma vez que o curso não teve uma duração extensa. Portanto, durante a análise dos dados, categorizamos as informações em nove áreas: (i) conceitos de abordagem na área da Linguística Aplicada; (ii) conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade; (iii) definir objetivos de avaliação; (iv) definir critérios claros de correção; (v) desenvolver enunciados; (vi) refletir sobre a prática avaliativa; (vii) compreender a avaliação a partir de princípios éticos, democráticos e justo; (viii) observar o impacto do curso; (ix) comparação entre as nuvens de palavras.

Neste contexto, apresentamos as categorias utilizadas para a análise e discussão dos dados. Em seguida, procedemos à análise dos conhecimentos prévios das professoras sobre a avaliação de línguas estrangeiras.

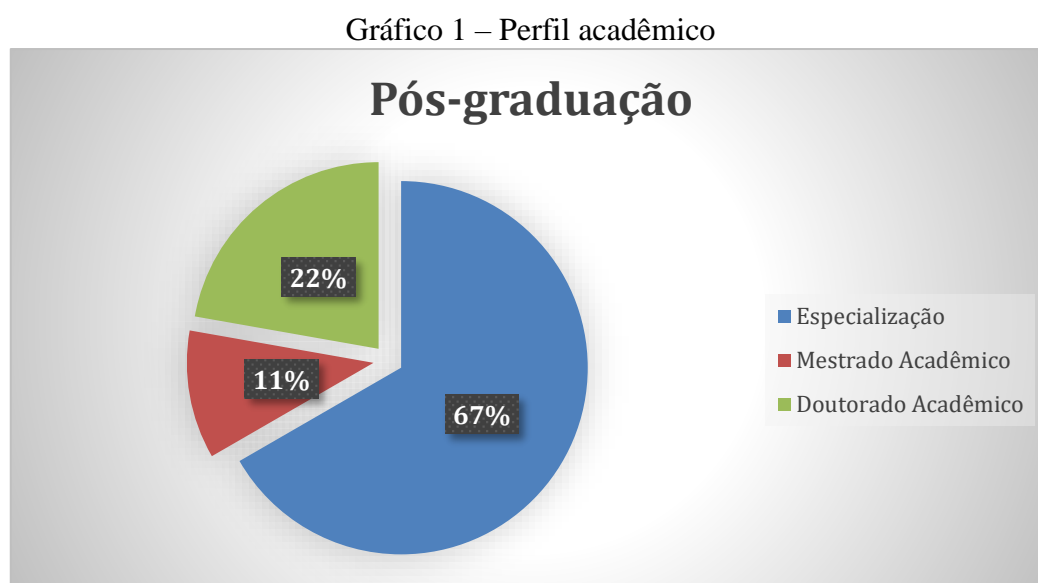
### 3.2 Saberes iniciais sobre avaliação

Primeiramente, procedemos à discussão das informações referentes ao Q1 aplicado às professoras, ao D1, aos trechos do E1 e à A1, cujos dados foram agrupados para traçar o perfil das participantes e as concepções sobre avaliação, para fins de análise.

### 3.2.1 Perfil das participantes

Com o objetivo de aprimorar nossa compreensão sobre o perfil acadêmico e profissional delineado no Quadro 7 e obter informações adicionais acerca dos contextos institucionais em que atuam, analisamos as respostas ao Q1 a fim de aprofundar nosso entendimento sobre o grupo de professoras e seus respectivos ambientes institucionais.

No entanto, antes de prosseguirmos, é importante retomar algumas informações apresentadas no capítulo ‘Percurso Metodológicos’ referentes ao perfil acadêmico e profissional. Todas as participantes possuem graduação em Letras Português/Espanhol, e algumas delas possuem outras formações, como Pedagogia, Tradução e Letras Português/Inglês. No entanto observamos que há uma diferença de 22 anos entre as datas de conclusão. Além disso, como pode ser observado no gráfico a seguir, todas as participantes estão cursando ou já concluíram a pós-graduação:



Observamos que o curso de pós-graduação mais frequente entre as participantes é a Especialização (6), seguido pelo Doutorado (2) e o Mestrado (1). Esses dados indicam que o grupo de professoras buscou se atualizar e se especializar ao realizar cursos na pós-graduação.

No que diz respeito ao perfil profissional, as participantes forneceram informações sobre os contextos e níveis em que atuam, além do tempo de serviço:

Quadro 10– Perfil profissional das professoras-participantes

| <b>Nomes</b> | <b>Contextos</b>   | <b>Níveis</b>  | <b>Tempo de serviço</b> |
|--------------|--|--|-------------------------|
| Cecília      | Centro de Estudos de Línguas   | EF anos finais (público)   | Mais de 10 anos         |
| Fernanda     | Escola de educação básica  | EM (público)   | Mais de 10              |
| Giovana      | Escola de educação básica<br>Instituição de formação técnica<br>Aulas particulares     | EM (público)<br>EM (privado)   | Mais de 10              |
| Karina       | Instituição de formação técnica  | EM (público)   | Mais de 10              |
| Nicole       | Centro de Estudos de Línguas   | EF anos finais (público)<br>EF anos finais (privado)<br>EM (público) | 8 – 10 anos             |
| Pérola       | Centro de Estudos de Línguas   | EF anos finais (público)<br>EM (público)                             | Mais de 10              |
| Taís         | Escola de educação básica<br>Centro de Estudos de Línguas                              | EF anos finais (público)<br>EF anos finais (privado)<br>EM (público) | 0 – 2 anos              |
| Vitória      | Escola de educação básica<br>Instituição de formação técnica<br>Faculdade/Universidade | EM (público)<br>ES (público)   | Mais de 10              |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

É possível observar que as professoras atuam em diferentes contextos, sendo que 4 participantes lecionam no CEL e na escola de educação básica, enquanto 3 estão envolvidas na formação técnica, 1 ministra aulas particulares e 1 está envolvida com educação superior (IF). Quanto aos níveis de ensino, 7 professoras atuam no EM, enquanto 4 estão no EF e apenas 1 está no Ensino Superior (ES). Em relação ao tempo de experiência, observamos que o grupo é bastante experiente, com 6 participantes lecionando há mais de 10 anos, 1 entre 8-10 anos e 1 entre 0 – 2 anos, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

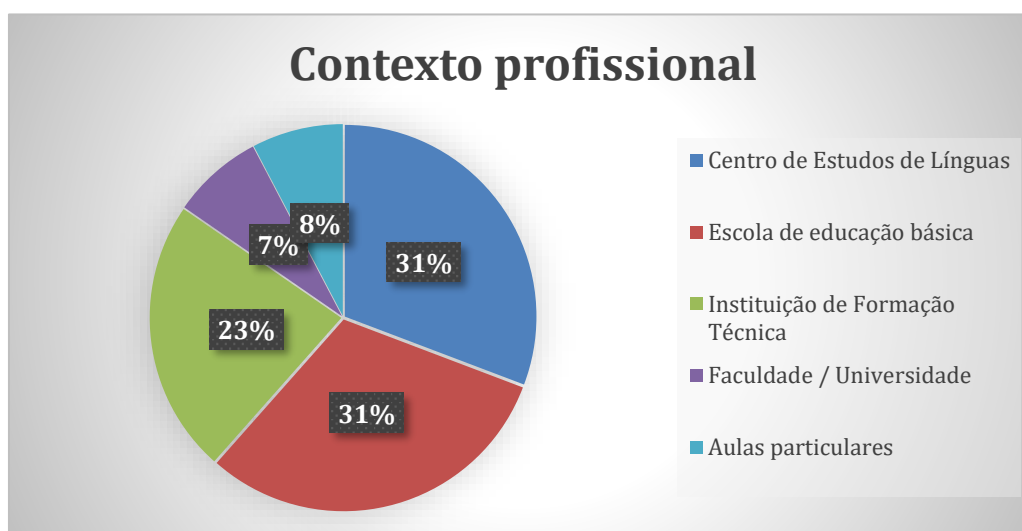
Gráfico 2 – Experiência profissional



É importante destacar que no D1, Cecília e Pérola relatam que trabalham há mais de 20 anos na mesma escola, enquanto Giovana possui mais de 10 anos de experiência no ensino técnico. Apesar da disparidade no tempo de uma das participantes, em comparação com as demais, Tais, que concluiu a graduação em 2022, compreendemos que o grupo como um todo possui uma ampla experiência na atuação do ensino de língua espanhola.

Em relação ao contexto educacional, as professoras participantes atuam, principalmente, em escolas de educação básica (31%) e CEL (31%), além de instituição de formação técnica (23%). Entre as oito participantes, uma professora também atua no ensino superior e uma também ministra aulas particulares, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Contexto profissional



Com o intuito de obter mais informações sobre o contexto de atuação das professoras, solicitamos que as participantes relatassem no D1 aspectos como: características da escola em que trabalham e as séries em que atuam.

Quadro 11 – Contexto de atuação das professoras

| Nomes           | Contexto de atuação   |
|-----------------|---|
| <b>Cecília</b>  | Possui uma trajetória de 21 anos trabalhando na mesma escola, no CEL. Ela descreve o ambiente como acolhedor e aconchegante. Além disso, leciona para os estágios 1, 2, 3, 4 e 5.   |
| <b>Fernanda</b> | Atua em um colégio público que oferece ensino integral para alunos do EM, trabalhando especificamente com estudantes do 1º e 2º anos. Ela ministra duas aulas semanais para cada uma dessas turmas.   |
| <b>Giovana</b>  | Desde 2011, leciona na Escola Técnica Estadual (ETEC) para alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Sua carga horária inclui 2 aulas semanais de língua espanhola para cada turma, o que se deve às mudanças decorrentes da BNCC. As aulas são ministradas apenas em um dos anos do EM, variando de acordo com o estabelecido em cada curso. |
| <b>Karina</b>   | Ministra aulas de espanhol na ETEC e é responsável por turmas compostas por estudantes do 3º ano do EM em diversos cursos, incluindo Logística, Exatas, Mecânica, Linguagens, Comunicação Visual, Desenvolvimento de Sistemas e Administração de Empresas.  |
| <b>Nicole</b>   | Leciona no CEL e também em uma escola particular com turmas do EF nos anos finais. A participante relata que no ensino público possui mais autonomia para realizar suas atividades, enquanto no ensino privado, o sistema é apostilado, focado principalmente no conteúdo.  |
| <b>Pérola</b>   | Atua no CEL há 24 anos e, atualmente, é responsável por 8 salas de aula, com alunos de diferentes idades e séries, abrangendo desde o 7º ano até o EM e Educação de Jovens Adultos (EJA).   |
| <b>Tais</b>     | É relativamente nova na área da educação e atualmente trabalha tanto no CEL quanto em uma escola particular, lidando com alunos com idades variando entre 2 e 10 anos, além de outra faixa etária entre 11 e 19.  |
| <b>Vitória</b>  | Trabalha em um IF e relata que possui muita autonomia para planejar e avaliar suas atividades. Ministra aulas para os estudantes  |



|  |  |
|--|--|
|  | do EM, graduação e pós-graduação, contudo, as aulas de espanhol são ofertadas exclusivamente aos alunos do EM. |
|--|--|

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao analisarmos os relatos das participantes, podemos observar que o grupo atua em contextos semelhantes, como CEL, escolas de educação básica e instituições de formação técnica. Uma característica comum encontrada é a autonomia docente no momento de avaliar. Nas escolas públicas, as professoras relataram ter a liberdade de decidir sobre as práticas avaliativas, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 12 – Relatos sobre autonomia

| <b>Nomes</b>    | <b>Relatos sobre autonomia</b>  |
|-----------------|---|
| <b>Cecília</b>  | (...) A instituição de ensino não interfere nas minhas avaliações, e me deixa à vontade para que eu possa desenvolver a minha didática.   |
| <b>Fernanda</b> | O colégio exige a utilização de vários instrumentos de avaliação, o que não interfere no meu processo avaliativo, uma vez que já tento variar esses instrumentos.   |
| <b>Giovana</b>  | (...) Embora o plano de curso venha pronto para o professor, nós temos autonomia para desenvolver as metodologias e as avaliações que mais se adequem aos conteúdos.  |
| <b>Karina</b>   | (...) Procuo fazer as avaliações de acordo com a orientação da coordenação pedagógica que por sua vez, segue as orientações vindas do Centro Paula Souza; os instrumentos avaliativos obrigatoriamente têm que ser diferenciados e a recuperação contínua sendo que a final do bimestre não pode ser igual aos instrumentos avaliativos usados para composição das notas. |
| <b>Nicole</b>   | As duas instituições são bem diferentes: no Estado eu consigo realizar todos os tipos de avaliação, a diagnóstica, formativa, somativa, reflexiva; já na escola particular, é mais conteudista e apostila, desta maneira é uma prática mais fechada e não consigo inovar em muitas coisas porque tenho que seguir o que está na apostila.                                 |
| <b>Pérola</b>   | (...) Por esses longos anos de experiência já passei por várias interferências, atualmente trabalhamos bem à vontade e com apoio da coordenação, sem muitas cobranças e obrigações de impor conhecimento, mas sim, fazer com que os alunos sintam motivados a aprenderem um novo idioma.  |

|                |   |
|----------------|---|
| <b>Tais</b>    | No CEL temos muita autonomia para planejar as aulas e as avaliações, então isso ajuda muito e amo o que faço.   |
| <b>Vitória</b> | No IF somos bastante independentes para avaliarmos nossos alunos. As únicas exigências da instituição é que utilizemos no mínimo duas atividades avaliativas diferentes, a cada bimestre. |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Com base nos relatos das participantes, podemos observar que as instituições escolares em que trabalham não interferem em suas práticas avaliativas. É importante salientar que a única exigência mencionada por Fernanda, Karina e Vitória é a necessidade de diversificar os tipos de instrumentos avaliativos. Deste modo, além da vasta experiência profissional do grupo, podemos concluir que, no contexto do ensino público, as professoras possuem mais autonomia, pois podem escolher a forma de avaliar, bem como os instrumentos avaliativos levando em consideração seus contextos locais e suas necessidades específicas.

Outro aspecto relevante consiste na análise dos conhecimentos prévios do grupo sobre avaliação, o qual será analisado e discutido na seção subsequente.

### 3.2.2 Conhecimentos prévios do grupo de participantes

No curso de formação desta pesquisa, dedicamos especial atenção em conhecer as crenças, ideias e pressupostos teóricos trazidos pelas professoras. Com o objetivo de compreender mais os conhecimentos prévios e as percepções em relação às práticas avaliativas das participantes, utilizamos as respostas do Q1 (Apêndice 1), que nos fornecem informações sobre os seguintes aspectos: (i) identificação com um método de ensino; (ii) orientações sobre avaliação na formação inicial e continuada; (iii) orientações nas reuniões pedagógicas; (iv) conhecimentos específicos sobre avaliação de língua espanhola; (v) desafios encontrados ao avaliar; (vi) percepção de como os estudantes se sentem ao serem avaliados; (vii) influência da abordagem na avaliação; (viii) influência dos resultados da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; (ix) necessidade de conhecimento específico por parte do professor; (x) reflexões sobre o contexto de sua prática.

Inicialmente, perguntamos às professoras com qual método de ensino elas mais se identificam. Essa compreensão é necessária, uma vez que a visão do método está presente em várias áreas do ensino, inclusive na avaliação e na escolha dos instrumentos e métodos avaliativos. Além disso, é importante que a avaliação esteja alinhada com o material utilizado,

as experiências em sala de aula e a relação entre professor-aluno, por exemplo. Portanto, solicitamos às professoras que indicassem um método (Gramática-Tradução; Audiolingual; Ensino comunicativo, Outro) e justificassem sua escolha.

Quadro 13 – Método de ensino

| <b>Nomes</b>    | <b>Abordagem</b>                | <b>Justificativa</b>  |
|-----------------|---------------------------------|---|
| <b>Cecília</b>  | Literatura                      | Gosto de <b>fazer trabalhos orais</b> com o tema.   |
| <b>Fernanda</b> | Comunicativa                    | Procuro sempre colocar <b>o aluno como participante do processo.</b>  |
| <b>Giovana</b>  | Comunicativa                    | <b>Uso da língua em contextos</b> , por exemplo da área técnica, mas também faço uso de outras quando necessário.   |
| <b>Karina</b>   | Gramática + áudio + comunicação | Busco trabalhar de uma <b>forma diversificada</b> no ensino de idioma.  |
| <b>Nicole</b>   | Comunicativa                    | Eu gosto de todas as abordagens e sei que todas são importantes para o aprendizado dos alunos. Mas eu acredito que a comunicativa é o que mais me identifico porque é através da <b>fala</b> que conseguimos expressar o que sentimos e pedirmos algo. Desta maneira, ensinar os alunos a <b>pronunciarem</b> de uma maneira correta e <b>saber conversar</b> em espanhol é importantíssimo. É através da fala que quando encontramos nativos conseguimos nos comunicarmos. |
| <b>Pérola</b>   | Comunicativa                    | Para iniciar a aula um [com] <b>'precalentamiento.</b>  |
| <b>Tais</b>     | Comunicativa                    | A <b>comunicação é uma ferramenta essencial</b> para a aprendizagem de um novo idioma.  |
| <b>Vitória</b>  | Comunicativa                    | Os cursos que ministro são bastante voltados para a <b>comunicação.</b>   |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (grifos nossos)

É importante elucidar que, devido ao contexto da produção de dados, não podemos afirmar que essas perspectivas representam necessariamente as orientações práticas das participantes, uma vez que não as acompanhamos em seus contextos de atuação. No entanto, podemos observar que seis professoras se identificaram com o método ensino comunicativo, enquanto duas participantes indicaram outros: “Literatura” e “Gramática + áudio +

comunicação”. Essa observação está em consonância com a literatura existente e é reforçada por Richards (2006), que destaca que:

Talvez a maioria dos professores de língua atualmente, quando solicitados a identificar a metodologia que empregam em suas salas de aula, mencione ‘comunicativa’ como a escolha metodológica. No entanto, quando pressionados a dar um relato detalhado do que eles querem dizer com ‘comunicativo’, as explicações variam muito. (Richards, 2006, p. 2, tradução nossa<sup>29</sup>)

Contudo, antes de analisar os enunciados das participantes, é válido recapitular alguns princípios do que é o ensino comunicativo, de acordo com os teóricos da área. De acordo com Leffa (1988), o ensino comunicativo se concentra na comunicação, em vez de se ater apenas aos elementos formais da língua e destaca a importância do uso de materiais autênticos, que apresentam situações reais de uso da língua, incluindo ruídos que possam interferir na comunicação, por exemplo. Richards (2006) argumenta que o ensino comunicativo envolve um conjunto de princípios relacionados: a) aos objetivos do ensino de línguas estrangeiras; b) à forma como os alunos aprendem uma língua; c) aos tipos de atividades que facilitam o aprendizado e; d) aos papéis dos professores e dos estudantes. O autor ressalta ainda que o ensino comunicativo visa desenvolver a competência comunicativa, em vez de se restringir apenas à competência gramatical.

Ao analisar as justificativas dadas pelas professoras à luz da teoria do ensino a partir das visões dos autores supramencionados, observamos que a fala de Giovana sobre “*uso da língua em contextos*” reflete um dos aspectos do ensino comunicativo. Nessa perspectiva, o professor adapta os conteúdos propostos a contextos reais de uso da língua. Deste modo, a participante Giovana é a que mais se aproxima do entendimento do que seja o ensino comunicativo.

Por outro lado, as participantes Nicole, Tais e Vitória relacionam o ensino comunicativo à ideia de língua como comunicação, sem especificar como entendem esse conceito. É importante salientar que existem várias perspectivas sobre língua. Para ilustrar, apresentamos duas visões opostas de língua: na abordagem estruturalista saussuriana, a língua é vista como mero instrumento de comunicação; enquanto para Bakhtin (2006), a interação verbal define o que é língua, ou seja, a língua é compreendida como uma prática social. Do mesmo modo, não podemos dizer como a participante Karina compreende a comunicação, a gramática e o áudio, uma vez que não obtivemos respostas claras. Nesse sentido, a participante pode misturar

---

<sup>29</sup> No original: “Perhaps the majority of language teachers today, when asked to identify the methodology they employ in their classrooms, mention “communicative” as the methodology of choice. However, when pressed to give a detailed account of what they mean by “communicative,” explanations vary widely” (Richards, 2006, p. 2).

concepções que são bastante diferentes entre si, como a “gramática” e a “comunicação”, por exemplo.

A participante Nicole, por sua vez, expressa uma compreensão um pouco distorcida do ensino comunicativo, uma vez que o reduz à fala tão somente. Além disso, para a participante, é necessário que os alunos pronunciem corretamente a língua espanhola para se comunicarem com os falantes nativos da língua, destacando assim o aspecto do som em vez do sentido, do discurso ou da situação social, por exemplo.

Porém, as participantes Cecília e Karina utilizam denominações diferentes para descrever elementos que utilizam em sala de aula. Por sua vez, Cecília menciona “literatura” como sua abordagem, justificando que gosta de realizar trabalhos orais sobre os temas, enquanto Karina cita “gramática+áudio+comunicação”, argumentando que trabalha de forma diversificada. Deste modo, observamos que os métodos predominantes utilizados pelas participantes Cecília, Karina, Taís e Vitória em suas práticas ou avaliações não estão bem definidas neste instrumento.

Prosseguindo com a análise do Q1, foram formuladas oito perguntas abertas para as professoras e as respostas foram compiladas e organizadas no seguinte quadro:

Quadro 14 – Conhecimento sobre avaliação

| Perguntas   | Sim | Não |  |
|---|-----|-----|--|
| 1) Durante sua formação inicial ou formação continuada, você estudou ou teve alguma orientação sobre como avaliar seus alunos? Em caso afirmativo, quais conceitos foram abordados? | 6   | 2   | pouco; muito superficialmente; não lembro conceitos; conceitos básicos.  |
| 2) Durante as reuniões pedagógicas, no seu contexto de atuação, houve/há discussão sobre avaliação da aprendizagem? Comente sua resposta.   | 8   | 0   | preocupação constante; sempre aparecem dúvidas; sem profundidade; sobre avaliação diversificada; troca de figurinhas entre os pares; focar nos 4 pilares |
| 3) Você tem conhecimento sobre avaliação no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Comente.   | 6   | 2   | com ATPC e autores; como professora aplicadora, mas sem preparo específico; o que trazem os métodos; pouco.  |
| 4) Quais desafios você encontra ao avaliar seus alunos nas aulas de espanhol?   |     |     | escrita; entendimento do conteúdo assimilado; turmas heterogêneas; poucas aulas;   |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   |   |   | curso instrumental; quantidade de alunos; dificuldade na língua portuguesa; criação de propostas para os estudantes desenvolverem; avaliação oral individual.   |
| 5) Como os estudantes se sentem ao serem avaliados em espanhol?   |   |   | nervosos; apreensivos; inseguros; pressionados; tranquilos na avaliação contínua; travados, ansiosos e desconfortáveis na avaliação pontual; à vontade; felizes.  |
| 6) Você acha que a abordagem adotada pelo professor pode influenciar na avaliação da aprendizagem? Justifique sua resposta.                       | 8 | 0 | deixar os alunos tranquilos; através da abordagem o aluno se sentirá confiante; a avaliação faz parte do processo regular; habilidades precisam estar claras; o aluno pode traumatizar-se ou sentir-se inferior e passar a odiar o idioma ou pode ser de maneira prazerosa ou significativa; passar confiança ao estudante; é um desafio: conciliar a avaliação e abordagem utilizada pelo professor. |
| 7) Você acha que os resultados da avaliação podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem? Justifique a sua resposta.                    | 8 | 0 | avaliações devem ser tranquilas e lúdicas; resultado é retorno das dúvidas; processo e não um fim; se o aluno está confortável, consegue mostrar o que absorveu; na preparação das aulas; retomar o conteúdo; na motivação.   |
| 8) Você acha que o professor precisa ter algum conhecimento específico para avaliar os estudantes de língua estrangeira? Justifique sua resposta. | 8 | 0 | para fazer diagnóstico; de acordo com a metodologia aplicada; diversas formas de avaliar; conhecimento técnico; compreensão dos diferentes métodos avaliativos; gramática e   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | prática oral; domínio da língua; conhecimento dos tipos e abordagens de avaliação. |
|--|--|--|--|

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao analisar as respostas das participantes, destacamos algumas questões relevantes relacionadas à avaliação. Em relação ao primeiro tópico abordado, notamos que seis professoras indicam ter recebido orientações sobre como avaliar seus estudantes em algum momento da formação inicial ou continuada, enquanto duas participantes declaram não ter tido essa orientação. Contudo, ao analisarmos os complementos das respostas, como ‘pouco; muito superficialmente; não lembro conceitos; conceitos básicos’, percebemos que as orientações que tiveram não foram suficientes. Essa constatação confirma o que diversos autores, como Rolim (1998); López Mendoza e Bernal Arandia (2009); Fulcher (2012); Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018); Quevedo-Camargo e Sousa (2022), ressaltaram em relação às lacunas e negligências presentes na formação docente. A afirmação da participante Vitória também reforça essa ideia, ao mencionar a falta de espaços e oportunidades para discutir a avaliação:

... que bom que **a gente está tendo oportunidade de falar sobre isso**, né? Que é um **tema tão caro** pra gente e **tão pouco abordado** realmente, né ... Nos nossos cursos de forma geral, né? Nas nossas licenciaturas, nas pós-graduações ... (Vitória, E1)

Deste modo, nesta pesquisa, também constatamos o mesmo problema já mencionado pelos pesquisadores citados anteriormente: os cursos de formação docente não abordam de forma aprofundada as questões avaliativas, relegando-as a um espaço menor. Apesar de participarem de discussões sobre o tema, as professoras revelam não possuir conhecimentos satisfatórios quando se trata de avaliar seus estudantes. Outro ponto relevante a ser mencionado é que frequentemente, durante as reuniões pedagógicas, há a presença de professores de diversas áreas de ensino, e o enfoque da discussão recai sobre a avaliação educacional. Nesse sentido, professores de línguas estrangeiras têm ainda menos espaço para discutir a avaliação, que possui suas especificidades, como já discutido anteriormente.

Por outro lado, todas as professoras afirmaram ter participado de reuniões pedagógicas, que abordaram o tema da avaliação, evidenciando uma preocupação por parte da escola em promover discussões sobre o assunto ou por parte do corpo docente em compartilhar conhecimentos entre os pares, como apontado pela participante Karina:

Nós trabalhamos aqui na escola, nós trabalhamos em escola técnica, nós trabalhamos com aprendizado com avaliação contínua, né? Então até um ponto de uma reunião de hoje nossa lá foi justamente sobre o que seria uma avaliação contínua, na verdade, né? **O que que é avaliar? Eu falei, gente, eu gostaria muito de saber, explicar direito o que que é avaliar.** Eu não gosto muito dessa palavra assim, posso tá posso estar completamente errada, mas eu **eu num gosto de me ver na situação que eu estou avaliando alguém.** Como assim eu tô avaliando alguém? Eh quando você passa conhecimento na sala, né? (Karina, E1)

Contudo, nesta mesma declaração, observamos que tais conversas ainda são insuficientes, uma vez que a professora não se sente capaz de explicar o que é avaliar e não se sente confortável no papel de avaliadora. Segundo Rogier (2014), muitos professores sentem-se despreparados ou desconfortáveis quando se trata de avaliar os alunos, embora seja uma tarefa que eles precisem realizar constantemente. Esse desconforto pode estar relacionado ao imaginário coletivo que temos em relação à avaliação, que ainda está ligado a conceitos de objetividade, certeza, conformidade, julgamento e aprovação. Além disso, os resultados e notas estão relacionados à classificação, ao prestígio, à exclusão e ao controle, como mencionado anteriormente.

Por outro lado, a fala da participante Vitória mostra uma visão diferente de avaliação, na qual ela compreende que ser avaliado é uma oportunidade de aprimorar algo:

...desconstruir essa coisa de que avaliação é ruim (...) Por que que a gente não gosta de ser avaliado né? Sendo que é um ah, é uma baita duma **oportunidade**, né? **Quando a gente se submete a uma avaliação a sermos avaliados, a gente se submete a sermos melhores.** Né? Quando a gente tem alguém pra avaliar o resultado nosso é uma oportunidade da gente melhorar também e aí eu tenho que trabalhar e essa ideia com o aluno de cara né? (Vitória, E1)

Esta afirmação nos mostra uma mudança de ênfase, pois a avaliação é entendida como uma coleta de evidências, cujos resultados podem ser usados para aprimorar as atividades, redirecionar a aprendizagem e mostrar aos estudantes o que precisam aprender mais. Essa perspectiva de avaliação está mais relacionada à avaliação voltada *para* a aprendizagem, conforme apontado por Earl (2013). Essa visão busca identificar os pontos fortes e áreas a melhorar de cada estudante, oferecendo *feedback* para impulsionar o processo de aprendizado. É importante salientar que quando o professor (e a escola) considera a aprendizagem como objetivo final, intencionalmente constrói mecanismos para proporcionar aos estudantes a oportunidade de colocar em prática o conhecimento e as habilidades que estão sendo desenvolvidos. Assim, se a aprendizagem é a meta, é necessário promover mudanças substanciais na avaliação, uma vez que ela deve desempenhar o papel de investigar a maneira



como a aprendizagem está acontecendo. Compreendemos também que a avaliação pode ser vista como ferramenta para motivar os estudantes. Desse modo, ela pode ser utilizada para atender diversos propósitos: a) fornecer feedback para os estudantes; b) oferecer informações diagnósticas para o professor; c) fornecer informações resumidas para registros; d) fornecer evidências para relatórios e; e) direcionar esforços para adaptações curriculares e instrucionais.

Com relação aos desafios encontrados no momento de avaliar, as respostas do grupo foram mais diversas. No entanto, turmas heterogêneas, quantidade de alunos por sala e número de aulas insuficiente por grupo foram desafios que apareceram com mais recorrência. Deste modo, a dificuldade não está em escolher um instrumento mais válido ou confiável, por exemplo; o principal problema relaciona-se a elementos estruturais que perpassam outras áreas do processo de ensino e aprendizagem, como a disponibilidade limitada de aulas de língua espanhola durante o período, o número grande de estudantes por sala e a presença de diferentes níveis de proficiência da língua. Outros desafios estão relacionados à avaliação escrita e oral, à dificuldade que os estudantes enfrentam com a língua materna, à criação de instrumentos nos quais os estudantes possam mostrar seu desempenho e ao entendimento do conteúdo aprendido por eles.

Na percepção de como os estudantes se sentem ao serem avaliados, as professoras apontaram diversos sentimentos negativos, como nervosismo, apreensão, insegurança, pressão e bloqueio, conforme destacado por McNamara (2000). Contudo, é importante observar os sentimentos positivos de tranquilidade, à vontade e felicidade na avaliação formativa e processual. A participante Karina confirma essa percepção ao conversar com seus estudantes, e eles a questionam a respeito:

... tem mesmo que entregar esse papel? Tem mesmo que entregar esse conteúdo? Que eles ficam com **medo**, na verdade a palavra certa é é essa, é medo, né? De não conseguir demonstrar aquilo que consegui aprender que é diferente quando você faz uma **atividade mais lúdica** que na hora ele consegue passar o que ele tá tá conseguindo entender ali. Mas quando você sente **sozinho você, o caderno, um um papel e uma caneta** fica um um pouco obscura a a mente aí fica aquele aquele famoso **branco** que eles falam né? (Karina, E1)

A partir da fala de Karina, podemos observar uma tensão entre as avaliações tradicionais e as alternativas. No paradigma tradicional, o foco está em testar os conteúdos por meio de procedimentos objetivos, normalmente utilizando um único instrumento, como uma prova e questões que não refletem o uso real da língua (Scarino, 2013; Fidalgo, 2006). Nesse tipo de avaliação, o professor desempenha um papel decisivo de forma unidirecional, enquanto cabe

aos estudantes responderem corretamente às perguntas que lhes são feitas (Álvarez Méndez, 2002). Por outro lado, nas avaliações alternativas, os registros nem sempre ocorrem de forma direta, exigindo habilidades cognitivas mais complexas e de maior produção por parte dos estudantes. O foco está no processo; as avaliações são mais flexíveis e dinâmicas; aproximam-se de situações da vida real e são menos ameaçadoras e formais (Arias Toro, Maturana Patarroyo, 2005).

A percepção e a fala da participante Karina mostram que os estudantes se sentem mais confortáveis ao serem avaliados com atividades alternativas. Para reduzir esses sentimentos negativos a professora Vitória, em sua fala anteriormente citada, procura desconstruir a ideia de que a avaliação é um momento ruim. Para ela, uma solução é conversar com os estudantes, visando mudar a visão negativa. Além disso, é importante que todos os envolvidos no processo entendam que a avaliação formativa ajuda os participantes a entenderem “a importância de cada atividade e da participação engajada no processo de ensino, causando um efeito retroativo positivo à medida que gera nos alunos atitudes positivas em relação à aprendizagem interativa” (Barrozo, 2017, n. p). Assim, quando a avaliação é processual, ou seja, quando acontece diversas vezes e com diferentes instrumentos e os resultados são usados para reorientar a prática e não somente gerar uma nota, ajuda a não produzir nos estudantes sentimentos que podem prejudicá-los no momento da avaliação.

Quanto à influência da abordagem de ensino adotada pelo professor, elas salientam o modo ou a forma como o professor aborda a avaliação em sala de aula e, nesse sentido, ressaltam a importância de deixar os estudantes tranquilos, confiantes e capazes, bem como de especificar precisamente as habilidades avaliadas. No entanto, podemos notar que a participante Vitória compreende o termo e destaca que um dos desafios é conciliar a abordagem de ensinar e de avaliar.

No tópico seguinte, todas as participantes acreditam que os resultados da avaliação podem influenciar no ensino e na aprendizagem, desde que a avaliação seja utilizada como um processo e não um fim em si mesmo. Ao compreender a avaliação como uma coleta de evidências, os resultados podem ser usados para retomar o conteúdo, planejar as aulas ou sanar as dúvidas existentes. Além disso, os resultados e a forma como são trabalhados também podem influenciar a motivação dos estudantes. Vale ressaltar ainda que uma participante mencionou que fatores externos podem prejudicar a demonstração do que o estudante aprendeu.

Por fim, todas as participantes concordam que é necessário que o professor possua algum conhecimento específico para avaliar em língua estrangeira. No entanto, as respostas do

grupo foram bastante diversas. Algumas participantes acreditam que é importante ter conhecimentos mais estruturais da língua espanhola, como a “gramática e prática oral”, além de um “domínio da língua”. Por outro lado, outras participantes destacam a importância de saber avaliar de acordo com a metodologia, os métodos avaliativos, os tipos e as abordagens de avaliação.

Na tentativa de compreender mais sobre os conhecimentos e as experiências avaliativas, também analisamos as concepções e os instrumentos avaliativos presentes no D1.

Quadro 15 – Concepções iniciais sobre avaliação

| Nomes    | Concepções avaliativas   |
|----------|--|
| Cecília  | (...) procuro deixar os meus alunos tranquilos sempre que vou aplicar uma avaliação, porque utilizo de vários mecanismos para isto (...). Avalio todas as atividades aplicadas, pois considero que assim estarei <b>acompanhando o desenvolvimento intelectual</b> deles.  |
| Fernanda | A relação dos estudantes com as avaliações é tranquila, principalmente com as turmas que já conhecem meu trabalho, pois <b>realizo várias atividades avaliativas no decorrer do trimestre</b> , com cada conteúdo trabalhado. Também uso métodos diferentes de avaliação (...).  |
| Giovana  | Em minhas aulas costumo trabalhar todas as habilidades, assim como nas avaliações. Proponho atividades mais dinâmicas e interativas para que os alunos atuem de modo mais ativo (...). Acredito que a melhor maneira para avaliar é de <b>modo contínuo</b> , aula a aula, como observação direta, deixando claro os critérios avaliativos para os alunos, e também com a autoavaliação, que desenvolve outras habilidades, além das linguísticas. |
| Karina   | Procuro fazer as avaliações de acordo com a orientação da coordenação pedagógica que por sua vez, segue as orientações vindas do Centro Paula Souza.   |
| Nicole   | (...) no Estado eu consigo realizar todos os tipos de avaliação, a <b>diagnóstica, formativa, somativa, reflexiva</b> ; já na escola particular, é mais conteudista e apostila, desta maneira é uma prática mais fechada e não consigo inovar em muitas coisas porque tenho que seguir o que está na apostila.   |
| Pérola   | Minha avaliação de uns 5 anos para cá começaram a ser <b>contínuas</b> , sempre trabalhando as 4 habilidades que um idioma exige, com <b>diversificadas</b> , utilizando métodos e vários links de atividades como apoio.  |

|         |   |
|---------|---|
| Tais    | Muitas vezes os estudantes ficam nervosos nos dias das avaliações, busco explicar o que eles conseguem e que irão lembrar do conteúdo abordado. (...) No CEL seguimos o critério e avaliamos: escrita, oralidade, leitura e compreensão auditiva, gosto de trabalhar e focar nesses tópicos sabendo que a <b>avaliação é contínua</b> e que sempre é possível o aluno diminuir seu desempenho ou progredir. |
| Vitória | Quando às práticas avaliativas priorizo as produções orais, porque o curso é bastante voltado para conversação. Em quase todas as aulas os alunos realizam uma atividade oral e essas atividades contam para a <b>avaliação contínua</b> (incluindo participação e avanço no idioma).   |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao analisarmos os trechos relatados pelas professoras no início do curso, podemos observar que sete participantes utilizam termos como “contínua”, “acompanhamento”, “formativa”, “reflexiva” para se referirem à forma de avaliar. A frequência de uso dos termos chama a atenção, assim como foi identificado na pesquisa de mestrado de Duboc (2007). A pesquisadora constatou que o termo “contínua” foi bastante usado pela participante da pesquisa. Contudo, a sua forma de avaliar ainda estava relacionada à mensuração e à maneira pontual da avaliação. É importante compreender os conceitos citados anteriormente, uma vez que, segundo Sacristán e Gómez (1998), em muitos casos a ‘avaliação contínua’, tornou-se uma mera substituição de um exame final por várias avaliações parciais, cujas classificações se dão por acúmulo das notas. A avaliação contínua só tem coerência pedagógica quando é usada com fins formativos, nas práticas habituais de trabalho e acompanhamento das tarefas. Além disso, a avaliação contínua prioriza aspectos processuais e tem como objetivo promover inclusão social (Sacristán; Gómez, 1998). Sem observar diretamente as práticas avaliativas das participantes, não é possível afirmar que suas práticas estão em conformidade com a concepção de avaliação contínua. No entanto, em seus discursos, há uma preocupação em avaliar o processo e não apenas o produto.

As participantes também relatam que diversificam o uso de instrumentos avaliativos e realizam avaliações em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem. Podemos afirmar, portanto, que os discursos das professoras estão condizentes com o que é proposto pela LDB (BRASIL, 1996) e a BNCC (2017) em relação à avaliação.

Três participantes – Giovana, Pérola e Tais – mencionam que procuram avaliar as quatro habilidades comunicativas de produção (oral e escrita) e de compreensão (oral e escrita), sem priorizar uma em detrimento das demais. Por sua vez, Vitória ressalta que prioriza as atividades

de produção oral, devido à ênfase do seu curso na oralidade. Podemos salientar que a participante Vitória procura manter o enfoque na habilidade oral também nas suas atividades avaliativas.

Com base nos relatos das professoras, foi possível identificar alguns instrumentos que elas empregam para avaliar os estudantes. Apresentamos o quadro a seguir:

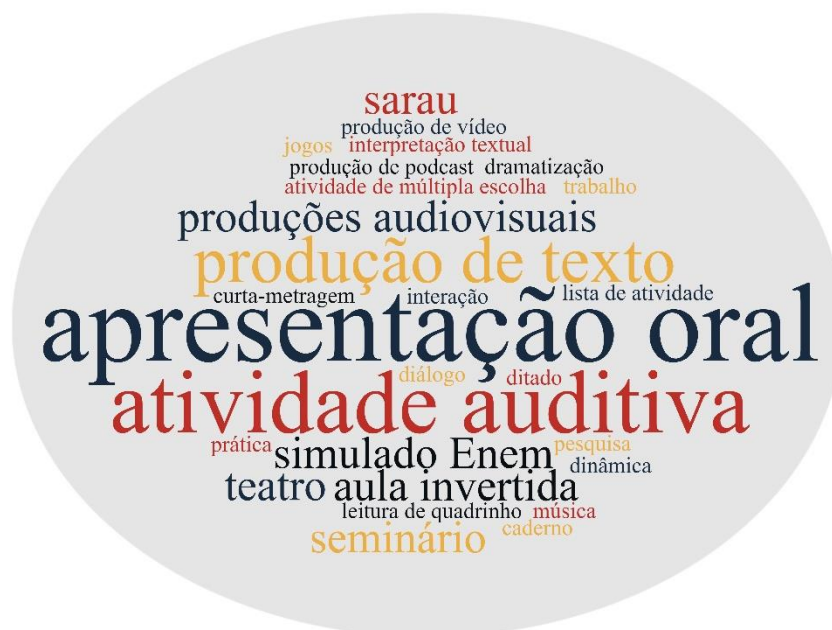
Quadro 16 – Instrumentos avaliativos

| <b>Nomes</b> | <b>Instrumentos avaliativos</b>   |
|--------------|---|
| Cecília      | Teatro, aula invertida, curta-metragem, músicas, jogos, produções textuais, leitura de quadrinhos, seminários, saraus entre outros.   |
| Fernanda     | Pesquisas, apresentações orais e trabalhos.   |
| Giovana      | Diálogos, interações, representações orais, textos escritos (curtos), práticas, exercícios de compreensão auditiva, avaliações formais com formato de Enem.   |
| Karina       | Ditado com correção em sala, lista de atividades com correção em sala, apresentação oral, interpretação textual, simulado Enem e atividade de múltipla escolha.   |
| Nicole       | Sarau, atividade auditiva, escrita, oral, teatro, dinâmica, caderno, aula invertida (no ensino público). Prova escrita, trabalho e prática oral e auditiva (no ensino privado)  |
| Pérola       | -----   |
| Tais         | -----   |
| Vitória      | Seminários sobre países falantes de espanhol; elaboração de vídeos ou podcasts sobre atividades de rotina; apresentação da casa; dramatização de situações, atividades de compreensão oral tendo como recurso cenas de filmes ou seriados na língua-alvo. |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Observamos uma variedade de instrumentos e recursos empregados pelas professoras em suas práticas avaliativas. Para uma representação visual mais esclarecedora das respostas, elaboramos uma nuvem de palavras, na qual as palavras mais frequentes nas respostas das professoras são as que se encontram em destaque:

Figura 6 – Nuvem de palavras dos instrumentos usados pelas professoras



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Como mencionado anteriormente, ao analisar essa nuvem de palavras, podemos identificar uma diversidade de formatos de avaliação. É notável que os instrumentos utilizados abrangem a avaliação das quatro habilidades linguísticas: escrita, fala, leitura e audição. As atividades de produção oral são mencionadas com mais frequência, seguidas de atividades de produção textual e compreensão auditiva. As professoras fazem referência a uma variedade de instrumentos, incluindo teatro, seminário, sarau, trabalhos, dramatização e prova de simulado do Enem. Além disso, são citadas atividades como leitura de tirinhas, pesquisa, diálogo, ditado, lista de atividades, interpretação textual, provas escritas, práticas orais, criação de vídeo e podcast, por exemplo. É perceptível que as professoras também incorporam recursos tecnológicos, especialmente as tecnologias digitais, ao processo de avaliação, o que amplia de forma criativa e dinâmica os instrumentos de avaliação, como a produção de vídeos e podcasts, por exemplo. Além disso, elas utilizam instrumentos que possibilitam aos estudantes demonstrarem suas habilidades e conhecimentos na língua estrangeira. Isso demonstra uma ampla diversidade de instrumentos, habilidades e gêneros bastante contemporâneos explorados pelas professoras participantes.

Notamos também que recursos como música, jogos, filmes e curtas-metragens são utilizados como insumos para avaliar o desempenho dos estudantes. No entanto, é importante

ressaltar que alguns instrumentos avaliativos mencionados são mais vagos e genéricos, como interação, aula invertida, prática e dinâmica, por exemplo, e não foram detalhados, o que dificulta a compreensão de como são aplicados na prática.

Para melhor entendimento das práticas avaliativas, solicitamos às participantes que enviassem atividades avaliativas<sup>30</sup> que já haviam sido aplicadas por elas anteriormente. Deste modo, analisamos também algumas dessas atividades com o objetivo de nos aprofundar nos conhecimentos sobre as avaliações das professoras.

A primeira participante, Cecília, enviou duas atividades avaliativas de compreensão auditiva, utilizando música e filme em cada uma delas. Na primeira atividade, os estudantes precisavam escutar a música “De hombre a mujer” e colocá-la em ordem sequencial, além de identificar palavras intrusas e sublinhá-las, conforme o Anexo 2. Na segunda atividade, os alunos deveriam assistir ao filme “El príncipe de Persia”, e responder a questões de múltipla escolha, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 7 – Exemplo de atividade da participante Cecília

Práctica audiovisual: El príncipe de Persia Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Estadio: \_\_\_\_\_  
 Nombre y apellido: \_\_\_\_\_ Maestra: \_\_\_\_\_

1) ¿Quién salva a Dastan cuando niño de la Muerte?  
 ( ) El príncipe de Persia. ( ) El rey de Persia. ( ) La princesa Tamina.

2) ¿Cómo está protegida la Torre de Alamut?  
 ( ) El mecanismo está protegido por doce torres con guardias.  
 ( ) Hay una enorme puerta externa imposible de abrirla.  
 ( ) Hay dos puertas, la externa es fácil, la interna es imposible.

3) ¿Quién es el león de Persia?  
 ( ) El príncipe Tus. ( ) El príncipe Dastan. ( ) Garsiv.

4) ¿Qué regalo Dastan entrega al rey a mando de su hermano, príncipe Tus?  
 ( ) Una joya. ( ) Una túnica imperial envenenada. ( ) La daga de Alamut.

5) ¿Qué poder posee la daga de Alamut?  
 ( ) Echa el tiempo atrás. ( ) Echa el tiempo adelante. ( ) Congela el tiempo.

Fonte: documento fornecido pela participante

Podemos observar que as duas atividades enviadas pela professora estão focadas em avaliar a compreensão auditiva/audiovisual dos estudantes, através do uso de recursos autênticos e significativos, como a música e o filme. Salientamos que as instruções e os

<sup>30</sup> É importante salientar que o número de atividades avaliativas enviadas pelas professoras varia.

enunciados das perguntas das atividades avaliativas estão redigidos na língua estrangeira. A atividade relacionada ao filme visa avaliar a compreensão dos estudantes em relação às situações apresentadas no filme. Portanto, é fundamental que o aluno compreenda tanto o filme quanto o conteúdo escrito na língua estrangeira. Na atividade, a professora utiliza questões de múltipla escolha que, de acordo com Retorta e Marochi (2018), não podem ser consideradas um método autêntico, uma vez que não representam uma tarefa comum na nossa rotina. Contudo, esse método se destaca pela sua facilidade de correção e pela maior confiabilidade dos resultados que oferece.

No que diz respeito à atividade que envolve a música, podemos observar que os métodos empregados por Cecília, como a ordenação dos versos e a identificação de palavras intrusas, visam principalmente avaliar a capacidade dos alunos em reconhecer os sons da língua estrangeira. No entanto, é necessário mencionar que os métodos utilizados não podem ser considerados autênticos, uma vez que não refletem o que normalmente fazemos ao escutar uma música. Apesar disso, é importante destacar que essas atividades são de fácil correção.

A participante Fernanda enviou quatro tipos diferentes de avaliação, sendo uma prova escrita e três de produções escritas, ou seja, nas atividades a professora avaliou conhecimento da língua e a habilidade linguística de produção escrita.

A primeira proposta, intitulada “1ª Evaluación – 1º trimestre” (Anexo 5), inclui seis perguntas fechadas, que abrangem vários tipos de questões, como múltipla escolha, relacionamento, seleção e preenchimento, associadas a diversos aspectos da língua estrangeira, incluindo o alfabeto, nomes de países hispânicos e suas capitais e pronomes indefinidos. Essas questões são elaboradas para que os estudantes demonstrem aspectos formais da língua e sua capacidade de aplicá-los corretamente em contextos específicos. Nesse sentido, as questões fornecem uma medida do domínio dos estudantes em aspectos gramaticais e culturais da língua espanhola.

Na atividade seguinte, cujo título é “*Trabajo de Español – 2º trimestre*” (Anexo 6), a professora apresenta o vocabulário relacionado a roupas e, em seguida, solicita aos estudantes responderem a nove perguntas. Essas perguntas envolvem o exercício de pensar nas vestimentas adequadas para diferentes situações, tais como clima frio, clima quente, momentos de praia ou piscina, entre outros contextos. Além disso, na décima questão, os estudantes são solicitados a descrever-se fisicamente, em ao menos 40 palavras, utilizando os verbos “*ser*”, “*tener*” e “*llevar*”. É relevante destacar que os estudantes podem utilizar o vocabulário relacionado a roupas com base em suas experiências e preferências pessoais.



Na terceira proposta, “*Actividad de Producción de Texto y Alfabeto*” (Anexo 7), a professora inclui um texto modelo de apresentação e pede algumas informações como nome, origem, idade e preferências. Nesse sentido, é solicitado aos estudantes que se apresentem e que soletrem os seus nomes. Além disso, a professora apresenta também uma imagem com o alfabeto e pede aos estudantes que escrevam os nomes das letras.

Na última atividade avaliativa enviada por Fernanda, é solicitado aos alunos procurarem fotos de uma personalidade feminina e descrevê-la tanto física quanto psicologicamente, além de escrever uma ação utilizando o gerúndio, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 8 – Exemplo de atividade da participante Fernanda

**COLÉGIO ESTADUAL**  
ENS. FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE  
1ª Actividad Evaluativa - 1º Trimestre  
Contenidos: adjetivos y gerundio

|                              |                 |                |       |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------|
| Disciplina: Língua Espanhola | Professora:     |                |       |
| Data:                        | Turma: 2º _____ | Valor: 2,0 pts | Nota: |
| Aluno:                       |                 |                | Nº    |

Estudiamos sobre las características físicas y los aspectos de la personalidad.

→ Encuentra una personalidad femenina para pegar abajo.

→ Después describe cómo es la persona físicamente e inventa los aspectos de personalidad que imaginas que la persona sea.

→ Para finalizar, escribe una acción en gerundio de acuerdo con la imagen de la mujer.

Fonte: documento fornecido pela participante

Nesse sentido, observamos que o objetivo da avaliação é verificar de forma indireta se os estudantes são capazes de usar os adjetivos relacionados às características físicas e psicológicas e o gerúndio, a partir de uma atividade contextualizada.

É importante observar que três das atividades avaliativas mencionadas, (i) “*1ª Actividad Evaluativa*”, (ii) “*Trabajo de Español*” e (iii) “*Actividad de Producción de Texto y Alfabeto*”, são propostas mais abertas, permitindo que os estudantes demonstrem suas habilidades de escrita na língua estrangeira. No entanto, a professora não esclarece quais critérios serão utilizados para avaliar seus estudantes, o que pode afetar a confiabilidade dos resultados dessas atividades. Por outro lado, a “*1ª Evaluación – 1º trimestre*” consiste em questões fechadas que avaliam o conhecimento mais fragmentado da língua, tornando a correção mais simples, uma vez que se baseia em respostas certas ou erradas. Embora todas as propostas enviadas pela professora envolvam produção escrita, é possível notar a diversidade dos instrumentos avaliativos.

Por sua vez, a professora Giovana também apresentou quatro propostas de atividades avaliativas, sendo utilizadas em contextos diferentes. A primeira delas foi empregada em uma escola particular, enquanto as outras três foram aplicadas na ETEC, onde atualmente ela exerce sua função docente. A prova escrita (Anexo 10), do ensino privado, possui onze questões, sendo 6 de múltipla escolha e 5 dissertativas. Além das questões de interpretação de texto, há perguntas relacionadas ao conhecimento gramatical e lexical da língua (pretérito imperfeito do indicativo, estar + gerúndio, horas e vocabulário de meios de comunicação).


No ambiente do ensino público, a professora utiliza atividades no formato do Enem, conforme evidenciado no Anexo 12. Nesse contexto, ela emprega questões de múltipla escolha, seguindo o padrão do exame, onde tanto os enunciados quanto as respostas das questões são apresentadas em língua portuguesa. É relevante destacar que, no D1, a professora mencionou: *“Não descarto as avaliações formais com formato de ENEM, pois como estão em fase de vestibular também precisam aprender a realizar esse tipo de prova”*. Esse posicionamento demonstra a compreensão da professora em relação ao contexto e às necessidades de seus alunos, ao incorporar práticas que podem ser significativas para a preparação deles para exames importantes como o Enem e vestibulares.

As outras duas avaliações estão centradas na produção escrita e oral, especificamente abordando os gêneros campanha publicitária e biografia. No que diz respeito à tarefa de escrita da biografia (Anexo 11), a professora instruiu os estudantes a pesquisar sobre a vida de uma personalidade feminina de um país de língua espanhola e a compor um texto que narre a trajetória dessa pessoa. A professora enfatiza o uso do pretérito perfeito do indicativo e dos marcadores temporais. Essa atividade está inserida em um contexto, pois não apenas avalia o conhecimento linguístico dos alunos, mas também estimula a pesquisa de mulheres notáveis de culturas hispano falantes, expandindo a compreensão cultural e histórica.

Na atividade de criação de uma campanha social, como ilustrado no exemplo a seguir, a professora orienta os estudantes a criarem um cartaz com base em um tema escolhido por eles mesmos. Nessa tarefa, é essencial o uso adequado do imperativo, tanto na forma negativa quanto na afirmativa. Além disso, os estudantes também devem produzir um vídeo abordando o mesmo tema da campanha. Nesse sentido, observamos que a avaliação do domínio da língua espanhola se desenvolve em contexto de prática social concreta, promovendo o uso do idioma e incentivando os alunos a aplicar suas habilidades linguísticas em situações reais, como a comunicação persuasiva em campanhas sociais. Além disso, essa atividade estimula a criatividade, a colaboração e a conscientização social, tornando a avaliação não apenas um

instrumento de medição de conhecimento linguístico, mas também uma oportunidade de aprendizado significativo e engajado.

Figura 9 – Exemplo de atividade da participante Giovana



**Actividades propuestas – Trabajo en equipo**

- ✓ Elija un tema para una **campaña social** de acuerdo con las que estudiamos en clase y elabora un afiche conteniendo tema, slogan (lema), información **breve en español**, imagen, logo, sitio de internet (puede ser de algún órgano que ya exista);
- ✓ Usa el imperativo negativo y/o afirmativo;
- ✓ Elabora también un video con lo máximo 1 minuto sobre el mismo tema de la campaña;
- ✓ El trabajo deberá ser hecho en grupo de hasta cuatro alumnos y será presentado a la clase;
- ✓ Las actividades serán hechas durante las clases.

**Orientaciones adicionales:**

**Atención:** las imágenes y los textos deben de ser todos originales, creativos, motivadores, respetando a las diferencias.

Si utilizas música, escribe el crédito de la música en el video.

Comparte el enlace de la campaña en video o audio y el afiche en la plataforma Microsoft Teams.

**Criterios de evaluación:**

- Pertinencia de las informaciones con calidad;
- Participación de los integrantes del grupo;
- Creatividad;
- Esmero;
- Cumplimiento del plazo;
- Autoevaluación.

Fonte: documento fornecido pela participante

Podemos concluir que, nas duas atividades de produção escrita e oral mencionadas anteriormente, os alunos têm a oportunidade de demonstrar seu desempenho na língua. Além disso, é importante salientar que nas duas atividades avaliativas de produção a professora inclui os critérios de avaliação, o que contribui para mitigar o caráter subjetivo da avaliação (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021), e proporcionar maior transparência aos estudantes.

As práticas avaliativas da participante Karina estão focadas na compreensão oral e produção oral. Nos exemplos fornecidos, ela explica o funcionamento das atividades: “ditado com correção” e “leitura de gibi”.

**Ditado com correção em sala:**

*“Funciona da seguinte maneira: escolho um texto e leio para eles. Na sequência, aviso que vou ditar as palavras calmamente para que anotem da maneira como escutarem, utilizando caneta. Aviso para que não se preocupem se está certo ou errado, apenas que escrevam como escutarem. No final recolho as folhas e na aula seguinte, devolvo sem nenhuma anotação e peço que, com um lápis, escrevam sobre a palavra que está escrita de maneira diferente da lousa, escrevo o texto na lousa enquanto eles começam a correção. Depois da correção, os alunos me devolvem as folhas para eu possa aplicar a nota. Essa atividade se divide em duas partes: a realização do ditado e a correção. Para aplicar a nota, não conto a quantidade de erros, mas sim os acertos e o empenho na correção. Normalmente todos ficam com boas notas. Em diversas turmas o resultado foi positivo, e eles me pediram para fazer essa avaliação outras vezes pois afirmam que aprendem mais dessa maneira”*

Fonte: dado fornecido pela participante

Observamos que a atividade mencionada anteriormente está centrada na audição e reconhecimento dos sons das palavras, em vez de priorizar a compreensão e construção do sentido. Vale destacar que, de acordo com a percepção da professora, seus estudantes demonstram interesse por esse tipo de atividade e afirmam que aprendem mais. Conforme destacado por Almeida Filho (2007), a abordagem de aprender “é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’” (Almeida Filho, 2007, p.13). Portanto, podemos inferir que a visão dos estudantes sobre o aprendizado de uma língua estrangeira também é fragmentada, concentrando-se no aspecto sonoro e ortográfico das palavras. A partir dessa observação, podemos interpretar que existe “uma tradição de aprender arraigada entre professores e alunos, geralmente num híbrido de métodos da abordagem gramatical” (Almeida Filho, 2001, p. 26). Esse tipo de atividade, que enfatiza a atenção aos detalhes fonéticos e à pronúncia correta, pode ser eficaz para identificar os sons da língua estrangeira. No entanto, é fundamental equilibrar esse enfoque com práticas que também desenvolvam a compreensão contextual e a fluência na língua, para que os estudantes possam se comunicar eficazmente em situações reais.

A outra atividade proposta é a leitura de gibis da Turma da Mônica para a realização de uma apresentação oral:

**Leitura de Gibi para apresentação Oral**

*A atividade é realizada em grupos de cinco. Entrego para cada grupo um gibi da Turma da Mônica em espanhol (pertencem ao meu acervo particular) para que leiam e ao final,*

*escolham apenas uma história que deverá ser apresentada na frente da sala para todos em espanhol em no máximo 10 minutos. Os alunos podem escolher representar na íntegra, fazer alguma adaptação que julgarem necessário. Podem também escolher o formato de apresentação, como por exemplo, teatro, telejornal, novela, rádio novela. O tempo para execução corresponde a duas de 50 minutos cada. O objetivo fazer com que os alunos se sintam confortáveis para conversar em espanhol além de lerem e entenderem o significado das palavras através das imagens.*

Fonte: dado fornecido pela participante

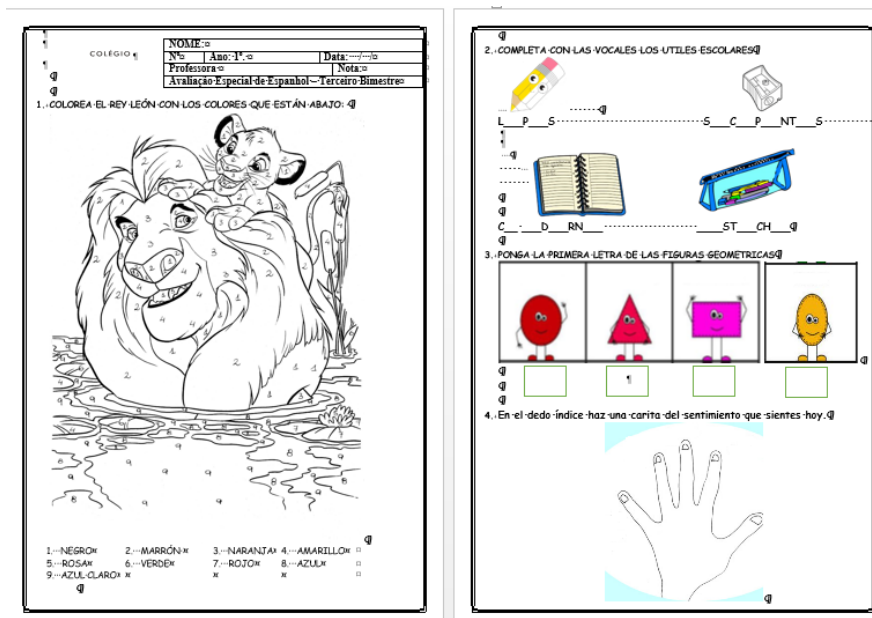
No que diz respeito à atividade que envolve a leitura de um gibi, trata-se de uma avaliação de habilidades integradas, especificamente a compreensão escrita e a produção oral. Nesse sentido, os estudantes são incentivados a apresentar uma história a partir de diferentes gêneros discursivos (teatro, telejornal, novela ou radionovela). O objetivo subjacente a essa apresentação é proporcionar um ambiente confortável para os alunos, incentivando-os a ler e a compreender o significado das palavras por meio das imagens e, ao mesmo tempo, a construir seu próprio conhecimento. Essa atividade promove uma compreensão mais holística da língua, pois combina a compreensão textual com a capacidade de expressar ideias de forma criativa. Além disso, ao possibilitar a utilização o uso de diferentes gêneros discursivos, a atividade oferece aos estudantes a oportunidade de explore a língua em contextos variados.

Ao comparar as duas atividades apresentadas pela professora Karina, observamos que o ditado enfatiza um aspecto isolado da língua, ou seja, o som e a ortografia. Contudo, na leitura do gibi, Karina faz uso de uma atividade mais contextualizada para os alunos. Essa diferença ressalta a importância de equilibrar atividades que visam aprimorar aspectos específicos da língua, com atividades que permitem aos alunos desenvolverem seus conhecimentos em um contexto mais amplo e relevante.

A participante Nicole enviou uma atividade em que aborda os seguintes conteúdos avaliados: vocabulário das cores, materiais escolares e figuras geométricas. É uma atividade direcionada ao público mais infantil, conforme explicado pela professora no D3:

O tipo de avaliação enviada para análise é uma sondagem utilizada em alfabetização pelos pedagogos, direcionada para o ensino de um novo idioma na segunda infância. Esse tipo de avaliação, além de iniciar a alfabetização no idioma Espanhol, auxilia no processo de alfabetização no idioma materno (Nicole, D3).

Figura 10 – Exemplo de atividade da participante Nicole



Fonte: documento fornecido pela participante

Portanto, trata-se de uma atividade avaliativa bastante visual, que visa iniciar a alfabetização dos estudantes na língua estrangeira, bem como auxiliar na alfabetização de língua materna. O objetivo principal desta atividade está centrado em avaliar conhecimento fragmentado da língua, com ênfase no léxico e na gramática.

A participante Pérola apresentou quatro propostas de práticas avaliativas com os seguintes temas: “San Valentin” (Anexo 20), “Biografía de Frida Kahlo” (Anexo 21), “Mónica Joven” (Anexo 22) e “El Principito” (Anexo 23). Nas duas primeiras atividades (San Valentin e Frida Kahlo), observa-se que o produto final, ao fim das unidades didáticas, foi a montagem de um painel expositivo com pinturas, desenhos, imagens e textos sobre os temas. Nesse sentido, não há uma avaliação da língua espanhola em si.

Por outro lado, as propostas avaliativas das unidades “Mónica Joven” e “El Principito” oferecem uma ampla gama de oportunidades para que os estudantes possam demonstrar seu entendimento sobre os tópicos abordados. Nessas propostas, encontramos uma variedade de formatos de avaliação, incluindo questões de múltipla escolha, perguntas abertas para localização de informações, atividade de pintura dos personagens, desenho da obra, dramatização de uma cena, jogo, ordenação, entre outros. Nesse sentido, a professora permite que os estudantes expressem os conhecimentos adquiridos da forma mais adequada durante a unidade didática. Essa diversidade de formatos não apenas pode atender às diferentes preferências e habilidades dos alunos, mas também pode promover uma compreensão mais

completa e profunda dos conceitos abordados nas unidades de ensino. A seguir, ilustramos com uma atividade retirada da unidade didática “Mónica Joven”:

Figura 11 – Exemplo de atividade da participante Pérola

*Mónica Joven – Las Aventuras del Día a Día* - Edición nº 1

Cap.2- ¡TODOS LOS CHICOS SON IGUALES! ... pág.68

1. Observa las expresiones subrayadas que aparecieron en este capítulo y escribe sus significados

a. ... no estoy coqueteando contigo, ... (pg75)

b. ...¿se están burlando de mí?... (pg77)

c. ... ¡me escapé por los pelos!... (pg76)

d. ...compromiso con el chisme más bien!... (pg80)

e. ... ¿Quién va a entrar de metiche en youtube...(pg81)

f. ...¡Ah ahora me entró una nostalgia de esa época... (pg84)

g. ...¿Tú crees que yo voy a hacer cola para entrar en la fiesta? (pg95)

h. ...¡Creo que voy a quitar algunas trampas!... (pg96)

i. ...¡Pensaba que habías estirado la pata!... (pg112)

j. ... Ahora se me cae la cara de vergüenza... (pg114)

2. Apunta tres nombres de animales que fueron mencionados en este capítulo (pág. 92)

---

3. Encuentra en la sopa de letras 7 nombres de los personajes que hicieron parte del capítulo 2

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | F | Q | W | E | R | T | Y | U | I | O | A | P | A | S | D | F | G | H | J |
| K | S | A | I | C | N | E | I | C | E | D | R | O | S | E | F | O | R | P | X |
| S | D | F | H | G | J | Ç | U | O | R | P | A | T | E | R | B | I | L | A | Q |
| R | Z | A | B | Q | W | P | O | A | I | A | Y | T | R | E | Z | W | Q | A | S |
| O | C | N | O | R | A | C | S | A | C | F | L | H | J | A | K | L | Ç | M | D |
| A | V | N | L | Q | E | I | R | T | Y | E | U | L | O | P | Ç | L | M | N | B |
| C | B | J | I | H | P | L | U | M | A | I | R | F | O | S | A | Q | Y | Z | C |
| I | M | N | G | B | U | V | C | X | L | A | S | N | Q | B | R | T | Y | O | X |
| N | X | S | R | H | P | F | J | A | S | L | Ç | A | O | D | E | N | I | S | E |
| O | X | L | A | P | I | Z | G | P | G | O | A | D | F | H | J | C | L | Ç | O |
| M | Z | X | F | V | T | A | G | A | R | I | T | I | T | Z | X | M | O | V | F |
| P | T | R | O | S | M | D | F | G | H | J | K | E | L | Ç | M | R | N | B | O |
| Ç | Ç | V | A | I | E | O | U | A | S | D | F | G | C | H | B | J | K | L | T |
| K | L | Ç | M | N | S | D | R | E | G | L | A | V | R | I | X | C | T | T | E |

Fonte: documento fornecido pela participante

É importante ressaltar que em todas as atividades apresentadas a professora Pérola explicita os objetivos de cada unidade trabalhada. Por exemplo, na unidade da “Mónica Joven”, os objetivos eram: a) estudar as quatro habilidades do idioma; b) incentivar o interesse pela leitura de gibis; c) estudar a gramática, a ortografia e as onomatopeias dos gibis; d) elaborar histórias; e) descrever e fazer comparações dos personagens; f) conhecer as gírias inseridas nos gibis e; g) desenvolver habilidades de desenhos e pintura.

Por último, a participante Vitória também compartilhou três propostas de atividades avaliativas utilizadas em seu contexto de atuação. As habilidades avaliadas foram: produção oral e escrita e compreensão escrita. Na primeira atividade, “*Presentación de la casa*” (Anexo 26), o objetivo era preparar um texto escrito e, em seguida, produzir um vídeo apresentando suas casas, explorando as partes da casa. Deste modo, essa atividade envolveu duas habilidades linguísticas: produção escrita e oral. Segundo a participante, “Normalmente os vídeos são

exibidos em classe e são corrigidas as possíveis inadequações em cada fala. Os alunos também são estimulados a observar possíveis inadequações no uso da língua dos colegas de classe”.

Na segunda atividade de compreensão de leitura, conforme ilustrada no Anexo 27, os estudantes foram apresentados a um texto intitulado “La noche de Baio” e solicitados a responder a três questões abertas relacionadas a esse texto. Por fim, a atividade de produção oral, como mostrado a seguir, foi realizada em duplas, onde os alunos responderam às perguntas feitas pelo colega. É relevante destacar que essa atividade foi retirada de um livro didático.

Figura 12 – Exemplo de atividade da participante Vitória

**5.1.**

todos los días/fines de semana/lunes/...  
(casi) siempre/normalmente/a veces/...  
(casi) nunca  
¿A qué hora...?  
¿Dónde...?  
¿Qué...?  
¿Con quién?  
¿Cuándo...?  
Léxico de las actividades cotidianas (levantarse, acostarse, desayunar, comer, cenar, etc.)

Hazle a tu compañero/a todas las preguntas necesarias para saber todas estas cosas sobre sus costumbres. Toma notas porque, después, tendrás que explicárselo al resto de la clase.

HORA DE LEVANTARSE LOS DÍAS LABORABLES  
HORA Y LUGAR DE LA COMIDA LOS DOMINGOS  
DEPORTE/S QUE PRACTICA Y CUÁNDO  
SÁBADOS POR LA NOCHE (QUÉ HACE, DÓNDE, CON QUIÉN)  
CENAS (DÓNDE, CON QUIÉN, HORA)  
DESAYUNOS (QUÉ)  
DOMINGOS POR LA TARDE  
HORA DE ENTRADA Y SALIDA DEL TRABAJO  
DOMINGOS POR LA MAÑANA

**5.1.**

todos los días/fines de semana/lunes/...  
(casi) siempre/normalmente/a veces/...  
(casi) nunca  
¿A qué hora...?  
¿Dónde...?  
¿Qué...?  
¿Con quién?  
¿Cuándo...?  
Léxico de las actividades cotidianas (levantarse, acostarse, desayunar, comer, cenar, etc.)

Hazle a tu compañero/a todas las preguntas necesarias para saber todas estas cosas sobre sus costumbres. Toma notas porque, después, tendrás que explicárselo al resto de la clase.

HORA DE LA COMIDA  
HORARIO DE TRABAJO  
VIERNES POR LA TARDE (QUÉ HACE, DÓNDE, CON QUIÉN)  
FINES DE SEMANA EN VERANO  
HORA A LA QUE SE ACUESTA  
HORAS QUE DUERME  
TIPO DE CENA  
DEPORTE/S QUE PRACTICA Y CUÁNDO  
HORA A LA QUE VUELVE A CASA NORMALMENTE

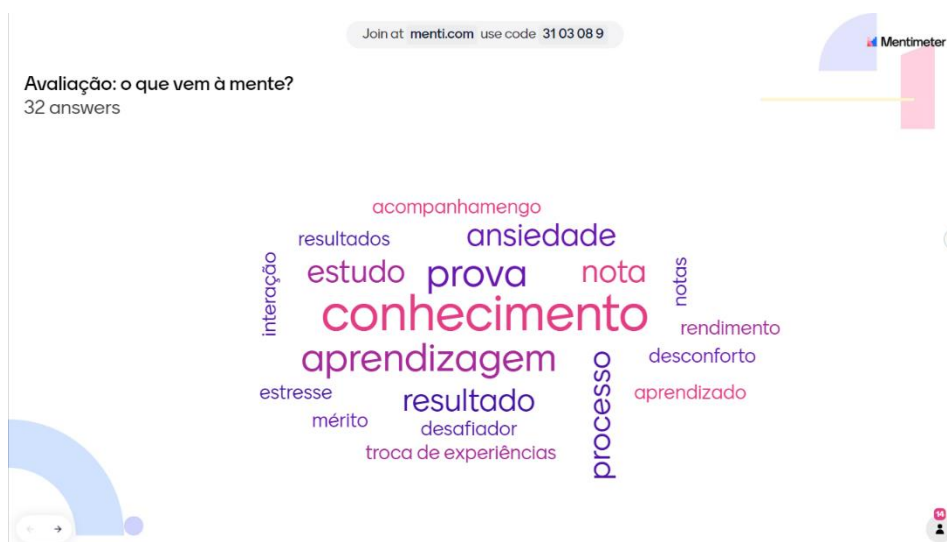
Fonte: documento fornecido pela participante

As avaliações produzidas pela participante Vitória estão bastante alinhadas com seus objetivos, concentrando-se na habilidade oral dos estudantes. Além disso, as atividades estão inseridas em um contexto de uso.

Antes de concluir e resumir esta seção, compartilhamos também uma nuvem de palavras, produzida pelas participantes durante o primeiro encontro. Nessa atividade, solicitamos às pessoas presentes que respondessem com três palavras à pergunta: “Avaliação: o que vem à mente?”. Obtivemos as seguintes respostas:



Figura 13 – Nuvem de palavras inicial



Fonte: dado coletado pela pesquisadora

As palavras que apareceram com mais frequência foram: conhecimento, aprendizagem, prova, estudo, resultado, ansiedade, nota e processo. É importante salientar que a palavra mencionada com maior frequência é “conhecimento”, o que nos leva a entender que a avaliação pode gerar conhecimento tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, ela pode estar a serviço da aprendizagem, oferecendo subsídios para as tomadas de decisão em prol da construção da aprendizagem.

No entanto, algumas palavras possuem conotações negativas, como “estresse”, “ansiedade”, “prova”, “nota” e “desconforto”, além de “resultado” e “mérito”. Luckesi (2010) destaca que a avaliação adquiriu um espaço tão grande que a nossa prática educativa começou a ser orientada por uma “pedagogia do exame”, caracterizada como: a) a prova sendo utilizada pelos professores como instrumentos de ameaça; b) as instituições escolares, os pais, os estudantes, os professores e o sistema social estão centrados nos resultados das provas e dos exames; c) a ênfase na promoção, ou seja, passar de ano, semestre, bimestre, nível, etc.

Faz-se necessário salientar que os professores podem não compreender a avaliação dessa forma, mas essas ideias podem estar relacionadas ao imaginário coletivo sobre o que é avaliação. Além disso, essa perspectiva pode levar a sentimentos negativos, como os mencionados anteriormente, uma vez que não é incomum os estudantes ouvirem de seus professores: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”, “A prova deste mês está uma maravilha!” ou “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”, etc. (Luckesi, 2010, p. 19). Essas situações gradualmente deixam os estudantes ameaçados e assustados. Contudo, também aparecem palavras que se

referem a uma avaliação mais processual, formativa e justa, como “processo”, “troca de experiência”, “aprendizado/aprendizagem”, “estudo”, “acompanhamento”, “interação”, etc., mostrando outra forma possível de avaliação, não vinculada aos sentimentos negativos citados anteriormente.

Para resumir e finalizar a análise de concepções iniciais sobre avaliação das professoras participantes, observamos que o grupo possui certo nível de letramento em avaliação, ainda que não muito aprofundado. Em seus discursos – pois não podemos falar da prática – as professoras demonstram compreender a importância da avaliação contínua, que se concentra no processo e na observação diária, e do uso dos resultados para retroalimentar a aprendizagem. Assim, explicam que este tipo de avaliação não gera tantos sentimentos negativos nos seus estudantes. Por esse motivo, elas também buscam utilizar uma variedade de instrumentos, oferecendo diversas oportunidades para que os alunos demonstrem seus conhecimentos em diferentes habilidades linguísticas.

Além disso, a professora Fernanda informa aos seus estudantes sobre os critérios que serão utilizados, possibilitando diminuir o caráter subjetivo e tornando o processo mais transparente. A professora Pérola, embora não explique explicitamente os objetivos avaliativos, demonstra compreender a importância de comunicar os objetivos da unidade didática. É válido salientar também que as professoras compreendem seus contextos e suas realidades e preocupam-se com as necessidades dos estudantes.

No que diz respeito às atividades avaliativas apresentadas pelo grupo de professoras observa-se que estão contextualizadas, concentrando-se na produção de gêneros discursivos contemporâneos, como campanha, apresentação, vídeos, biografias, por exemplo. Segundo Baltar (2003), para que os sujeitos possam se comunicar proficientemente em uma língua específica, é necessário ter conhecimento das regras discursivas dessa língua, ou seja, ter conhecimento da constituição dos gêneros discursivos adequados às interações verbais. No entanto, algumas outras atividades avaliativas ainda enfatizam aspectos isolados da língua, concentrando-se mais na forma do que no uso.

Além disso, em algumas dessas atividades, a língua é avaliada de forma contextualizada, ou seja, leva-se em consideração o uso da gramática e do vocabulário em uma situação comunicativa, em contraposição às avaliações de conhecimento que se concentram na precisão gramatical e lexical. Nesse sentido, Scaramucci (2011) pontua que:

(...) a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o

que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, simularmos situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações (Scaramucci, 2011, p.107)

Isso destaca a importância de avaliações de desempenho que reflitam a aplicação prática da língua em contextos da vida real, afastando-se da ideia de que o conhecimento pode ser segmentado e testado isoladamente.

Desta forma, ao coletar e analisar os dados iniciais, propusemos algumas discussões no curso com o objetivo de contribuir com o letramento em avaliação de línguas das professoras participantes.

### 3.3 Desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola

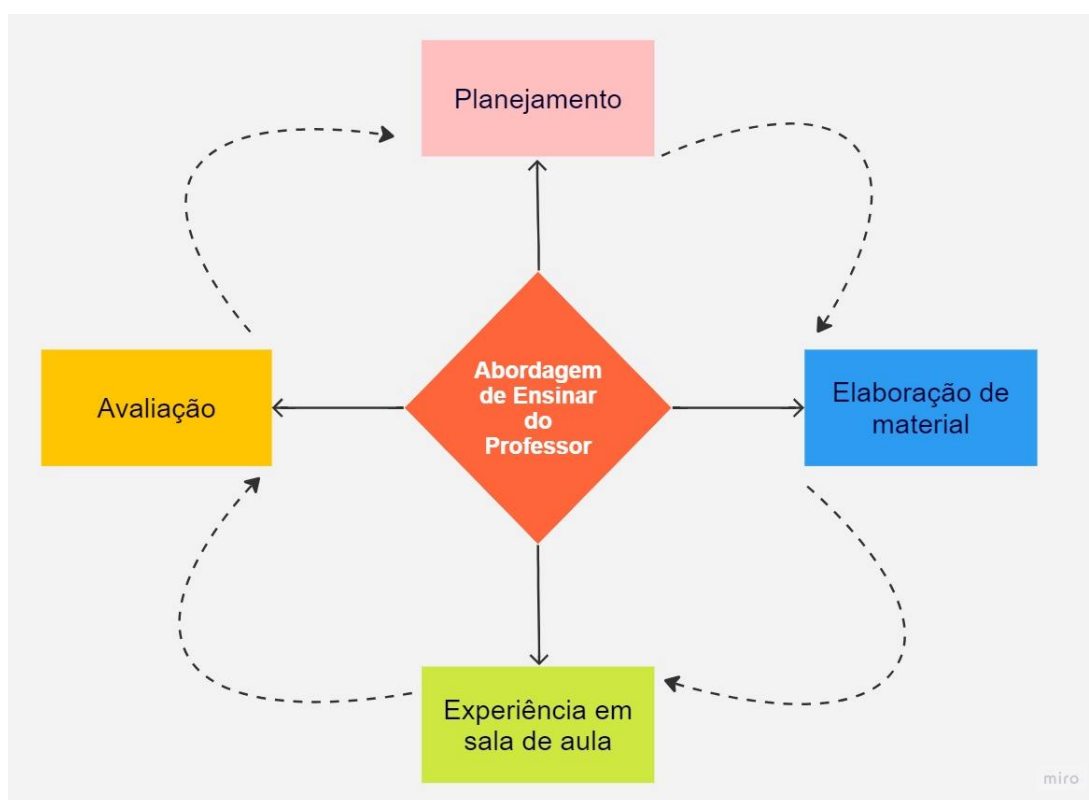
Com o objetivo de observar como o curso *Reflexões sobre avaliação de língua espanhola na escola pública* contribuiu para o desenvolvimento do Letramento em Avaliação das professoras participantes, utilizamos os dados dos instrumentos: questionários 2 e 3 (Q2 e Q3), diários reflexivos 2, 3 e 4 (D2, D3 e D4) e nuvens de palavras inicial e final (N1 e N2).

Antes de prosseguir, é importante retomar o conceito de Letramento em Avaliação discutido no capítulo ‘Arcabouço Teórico’. Resumidamente, nesta pesquisa, compreendemos letramento em avaliação de línguas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e princípios necessários para elaborar e desenvolver criticamente práticas avaliativas de língua estrangeira em sala de aula. A partir da revisão da literatura da área, propusemos alguns descritores a serem desenvolvidos pelas professoras para alcançarem os níveis de letramento que, supostamente, poderão vir a contribuir com suas práticas avaliativas. Esses descritores serviram como base para analisar as contribuições do curso e discutir as categorias aqui propostas, que são: **conhecimentos de:** (i) conceitos de abordagem na área da Linguística Aplicada; (ii) conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade; **habilidades em:** (iii) definir objetivos de avaliação; (iv) definir critérios claros; (v) desenvolver enunciados; (vi) refletir sobre a prática avaliativa; **princípios para:** (vii) compreender a avaliação a partir de princípios éticos, democráticos e justo; (viii) observar o impacto do curso; (ix) comparação entre as nuvens de palavras.

### 3.3.1 Conceito de abordagem na área da Linguística Aplicada

O conceito de abordagem de ensino, bem como os diferentes métodos, foi tratado no terceiro encontro do curso. Reconhecemos que esse entendimento é fundamental para todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação. Com o objetivo de mostrar a influência da abordagem nessas dimensões ou materialidades, adaptamos a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) reduzida, de Almeida Filho, 2007.

Figura 14 – OGEL adaptada



Fonte: elaborado pela pesquisadora (adaptada da OGEL, de Almeida Filho, 2007)

Antes de analisar os dados, é necessário discorrer sobre o conceito, destacando o que os pesquisadores da área discutem. Para Leffa (1998), abordagem “é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos” (Leffa, 1998, p. 212), ou seja, o entendimento que se tem de língua irá influenciar as escolhas dos métodos, dos materiais didáticos e da avaliação, por exemplo. Na perspectiva de Almeida Filho (2007), abordagem “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (Almeida Filho, 2007,

p. 17). Nesse sentido, o conceito elaborado pelo autor é mais abrangente, uma vez que inclui conhecimentos, crenças e disposições trazidas pelo professor, pela escola e pelo livro didático.

Ainda sobre o conceito de abordagem, Leffa (1988) discute a distinção entre abordagem e método e conclui que a abordagem é mais ampla e abarca pressupostos teóricos sobre língua e aprendizagem. O pesquisador salienta que existem diversos pressupostos e crenças acerca da língua, uma vez que podemos compreendê-la como uma resposta automática a um estímulo, como uma atividade cognitiva, como a internalização das regras, como interação ou como prática social, por exemplo. Os métodos, por sua vez, têm um alcance menor e podem envolver regras para selecionar, ordenar, apresentar itens linguísticos e criar normas para avaliação.

Como notamos na figura anterior, a compreensão da abordagem utilizada em sala de aula é imprescindível “na descrição do como, e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina” (Almeida Filho, 2007, p.19) e, acrescentamos ainda, avalia como avalia. A abordagem é considerada também uma filosofia ou enfoque, pois é a partir dela que temos a compreensão de linguagem e língua estrangeira, dos papéis desempenhados pelos alunos e professores, por exemplo, e o professor precisa ter clareza de sua abordagem de ensinar para poder avaliar de maneira semelhante. Para que a avaliação seja mais justa, é importante que os procedimentos pedagógicos e avaliativos estejam alinhados às necessidades presentes na sociedade atual e que valorizem a ação social através do uso da língua (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021).

Como dito anteriormente, no terceiro encontro do curso ocorreu a discussão sobre os conceitos de abordagem e método, quando discorremos também sobre o método Tradução e Gramática, método Áudio-lingual e o Ensino Comunicativo de Línguas, bem como o Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994) e os possíveis papéis do professor no futuro, a partir do texto de Leffa (2012). Como atividade assíncrona, no D3, solicitamos às professoras que observassem suas práticas avaliativas iniciais (A1) para que, à luz das discussões sobre abordagem e método, pudessem analisá-las. Em outro momento do curso, no Q2, perguntamos às professoras: “*A partir das nossas discussões sobre a abordagem de ensinar e avaliar, como você observa a sua abordagem em sala de aula? Justifique a sua resposta*”. Deste modo, obtivemos as respostas das participantes no D3 e no Q2 e as analisamos a seguir.

Quadro 17 – Respostas sobre abordagem

| Nomes    | Respostas  |
|----------|--|
| Cecília  | <p>(...) foram baseadas em <b>respostas fechadas</b>. Acredito que as abordagens destas atividades não foram bem pensadas, mas sim elaboradas para a <b>praticidade de correção</b>. (...) espero conseguir adequá-las, de forma que as abordagens propostas nas atividades sejam mais assertivas, no <b>sentido da real aprendizagem do aluno</b>. (D3)</p> <p>Procuro sempre enfatizar no aluno, partindo de <b>suas necessidades</b> para fazer uma escolha fundamentada. (Q2)</p>  |
| Fernanda | <p>(...) penso que o foco nas produções escritas avaliadas está na <b>abordagem comunicativa</b>, já que durante <b>as atividades do cotidiano</b>, o aluno participa como agente nas situações trabalhando <b>as quatro habilidades da língua</b>. Realizando a análise das avaliações do ENEM durante o encontro, constatei que preciso melhorar tanto nas aulas como no preparo das avaliações, pois os textos que trabalho em sala e nas avaliações são geralmente curtos. Erroneamente pensava que meus alunos, que supostamente não tiveram aulas de espanhol anteriormente, poderiam achar difícil ou desestimulante um texto longo. No entanto, são alunos do 1 ano do ensino médio e logo farão o Enem e com isso já precisam ter contatos com textos longos e inclusive literários. (D3)</p> <p>Utilizo <b>abordagem comunicativa</b>, tanto no ensino como na avaliação. Procuro sempre trazer questões que os alunos possam interagir e produzir atividades condizentes ao cotidiano, com vários instrumentos avaliativos mesclando o <b>tradicional e o contemporâneo</b>. (Q2)</p> |
| Giovana  | <p>(...) As avaliações foram modificando e se adaptando de acordo com a proposta das escolas e da metodologia exigida, quando é o caso. As avaliações escritas que enviei, no geral estavam muito voltadas para o <b>método gramatical</b>, mas também há algumas atividades baseadas na <b>abordagem comunicativa</b>. Acredito que como avaliação ou atividade avaliativa no geral, usamos <b>um pouco de cada método</b> durante as aulas. Na avaliação mais formal, a chamada “prova”, ela costuma ter um perfil <b>mais estruturado</b> nos métodos gramatical e no áudio-lingual. (D3)</p> <p>(...) procuro <b>mesclar os métodos entre o comunicativo</b> e uma avaliação mais <b>contemporânea</b>, mas quando necessário recorro à aspectos mais gramaticais ou estruturais da língua, principalmente quando se trata de exercícios. (Q2)</p>   |

|        |  |
|--------|--|
| Karina | <p>Busco sempre levar aos alunos uma melhor forma de avaliação pois, na verdade o que necessito saber é se o método adotado por mim como professora, consegue fazer com que o aluno se expresse livremente e desta forma consiga passar para o papel ou oralmente o que conseguiu absorver das teorias expostas em classe. (...) Não gostaria que meus alunos terminassem o curso <b>sem levar na bagagem o conhecimento</b> que tentei passar em sala e por esse motivo, busco trabalhar temas reais além da literatura (...) (D3)</p> <p>No momento estou reavaliando as práticas de sala de aula, buscando entender através das atividades lúdicas propostas em sala se estou conseguindo atingir os objetivos propostos para este primeiro bimestre. Até o momento percebi que necessito reelaborar algumas práticas para que o objetivo de ensino aprendizagem sejam alcançados. (Q2)</p> |
| Nicole | <p>O tipo de avaliação enviada para análise é uma sondagem utilizada em alfabetização pelos pedagogos, direcionada para o ensino de um novo idioma na segunda infância. Esse tipo de avaliação, além de iniciar a alfabetização no idioma Espanhol, auxilia no <b>processo de alfabetização</b> no idioma materno. Pode ser considerada como uma avaliação diagnóstica, pois tem o objetivo de identificar o conhecimento prévio do aluno: fonética da palavra, associação do som e da letra, dimensão da palavra, quantidade de sílabas, lateralidade, coordenação motora e conceitos de palavras. (D3)</p> <p>Verifico que a minha abordagem está de uma maneira bem <b>justa e reflexiva</b>. Avalio o aluno de uma maneira global, e não somente seu produto final. Uma boa avaliação é aquela que é avaliada todas as habilidades. (Q2)</p>   |
| Pérola | <p>(...) as avaliações são contínuas <b>através das 4 habilidades</b> (...). Por vezes mesmo passando as atividades em uma avaliação contínua podemos ainda não chegarmos a um diagnóstico, por isso as atividades são passadas de várias formas de acordo com a aceitação do público alvo. As 4 atividades que enviei já apliquei em sala como atividades avaliativas, também não deixei de avaliar a participação do aluno tanto nas atividades bem como na assiduidade e responsabilidade no desenvolvimento em sala e a aceitação e resultados foram bem satisfatórios, posso afirmar que foram cumpridos os métodos de avaliação (...) (D3)</p> <p>Ensinar para avaliar, os dois métodos são aplicados em sala para um bom resultado do quanto o aluno aprendeu ou aprende. (Q2)</p>  |

|         |  |
|---------|--|
| Tais    | <p>Na hora de avaliar é essencial envolver as atividades do cotidiano dos alunos. Semana passada trabalhamos as partes do corpo e características físicas e depois pedi para os alunos montarem e apresentarem um <b>diálogo</b> (...) (D3).</p> <p>(...) Amo quando as aulas são dinâmicas e <b>os alunos os protagonistas</b> vejo que eles se desenvolvem melhor e busco sempre mostrar que estou ali para aprender também e que podem contar comigo caso não entendam os temas ou possuam alguma dificuldade (Q2)</p>  |
| Vitória | <p>No que se refere especificamente à atividade avaliativa de investigação sobre os países falantes de espanhol, para a qual os alunos receberam um roteiro, vejo que há coerência, no sentido de <b>que a visão de língua considerada é a que vai além da comunicação. A língua constitui a nossa identidade, nos constitui como sujeitos culturais!</b> E tendo isso em conta, é importante que os alunos de espanhol vejam, desde o início do curso, que são parte da América Latina, e que a língua/cultura hispânica é parte também dessa formação da identidade. É importante que vejam o que nos aproxima e nos diferencia, tendo em conta as múltiplas culturas e identidades dos povos falantes de espanhol. As práticas cotidianas do curso de espanhol envolvem muito a habilidade de escuta e de fala. <b>Há uma preocupação de que os alunos ouçam falantes de espanhol de várias partes do mundo, nativos e não nativos da língua,</b> bem como produzam pequenos discursos em língua espanhola a cada aula. Nesse sentido, vejo que as avaliações estão de acordo com as práticas. (D3)</p> <p>Observo que avalio menos do que gostaria. O grande número de alunos em sala é um fator desestimulante para que o professor planeje constantes atividades avaliativas, especialmente individuais. No entanto, uso algumas estratégias que auxiliam no processo avaliativo, como colocar os alunos para avaliar a si mesmos e aos colegas. Percebo bastante eficácia nessas ações (Q2)</p> |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

A partir das respostas das participantes é possível destacar algumas questões para a discussão. Inicialmente, a participante Cecília demonstra preocupação com a “real aprendizagem” de seus alunos e reflexão sobre a prática, ao salientar os tipos de perguntas que havia escolhido. Nesse sentido, ela reconhece que, embora as perguntas de respostas fechadas sejam mais práticas na correção, não as considera as mais ideais. Isso se deve ao fato de que, de acordo com Retorta e Marochi (2018), as perguntas de respostas fechadas “são comumente usadas para avaliar o conhecimento ou fragmento da língua” (Retorta, Marochi, 2018, p.73) como por exemplo, as questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, verdadeiro/falso



e respostas combinadas. Além disso, frequentemente, tais perguntas concentram-se mais na avaliação do conhecimento de língua em si do que no desempenho linguístico dos estudantes.

Outra questão importante, destacada pelas participantes Cecília, Fernanda e Tais, é a ênfase nos estudantes, como podemos notar nos trechos: “ênfase no aluno”, “aluno como agente nas situações”, “alunos (são) os protagonistas”. Portanto, compreendemos que a relação entre as professoras e os alunos pode ser mais horizontal, ou seja, está mais alinhada com as abordagens mais contemporâneas e menos hierárquicas, em contraste com as teorias tradicional ou behaviorista, que estão baseadas em relações mais verticais, nas quais o professor detém o poder de decisão, conforme destaca Mizukami (1986).

Por outro lado, nos escritos de Karina, fica evidente, por meio dos termos ‘*absorver*’ e ‘*bagagem*’, que o papel do professor ocupa uma posição central na relação com os alunos, uma vez que detém o poder decisório e os conhecimentos a serem transmitidos (Mizukami, 1986), enquanto os estudantes absorvem as teorias e os conteúdos fornecidos pelo professor. Esse tipo de educação, amplamente difundida por Freire (2011) como Educação Bancária, “(...) se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (Freire, 2011, p. 80). Nesse sentido, o estudante é visto como um recipiente e o professor deve enchê-lo com conteúdos e conhecimentos, eliminando a curiosidade e a criatividade.

Destacamos também um ponto que nos chamou a atenção: o enfoque no desenvolvimento e na avaliação das quatro habilidades linguísticas (escuta, escrita, leitura e oralidade), como ressaltado pelas participantes Fernanda, Nicole e Pérola. É importante salientar que, dependendo da abordagem ou das abordagens escolhidas, as habilidades são desenvolvidas de maneiras distintas. Por exemplo, na abordagem tradicional, “a ênfase está na forma escrita da língua e na leitura final dos autores clássicos do idioma. (...) pouca ou quase nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação.” (Leffa, 2016, p. 24). Já na abordagem audiolingual, ensinar língua era desenvolver a língua oral e a leitura e a escrita não faziam parte do ensino. Na abordagem comunicativa, as quatro habilidades são desenvolvidas de forma integrada, mas dependendo dos objetivos, pode-se concentrar somente em uma. Desse modo, neste instrumento, não fica esclarecida qual é a abordagem de ensinar ou de avaliar das participantes.

Além disso, Nicole enfatiza que “uma boa avaliação é aquela que avalia todas as habilidades”. Nesse sentido, é necessário salientar a importância da integração das habilidades comunicativas da língua estrangeira ao longo do processo de aprendizado, uma vez que isso

proporciona ao estudante uma compreensão mais abrangente da língua-alvo, contribuindo para a melhoria de seu desempenho. Nesse contexto, conforme salientado por Harmer (2007):

Quando estamos conversando, somos obrigados a ouvir e também a falar (...). As palestras geralmente dependem de notas escritas anteriormente, e as pessoas que assistem às palestras geralmente escrevem notas por conta própria. Até a leitura, geralmente considerada uma atividade privada, muitas vezes provoca conversas e comentários. (Harmer, 2007, p. 265, tradução nossa<sup>31</sup>)

O autor ainda argumenta que, considerando as complexidades dos contextos da sociedade contemporânea, não faz sentido ensinar habilidades linguísticas isoladamente. Destacamos também que pesquisas e debates recentes indicam que novas habilidades são necessárias, uma vez que “cresce a preocupação com uma formação que leve ao engajamento social, à agência, à participação crítica para a vivência e convivência condizente às sociedades com as características nelas percebidas nos últimos tempos” (Monte-Mór, 2014, p. 242). Para corroborar essa discussão, observamos que, a partir dos estudos e das discussões recentes quanto ao ensino de línguas e as mídias digitais, as pessoas utilizam diferentes modalidades de linguagem e comunicação em distintos cenários e finalidades, exigindo uma gama diversificada e ampla de habilidades. Portanto, para atender às exigências da sociedade contemporânea e globalizada, é fundamental reconhecer a importância de outras habilidades, que não foram mencionadas pelas professoras.

É possível notar também a preocupação das professoras Fernanda, Karina e Tais em criar atividades avaliativas que estejam alinhadas à realidade dos estudantes. Nesse sentido, podemos entender que essas atividades precisam se assemelhar a situações praticadas por falantes em diferentes contextos de comunicação. A partir de diversos autores (Ellis, 2003; Breen, 1985 *apud* Andrade e Silva, 2017), podemos discutir diferentes formas de autenticidade, como atividades encontradas em contextos externos à sala de aula, como a escrita de um *e-mail*, ou se, mesmo não tendo nenhuma semelhança com o mundo “real”, proporcionar aos estudantes usos linguísticos não ensaiados e significativos. Por outro lado, a partir das discussões propostas por Breen (1985), Andrade e Silva (2017) afirma que:

(...) a sala de aula, por estabelecer um contexto social onde pessoas se encontram para se comunicar e aprender a se comunicar, deve ser autêntica a seu propósito, ao promover oportunidades de interação real entre os aprendizes e discussão de

---

<sup>31</sup> No original: “When we are engaged in conversation, we are bound to listen as well as speak (...). Lectures frequently rely on notes they have written previously, and people listening to lectures often write notes on their own. Even reading, generally thought of as a private activity, often provokes conversation and comment”.

estratégias de aprendizagem – criticando os diálogos pré-fabricados e os jogos teatrais bastante comuns no ensino de línguas. (Andrade e Silva, 2017, p. 13)

Compreendemos que atividades alinhadas com a realidade dos estudantes se relacionam com a promoção de experiências reais de comunicação e interação entre os aprendizes, ao invés de focar em diálogos e atividades artificiais ou temas distantes dos contextos dos alunos, por exemplo.

É possível também observar que as participantes Cecília e Fernanda demonstram preocupação com as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a língua pode ser vista como uma ferramenta usada com um propósito específico, que se concentra nas necessidades particulares dos alunos, levando em consideração que as razões pelas quais cada um aprende uma língua estrangeira podem variar significativamente. Nesse sentido, é importante realizar uma análise para saber quais as “necessidades, interesses, fantasias e projeções” (Almeida Filho, 2007, 22) dos estudantes com relação ao aprendizado da língua estrangeira. A origem do termo “análise de necessidades”, conforme aborda Souza (2014) teve seu início na Índia, na década de 1920. Inicialmente, surgiu para responder a duas perguntas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras: a) o que os aprendizes realmente precisavam aprender na língua-alvo e; b) como os aprendizes alcançariam a proficiência na língua-alvo durante o período de estudo. Contudo, somente em 1971 o termo foi consolidado através de um trabalho apresentado por Richterich no Conselho da Europa.

Desde então, a análise de necessidades desempenha um papel fundamental na criação de cursos de línguas, independentemente de serem cursos gerais ou específicos. Ela representa o primeiro passo a ser seguido ao planejar o desenvolvimento do currículo. De acordo com Almeida Filho (2012), a etapa inicial do planejamento se concentra na análise e descrição do contexto:

Para conhecer a situação ou contexto e torná-la explícita a outros implementadores, pais e autoridades, o planejador busca dados sobre os alunos, história do curso, perfis de formação dos professores que o implementarão, cultura de aprender dos alunos e cultura de ensinar da escola, papel da língua-alvo na comunidade (Almeida Filho, 2012, p. 39).

Nunan (1988 *apud* Souza, 2014) discute a divisão da análise de necessidades em duas categorias: análises objetivas e subjetivas. A análise objetiva abrange informações gerais sobre os estudantes, tais como idade, nacionalidade, língua materna, por exemplo. Por outro lado, as necessidades subjetivas estão relacionadas aos dados coletados sobre metas, percepções,

prioridades e estilos de aprendizagem. Portanto, é recomendável que o professor realize uma análise para compreender o contexto, bem como as necessidades e interesses de seus alunos.

Nesse contexto, Fernanda reconhece a necessidade de preparar seus alunos para o Enem<sup>32</sup> e, por esse motivo, procura criar oportunidades para que eles desenvolvam as habilidades necessárias para o exame. Assim, a participante demonstra estar atenta às necessidades de seus alunos. Nesta fala específica da participante, notamos que, como mecanismo de acesso, o exame tem grande potencial para impactar não só a vida dos que desejam acesso ao ensino superior, como também de impactar as práticas de ensino e de aprendizagem na escola. (Vicentini, 2014).

No que diz respeito aos métodos empregados pelas participantes, Fernanda, Giovana e Vitória utilizam explicitamente alguns termos. Nesse sentido, tanto Fernanda quanto Giovana destacam a fusão entre práticas mais tradicionais, como exercícios estruturais gramaticais, e o ensino comunicativo, com interação e produção de atividades condizentes ao cotidiano dos estudantes, ou seja, uma combinação entre abordagens tradicionais e mais contemporâneas, conforme discutido por Almeida Filho (2001). De acordo com Oliveira (2010), “o professor acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador” (Oliveira, 2010, p. 327). Isso ocorre por várias razões, incluindo as limitações impostas pelo material didático ou pela metodologia da escola, fazendo com que os professores incorporem práticas tanto tradicionais quanto contemporâneas, de acordo com as exigências da instituição ou as necessidades dos alunos.

Além disso, é relevante destacar que as atividades alternativas de avaliação estão vinculadas às perspectivas mais contemporâneas sobre língua, ao passo que a avaliação formal, representada pela prova, é mais estruturada e concentra-se nos métodos gramatical e áudio-lingual. Essa observação se alinha ao que foi mencionado pela participante Karina, ao abordar as diferenças entre avaliações alternativas e avaliações tradicionais de lápis e papel, bem como os sentimentos dos alunos em relação a esses diferentes tipos de avaliação.

Por sua vez, a professora Vitória aponta que a língua pode ser usada na constituição da nossa identidade. Para a discussão de formações identitárias, Hall (2006) utiliza o conceito

---

<sup>32</sup> O Enem, criado em 1998, tinha como principal objetivo diagnosticar o desempenho dos estudantes no final da escolaridade básica. No entanto, em 2009 sofreu modificação de função e tornou-se um exame de alta relevância, sendo a única forma de acesso ao ensino superior aos que desejam ingressar nas Instituições Federais. É com base nas notas dos candidatos que, através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), os estudantes são selecionados. Para se ter uma ideia do tamanho do exame, em 2022 o número de inscritos foi de 3,4 milhões

lacaniano de “espelhamento” e estabelece a relação de olhar e ser olhado. O sociólogo, recuperado nas reflexões de Monte Mor (2008), explica que:

(...) um sujeito não vê a sua própria imagem por “inteiro”, logo poderá ver-se ou imaginar-se por inteiro no espelho do olhar do outro. Dessa maneira, embora o sujeito seja, por natureza, cindido, dividido, inacabado, incompleto, ele assume a sua identidade como se ela estivesse completa, acabada e unificada, conforme o olhar alheio lhe informa, ou conforme a sua imagem se formou (uma fantasia que se constituiu e cristalizou) no espelho do olhar alheio. É possível expandir essa noção de “espelhamento” aos dois sujeitos dessa relação dialética. Aquele que se vê em posição favorável pode ter a sua imagem espelhada e confirmada pelo olhar de quem lhe confere superioridade; da mesma maneira, o outro que se acredita em desvantagem pode estar reafirmando a sua identidade no espelho dos olhos do outro. No entanto, ambos os sujeitos são partidos e incompletos, com identidades em permanente construção, mas, possivelmente, não se percebem como tal (Monte Mór, 2008, p. 171-172).

Ao entrar em contato com uma língua estrangeira, o estudante olhará o outro e poderá se ver nesse espelho e entender a sua própria identidade, cultura e língua. Além disso, o contato com a diversidade pode provocar deslocamentos e rupturas no sujeito aprendiz, que não é mais um mero receptor, mas um indivíduo em formação, que pode perceber as diferenças culturais como um processo de formação identitária.

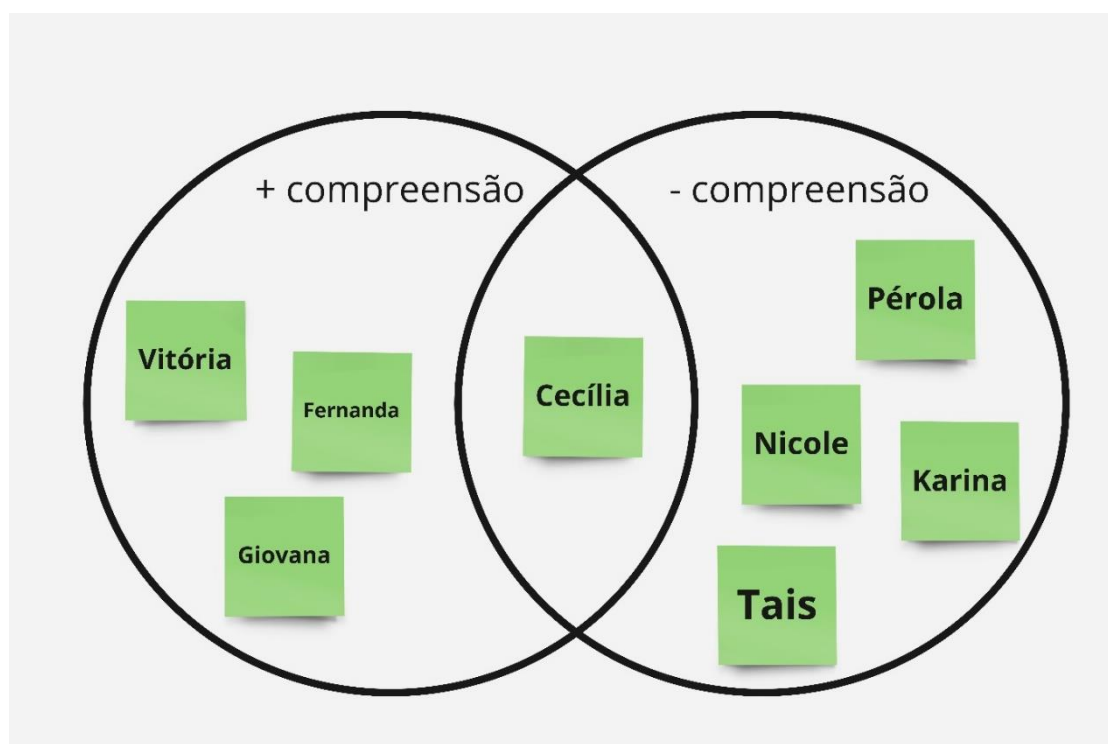
Por fim, a professora Vitória enfatiza a importância de oferecer aos estudantes a oportunidade de entrar em contato com falantes de espanhol de diferentes regiões do mundo, incluindo tanto nativos quanto não-nativos da língua. Nesse sentido, o ensino de espanhol está alinhado com uma visão mais pluricêntrica da língua, ou seja, o reconhecimento da convivência simultânea de diferentes padrões normativos (Moreno Fernández, 2005), em contraposição ao discurso de unidade ou pureza linguística, defendido durante séculos pela Real Academia Espanhola (RAE). Conforme destacado por Ponte (2010), “as variedades peninsulares, apesar de ainda gozarem de enorme prestígio, não são mais reconhecidas como única manifestação correta do espanhol face à suposta “barbárie” da América. Já não é possível negar o valor da heterogeneidade do espanhol” (Ponte, 2010, 168). Deste modo, observamos que a participante Vitória busca incorporar essas discussões sobre a heterogeneidade da língua espanhola em suas práticas. Além disso, nessa visão, o professor de língua espanhola desempenha um papel fundamental de:

(...) articulador de vozes, passando, sempre que necessário e possível, a palavra para as muitas vozes, os muitos sotaques, que representem as muitas realidades e histórias que conformam a riqueza desse mundo falado por uma língua efetivamente policêntrica, uma língua que são muitas línguas. (González, 2011, p.30)

Para resumir os possíveis deslocamentos na compreensão sobre abordagem e método pelas professoras, trazemos algumas discussões. Ao comparar os excertos do Q1, D3 e Q2, notamos que algumas participantes, quando dado um contexto mais explícito – neste caso, a análise das atividades avaliativas elaboradas por elas – conseguiram reconhecer, analisar e refletir sobre suas abordagens, a partir das discussões realizadas sobre o tema e da atividade de análise da abordagem subjacente às questões dos exames (Enem, DELE e CELU) no encontro síncrono. Quanto ao conhecimento de conceitos teóricos de abordagem na área da Linguística Aplicada, as participantes Fernanda, Giovana e Vitória desenvolveram, em diferentes níveis, mais sobre as abordagens que baseiam suas práticas e crenças sobre o que é aprender, ensinar e avaliar. A participante Cecília encontrou-se no início do caminho, uma vez que apontou somente os tipos de respostas que espera de seus estudantes, mostrando uma certa reflexão.

Em contrapartida, nos instrumentos analisados, as participantes Nicole, Karina e Tais não demonstraram reconhecer sua visão de língua a partir das atividades iniciais e das discussões. Nesse sentido, sua compreensão sobre o termo ‘abordagem’ ainda está relacionada ao senso comum, cujo significado é: “maneira de tratar ou interpretar um assunto, uma questão” (Dicionário Michaelis). Para ilustrar, elaboramos uma figura que representa a compreensão das professoras em relação às discussões sobre abordagens, métodos e visão de língua estrangeira:

Figura 15 – Compreensão sobre as discussões teóricas de abordagem



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Faz-se necessário ressaltar a importância e urgência dessas discussões nos cursos de formação inicial e continuada, uma vez que, conforme mencionado anteriormente por Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), as abordagens educacionais precisam estar alinhadas com as necessidades da sociedade contemporânea, que enfatiza a formação de cidadãos agente, críticos e autônomos. Portanto, a consciência, reflexão e adaptação das práticas pedagógicas são necessárias para atender a essas expectativas e necessidades atuais da educação.

A próxima categoria a ser analisada está relacionada a conceitos-chave importantes da área de avaliação de línguas estrangeiras, como validade, confiabilidade e autenticidade.

### **3.3.2 Conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade**

Nesta pesquisa, conforme discutido anteriormente, entendemos que um dos conhecimentos necessários para o letramento em avaliação de línguas é a compreensão sobre os conceitos-chave da área de avaliação, como validade, confiabilidade e autenticidade. Tal compreensão acerca dos conceitos citados é importante para que o professor possa adotar uma postura ética e reflexiva para produzir instrumentos justos e coerentes com a maneira de ensinar e aprender (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). Além disso, concordamos com Scaramucci (2011) que enfatiza que o conceito de validade é central à avaliação e discuti-lo e praticá-lo é essencial.

O tema foi explorado nos encontros 6 e 7, utilizando como referência os textos: “Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo” (Schlatter, *et. al.*, 2005) e “Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo” (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). É importante acrescentar que nosso propósito ao discutir esses conceitos era sensibilizar as professoras para essa questão. Após a conclusão do curso, solicitamos que as participantes respondessem à pergunta do instrumento Q3: “*Como você compreendeu os conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade das práticas avaliativas?*”, do instrumento Q3. Além disso, na A2, desenvolvida por elas ao final do curso, também pedimos que prestassem atenção a essas questões. Assim, procedemos à análise dos dados produzidos no instrumento Q3.

No entanto, antes de analisar os dados e discuti-los, faz-se necessário levantar algumas discussões sobre como compreendemos os termos em questão. Para tanto, utilizamos as contribuições de Schlatter, *et. al.* (2005); Scaramucci, (2011); Chapelle (2012); Retorta e Marochi (2018); Giraldo (2020a) e Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021).

Tradicionalmente, de acordo com Chapelle (2012), a validade é compreendida como uma característica ou qualidade de um teste de língua, porque, para os usuários, um teste válido significa um bom teste. A autora ainda mostra que os primeiros livros de teste de línguas definem a validade através de afirmações como: “um teste é válido se mede o que deveria medir”. Além disso, ainda nessa visão tradicional, a noção de validade está associada ao conceito de confiabilidade e, em algumas vezes, também à praticidade, ambas entendidas como qualidades de um teste. No entanto, em um instrumento avaliativo, pode ocorrer uma tensão entre os três parâmetros, isto porque, comumente, um aumento de validade diminui o grau de confiabilidade e vice-versa. Já a praticidade, discutida com a validade e a confiabilidade, “diminui com um aumento de validade e aumenta com uma diminuição de validade. O inverso ocorre em relação à confiabilidade. Assim, podemos dizer que é inversamente proporcional à validade e diretamente proporcional à confiabilidade” (Scaramucci, 2011, p.106).

Com os debates contemporâneos, a validade não tem sido vista como uma qualidade de um instrumento de avaliação, mas está relacionada a como as interpretações são baseadas nos resultados da avaliação para as tomadas de decisão. De acordo com Schlatter, *et. al.* (2005), há alguns aspectos a serem levados em consideração para avaliar a validade de um teste, sendo a validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto. A validade de conteúdo diz respeito à correspondência entre as especificações do conteúdo que o teste pretende avaliar e o conteúdo que efetivamente é avaliado. Já a validade de critério está relacionada à medida em que os resultados de uma avaliação estão alinhados com os resultados de outra avaliação que utiliza os mesmos critérios avaliativos. Por último, a validade de construto é a capacidade de um teste medir efetivamente a habilidade ou característica que se propõe avaliar, baseando-se em uma definição teórica clara do objeto a ser avaliado. Além disso, os autores enfatizam que a autenticidade das tarefas desempenha um papel crucial no aumento do grau de generalização dos resultados de uma avaliação. Nesse sentido, para que uma avaliação possa ser considerada válida “é necessário que demonstremos que o desempenho no teste corresponde ao desempenho que teríamos em situações semelhantes na vida real” (Schlatter, *et. al.*, 2005, p.17).

Outra definição sobre validade discutida durante o curso foi a de Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021). Nesse texto, as autoras estabelecem que a validade de um instrumento avaliativo é alcançada:

(...) quando um instrumento avaliativo avalia o que se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado. Um instrumento só é válido se levar em consideração as necessidades, as características e as habilidades cognitivas do público-alvo com o qual será utilizado (Green, 2014; Retorta; Marochi, 2018). Ao



analisarmos se um instrumento é ou não válido para um determinado uso ou contexto, entram em cena o construto a ser verificado, o alinhamento daquele construto com o conteúdo programático do curso ou currículo em questão, o alinhamento entre ensino e o construto avaliado e a consistência dos dados que esse fornece em comparação com outras fontes de informação (como atividades ou tarefas de avaliação formativa), a capacidade de aquele instrumento dar informações sobre o desempenho futuro do aluno com relação àquele construto, além do reconhecimento da aparência, do leiaute ou do aspecto visual daquele instrumento como um meio de avaliação por parte de alunos e professores, entre outros autores. (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 14)

Nessa definição, além das validades citadas anteriormente, relacionadas ao construto, ao critério e ao conteúdo, as autoras ainda acrescentam a validade de face, que é determinada pela perspectiva subjetiva dos alunos quanto à adequação de um instrumento em medir o que se pretende avaliar (Schlatter, *et.al*, 2005). Deste modo, compreendemos a validade a partir da observação do conteúdo, do construto, do critério e de face dos instrumentos avaliativos.

Com relação ao conceito de autenticidade, é fundamental que as características de uma avaliação sejam reconhecidas como correspondentes àquelas da situação em que a habilidade avaliada será efetivamente usada. Isso implica que as tarefas avaliativas devem refletir mais fielmente uma prática social de referência e menos a artificialidade de sala de aula. Além disso, é importante que o foco das atividades esteja no desempenho linguístico dos alunos, com tarefas contextualizadas que abordem temas próximos à idade e à realidade do público-alvo, bem como a integração das habilidades linguísticas (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021).

Por sua vez, a confiabilidade consiste em assegurar que todos os estudantes sejam avaliados em igualdade de oportunidades, diminuindo os efeitos de fatores externos e garantindo que o construto seja avaliado de forma consistente e uniforme (Schlatter, *et. al.*, 2005). Quanto aos fatores, estes estão associados ao cansaço, ao domínio ou desconhecimento de determinado tópico, discrepância de referenciais teóricos entre os avaliadores e à preferência ou aptidão pessoal do estudante para um determinado tipo de teste.

Conforme mencionado por Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), a confiabilidade abrange diversos aspectos, incluindo o cuidado na atribuição de notas, a padronização das condições de execução da avaliação, a elaboração cuidadosa do próprio instrumento, a utilização de critérios claros para correção, a clareza e a ausência de ambiguidade nas instruções ou rubricas, a redução de flutuações no processo de correção, e a familiaridade dos alunos com o formato do instrumento avaliativo, entre outros elementos. Todos esses fatores contribuem para garantir que a avaliação seja confiável, culminando em resultados mais precisos e representativos do desempenho dos alunos.

É fundamental tomar várias medidas para garantir a uniformização dos avaliadores, neste caso, dos professores, e dos procedimentos de avaliação. Um fator determinante é estabelecer critérios claros que auxiliem a minimizar o caráter subjetivo da avaliação. Esses critérios podem orientar a forma como os avaliadores atribuem notas e analisam o desempenho dos estudantes, assegurando uma abordagem mais objetiva e consistente.

Após essa breve discussão sobre os conceitos validade, autenticidade e confiabilidade, analisamos a compreensão das professoras em relação a esses temas. Em seguida, apresentamos as respostas das professoras no Q3:

Quadro 18 – Respostas sobre validade, confiabilidade e autenticidade

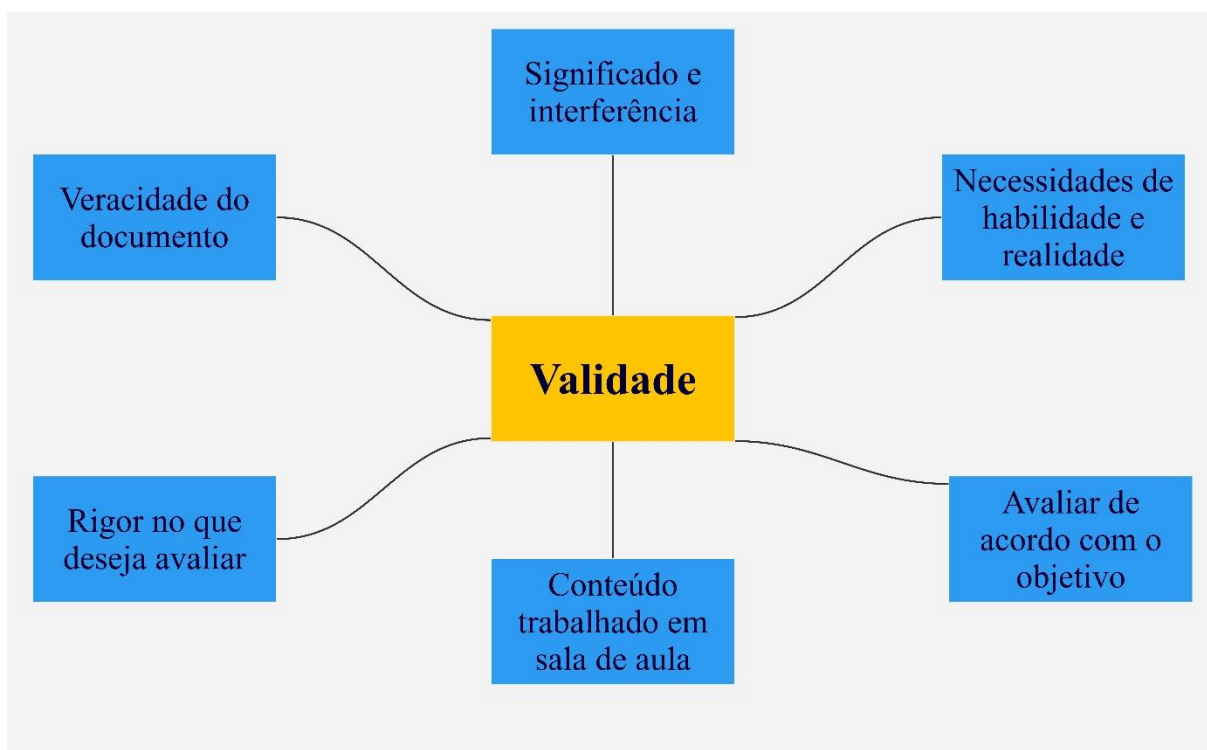
| Nomes    | Respostas  |
|----------|--|
| Cecília  | Validade é quando o instrumento leva as necessidades de habilidades, ou seja, uso real. O conceito de confiabilidade quando atribuímos notas, ou seja, usamos a utilização de critérios. E autenticidade é quando praticamos a habilidades e a autenticidade é quando elaboramos atividades de acordo com a realidade do aluno e a sua faixa etária.   |
| Fernanda | Acredito que validade é quando se consegue avaliar de acordo com o objetivo que foi proposto. Confiabilidade é quando os alunos não apresentam dificuldade durante a realização da avaliação, por exemplo, na execução em relação a enunciados. Autenticidade é quando a avaliação está relacionada com a realidade do uso como prática social.  |
| Giovana  | Acredito que as práticas devem ser claras, objetivas, criativas e relacionadas com o que é trabalhado em aula.   |
| Karina   | Os conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade diz respeito às atividades que apresentamos aos alunos nas quais estejam contidas as teorias (conteúdo) apresentadas em sala de aula. Para tanto, existe a necessidade de apresentar atividades que dizem respeito a realidade dos estudantes. Tais atividades devem possuir enunciados claros, que não induza o estudante ao erro. |
| Nicole   | O conceito de validade quer dizer o rigor que se confia no que deseja avaliar. Já o conceito de confiabilidade, quer dizer que independente dos fatores externos, nada atrapalhará o que o aluno já sabe. E a autenticidade é quando há intenção do aluno solucionar o problema da maneira mais tranquila.   |
| Pérola   | Validade seria o significado e a nossa interferência/Autenticidade de acordo com o tema exposto e explicado/ confiabilidade segue o mesmo tema proposto uma sequência dos exercícios.  |

|         |   |
|---------|---|
| Tais    | Validade = veracidade do documento abordado. Confiabilidade = se o documento é confiável. Autenticidade = certeza da veracidade do documento.   |
| Vitória | Em relação às práticas avaliativas, entendo que a validade está relacionada ao conteúdo que é pedido na avaliação, se corresponde ao que foi ensinado ao aluno; já a confiabilidade está relacionada com os critérios estabelecidos para a correção, se eles estão claros para o aluno; e a autenticidade está relacionada com não ser uma atividade artificial, algo que não se faz em práticas sociais reais. |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

É importante ressaltar que as respostas das participantes permitem uma margem de interpretação à forma como elas definiram os conceitos. Deste modo, ao analisar as respostas, identificamos os seguintes significados com relação ao que o grupo compreendeu sobre validade:

Diagrama 2 – Compreensão sobre validade



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Constatamos que o grupo de participantes teve uma compreensão parcial do conceito de validade, que é abrangente e complexo. Não esperamos que, ao final do curso, as professoras se tornem especialistas no tema. No entanto, como mencionado anteriormente, almejamos que

elas se sensibilizem para as discussões em torno desses conceitos. Ressaltamos que a validação das avaliações de desempenho pode ser uma ferramenta útil para avaliar a congruência com os objetivos curriculares, a qualidade global dos testes e a equidade no tratamento dos alunos durante as avaliações.

Nas respostas das participantes, podemos destacar a coerência entre o conteúdo solicitado na avaliação e o que foi ensinado em sala de aula. Contudo, é importante ampliar o entendimento desse conceito, uma vez que, de acordo com Schlatter *et al.* (2005):

(...) a validade de conteúdo é obtida quando um teste efetivamente avalia amostras de conteúdo relevantes e representativas, com base nas quais poderão ser tiradas conclusões sobre o desempenho do candidato relativo àquele conteúdo, e onde o que é relevante e representativo depende da finalidade do teste. (Schlatter *et al.*, 2005, p. 15)

A validade de conteúdo reside na correspondência entre as especificações de conteúdo que a avaliação visa avaliar e o conteúdo que efetivamente avalia.

Além disso, as professoras ressaltam a relevância de o instrumento refletir a necessidade de avaliar as habilidades dos estudantes, com base no uso real da língua. Essa percepção está diretamente relacionada à autenticidade das tarefas, uma das características de validade. Em outras palavras, os instrumentos de avaliação devem permitir que os estudantes demonstrem suas habilidades linguísticas de maneira semelhante ao que fariam em situações do cotidiano. Conforme salienta Scaramucci (2011), avaliações autênticas se referem a tarefas significativas realizadas em contextos realistas ou que incorporam simulações próximas das situações da vida real, tanto em termos de tempo quanto de recursos. Para alcançar tais objetivos, as avaliações de desempenho – surgidas em contextos de educação e, no caso do ensino de línguas estrangeiras, usadas para a demonstração direta da proficiência – oferecem aos estudantes “a oportunidade de produção espontânea e desempenho real para operar a língua em comunicações autênticas” (Scaramucci, 2011, p. 107).

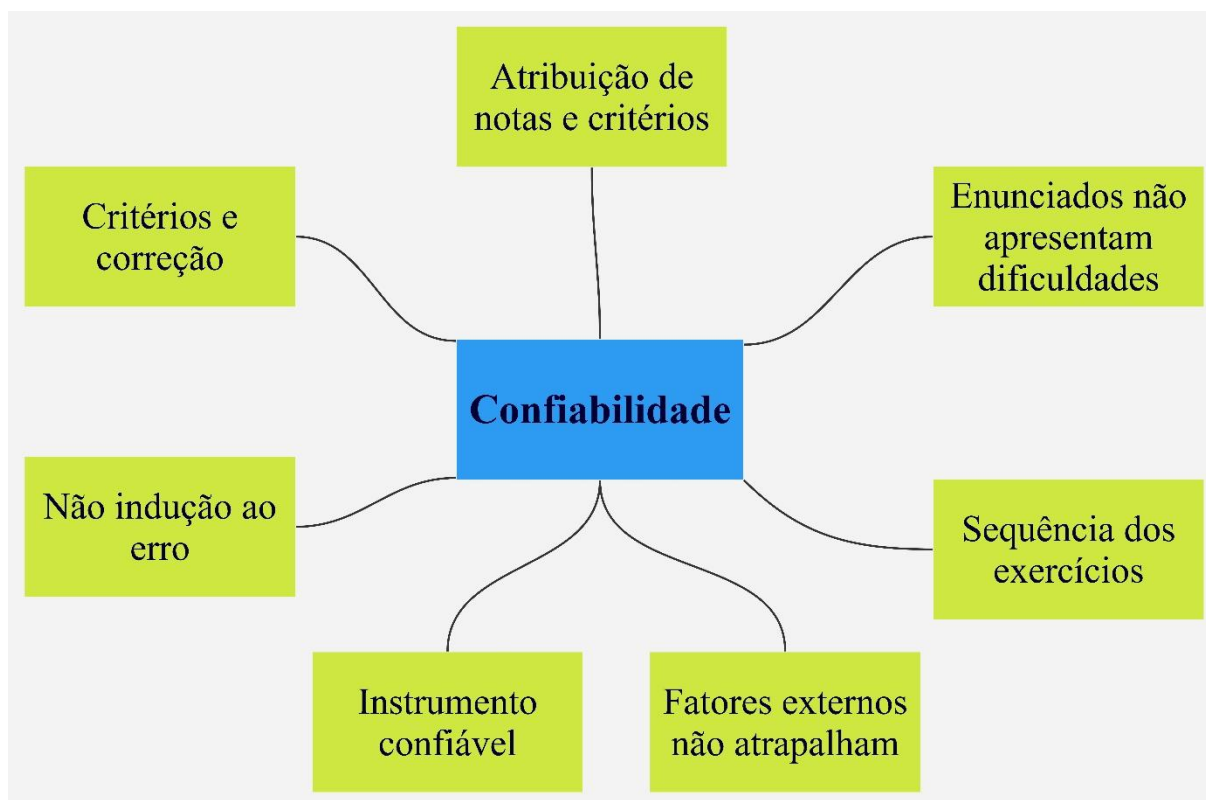
As participantes também destacaram uma questão importante relacionada aos objetivos da avaliação. Isso porque um instrumento válido deve buscar avaliar em consonância com os objetivos de conhecimento estabelecidos no planejamento e no currículo. Essa questão nos leva a considerar os efeitos tanto positivos quanto negativos das avaliações, que têm o potencial de “(re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis” (Scaramucci, 2011, p. 109). Nesse sentido, é fundamental que, no ambiente educacional, os resultados das avaliações escolares sejam

utilizados para orientar aprimoramentos no processo de ensino e aprendizagem, em vez de serem empregados como um meio de classificação ou exclusão ou como forma de somente obter nota.

No entanto, é importante ressaltar que a compreensão das participantes sobre a “veracidade do instrumento avaliativo” ou “o significado e a interferência do professor” não está alinhada com os conceitos contemporâneos que abordam a validade de um instrumento de avaliação. Assim, constata-se a necessidade de aprimoramento no entendimento desse conceito.

Quanto à compreensão da confiabilidade dos instrumentos avaliativos, observamos que as participantes pontuaram diversos aspectos significativos, ainda que de maneira parcial, como ilustrado na imagem a seguir:

Diagrama 3 – Compreensão sobre confiabilidade



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Apesar de as professoras não terem mencionado explicitamente os fatores externos (cansaço, competência ou falta dela em um tópico específico, habilidade pessoal dos estudantes para um tipo de teste) como uma possível influência na confiabilidade dos resultados, o grupo destacou questões relacionadas aos instrumentos avaliativos. Por exemplo, enfatizaram a importância de redigir enunciados claros que não induzam os estudantes ao erro ou que não

dificultem sua execução devido a possíveis incompreensões sobre o significado de palavras. De acordo com Hughes (2003, p. 46), vários fatores podem comprometer a confiabilidade de uma avaliação, incluindo as necessidades de: a) “elaborar itens [instruções ou enunciados] sem ambiguidade” e; b) “fornecer instruções claras explícitas”. Nesse sentido, em ambos os pontos é fundamental que os itens apresentados aos estudantes sejam formulados de maneira que seu significado seja inequívoco, aplicando isso tanto às instruções escritas quanto às orais. Para enfrentar possíveis problemas em ambos os aspectos, o autor argumenta que a maneira mais eficaz é submeter esses itens a escrutínio crítico dos colegas após a redação, com o objetivo de garantir, na medida do possível, a clareza e a precisão.

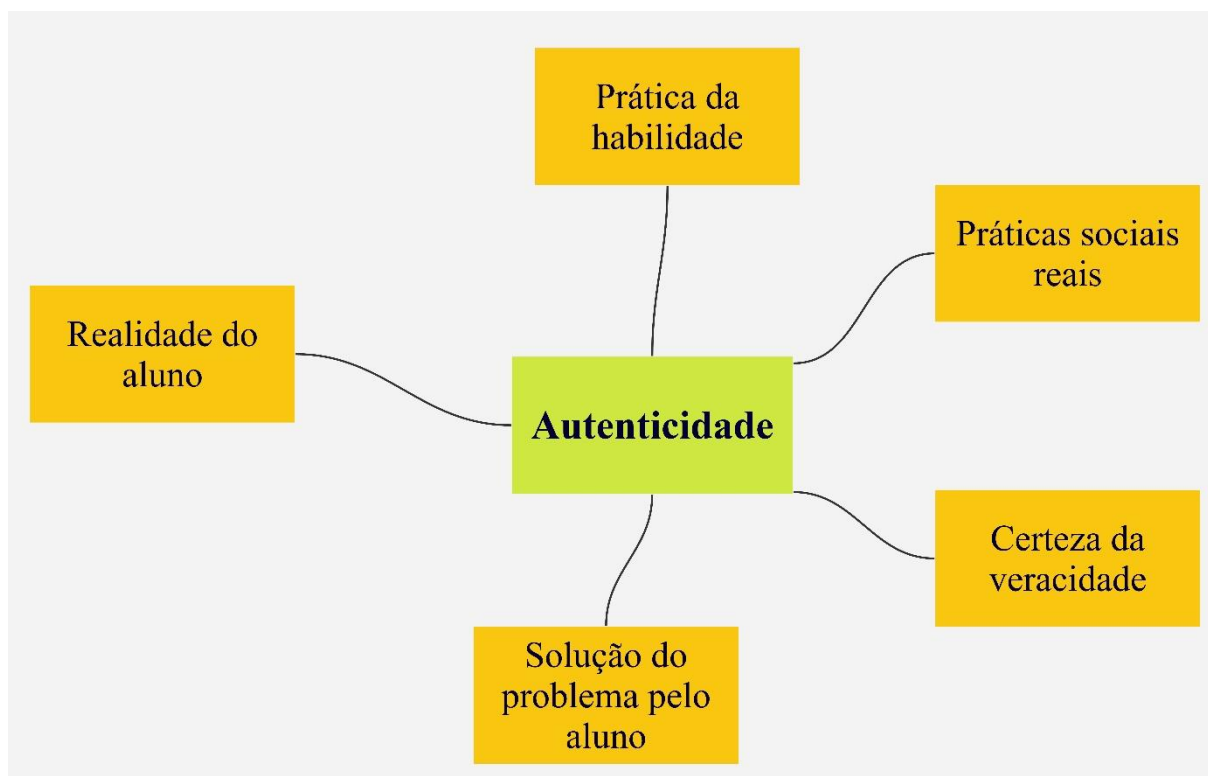
Outra questão para aumentar a confiabilidade de um instrumento de avaliação está relacionada à atribuição de notas. Os resultados não podem ser dados de forma arbitrária, uma vez que podem ser usados para tomadas de decisão ou para influenciar a vida dos estudantes no contexto escolar. Segundo McNamara (1996 *apud* Schlatter 2005), a determinação dos critérios pelos quais a avaliação será conduzida é importante. Isso ocorre porque a avaliação de desempenho inclui julgamentos subjetivos, uma vez que a avaliação de qualquer desempenho humano é intrinsecamente complexa e não pode ser automatizada. Nesse contexto, uma das medidas a serem tomadas para minimizar a subjetividade a níveis aceitáveis é a utilização de descritores de desempenho (escalas, grades ou rubrica de avaliação) elaboradas para cada nível, juntamente com exemplos ilustrativos. De acordo com Schlatter *et al.* (2011), a necessidade de minimizar a subjetividade da avaliação de desempenho “afeta diretamente as escalas de avaliação. Quanto mais precisos e restritos forem os descritores dessas escalas, mais uniforme e pontual será a avaliação, aumentando, assim, conseqüentemente, a confiabilidade do exame” (Schlatter *et al.*, 2005 p. 21-22).

Portanto, é essencial estabelecer critérios de correção claros e coerentes com os objetivos que estão sendo avaliados. Nesse sentido, conforme salientado por Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), o estabelecimento de critérios está ligado à transparência – questão que será abordada mais adiante.

No entanto, constatamos que as respostas “instrumento confiável” e “sequência de exercícios” são imprecisas e não oferecem uma contribuição efetiva para uma compreensão mais profunda e esclarecedora do conceito de confiabilidade. Compreender a confiabilidade exige uma análise mais detalhada das medidas tomadas para a garantia de um instrumento de avaliação consistente e a produção de resultados confiáveis, independentemente das circunstâncias ou das pessoas envolvidas na avaliação.

Com relação à autenticidade do instrumento avaliativo, obtivemos as seguintes respostas das professoras:

Diagrama 4 – Compreensão sobre autenticidade



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao examinarmos as respostas referentes à autenticidade de um instrumento observamos a recorrência de duas expressões de maneira mais frequente: “realidade” e “prática”. Essa constatação nos permite entender que o grupo de participantes compreendeu o conceito de autenticidade, relacionando-o a tarefas que refletem a realidade dos estudantes, considerando o contexto escolar, a faixa etária e os conhecimentos do grupo de estudantes. Além disso, é importante que as atividades avaliativas possam refletir práticas sociais contemporâneas. Conforme salientam Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), a autenticidade é importante:

(...) para que nos distanciemos da artificialidade típica do ambiente de sala de aula e busquemos, o máximo possível, um grau de semelhança do instrumento ou atividade avaliativa com a prática social de referência (...). Isso evoca automaticamente a concepção de língua como prática social (...), o foco no desempenho em situações e tarefas plausíveis e contextualizadas, o uso de temas ou assuntos adequados à idade do público-alvo e a integração de habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever) como ocorre na vida real. (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 16)

Nesse sentido, as autoras enfatizam a relevância de atividades que estejam alinhadas com a visão da língua como prática social. Isso significa afastar-se de abordagens tradicionais que se baseiam em exercícios e avaliações que compreendem a língua de forma fragmentada, além de conter amostras artificiais da língua, ou seja, que não estão relacionadas a contextos sociais ou situações reais.

De acordo com Araújo (2007), a autenticidade é um conceito relativo, pois depende do que cada uma das partes envolvidas no processo de criação da avaliação considera como uso autêntico de língua estrangeira. Portanto, é fundamental estabelecer uma conexão significativa entre o conceito de autenticidade e as diversas perspectivas relacionadas à avaliação. Além disso, segundo a autora, é possível também que o professor procure formas contextualizadas de usar a língua para que os estudantes também possam atribuir sentidos a ela.

É relevante destacar que o grupo de professoras não teve contato prévio com os conceitos discutidos no curso. No entanto, observamos que o grupo de participantes adquiriu um entendimento, ainda que de forma geral e incompleta, dos conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade. Nesse sentido, o curso alcançou seu objetivo, visto que elas conseguiram relacionar esses conceitos ao conteúdo abordado em sala de aula, à elaboração dos objetivos de avaliação e dos critérios de correção, às necessidades dos estudantes, à produção de enunciados claros, à realidade dos estudantes e às práticas sociais reais e autênticas da língua estrangeira. Portanto, podemos afirmar que, em certa medida, as participantes foram sensibilizadas para as discussões propostas.

Na próxima seção, analisamos a habilidade das professoras em definir e propor os objetivos de avaliação.

### **3.3.3 Definição de objetivos de avaliação**

Um dos descritores propostos nesta pesquisa para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas estrangeiras pelas professoras é desenvolver a habilidade de definir os objetivos de aprendizagem e de avaliação de forma clara e precisa. Ao usar esses objetivos de aprendizagem para orientar o ensino e a aprendizagem, as avaliações podem se tornar ferramentas eficazes para fornecer informações sobre o processo de aprendizagem e retroalimentar as práticas de ensino.

No entanto, é importante destacar que uma das principais dificuldades encontradas na prática da avaliação de desempenho é a ausência de objetivos de ensino específicos desde o



planejamento. Nesse contexto, podemos afirmar que “os problemas da avaliação não se iniciam na avaliação, mas no planejamento” (Scaramucci, 1999, p. 118). O planejamento é uma atividade intencional em que estabelecemos metas e definimos os meios para alcançá-las. Portanto, o planejamento não é neutro, mas sim permeado por compromissos ideológicos (Luckesi, 2010).

Observamos em muitas instituições escolares que o planejamento é elaborado no início do ano ou semestre, muitas vezes por exigência da escola, e costuma abranger objetivos gerais, que podem ser irreais e incompatíveis com o contexto escolar. Além disso, muitas vezes esse planejamento não é retroalimentado pelos resultados obtidos por meio das avaliações. Portanto, é necessário que os objetivos de ensino sejam claros, específicos e adequados à realidade dos estudantes, para que a avaliação seja uma ferramenta eficaz no direcionamento e aprimoramento do processo educativo.

Com relação ao tema do planejamento, no Q2, realizamos a seguinte afirmação: *“Scaramucci (1999, p. 118) mostra que a falta de objetivos reais e claros e critérios justos prejudica a avaliação, tornando-a impressionista e subjetiva. A partir desta afirmação e das nossas discussões, você concorda que o problema da avaliação está no planejamento? Justifique a sua resposta”*. Em seguida, perguntamos às participantes se concordam com tal afirmação. Deste modo, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 19 – Respostas sobre o planejamento e os objetivos

| Nomes    | Respostas   |
|----------|---|
| Cecília  | Sim, porque no planejamento não conhecemos o aluno, a sua realidade, entre outros fatores.  |
| Fernanda | Sim, pois no planejamento da avaliação deve-se ter os critérios que serão cobrados de acordo com os objetivos e abordagens de ensino que foram aplicados.   |
| Giovana  | Concordo parcialmente, pois dentro do planejamento é importante estabelecer os critérios e os objetivos para a avaliação, mas muitas vezes o próprio resultado apresentado pelos alunos faz com que o professor reconduza o processo avaliativo, tendo que rever, por meio de um replanejamento. Ainda assim é no planejamento que o professor norteia a execução da avaliação. |
| Karina   | Concordo, pois se queremos avaliar o ensino aprendido, devemos ter claros quais objetivos se quer alcançar com uma determinada avaliação e isso deve ser previsto no planejamento.  |

|         |   |
|---------|---|
| Nicole  | Acredito que um bom planejamento do professor direciona como vai ser a avaliação. Toda avaliação tem um objetivo e critérios para serem cumpridos, pois se o professor não estabelece em seu planejamento, acaba não conseguindo observar quais focos deve trabalhar melhor para poder auxiliar os alunos durante sua aprendizagem e desenvolvimento. |
| Pérola  | Sim, um bom planejamento nos dará objetivos claros em como avaliarmos e procedermos com relação as notas.   |
| Tais    | Sim, os objetivos e critérios devem estar claros para que o aluno saiba sobre o que irá se tratar a avaliação e consiga compreender o que está sendo abordado.  |
| Vitória | Em grande parte, sim. Uma avaliação bem planejada, considerando todos os elementos que a envolve e principalmente à concordância entre a prática pedagógica e a atividade avaliativa, dificilmente não atinge seu objetivo.   |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao analisar as respostas das participantes, podemos observar que a maioria concorda que o problema da avaliação começa na falta de objetivos reais e claros do planejamento. No entanto, podemos destacar algumas afirmações relevantes das participantes para a discussão. Deste modo, para ilustrar os discursos das professoras, obtivemos a seguinte figura:

Diagrama 5 – Planejamento e objetivos



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Cecília ressalta que, realizar o planejamento no início do ano – sem mesmo conhecer os estudantes, bem como as suas realidades – pode prejudicar no alcance dos objetivos propostos. Segundo Almeida Filho (2007), em seu modelo ampliado da OGEL, o autor coloca que a definição dos objetivos precisa estar em consonância com as necessidades, os interesses, as fantasias e as projeções dos estudantes também. Por este motivo, é importante que o professor retorne sempre ao planejamento, fazendo modificações e ajustes quando necessário.

Outro aspecto importante é a retroalimentação do planejamento a partir dos resultados obtidos da avaliação, visão trazida pela participante Giovana. De acordo com Quevedo-Camargo e Sousa (2022), “entender o ato de avaliar como parte indissociável do planejamento da prática docente é essencial para que espaços no ensino possam ser revisitados em favor da aprendizagem ou para que os objetivos possam ser ressignificados” (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 224). Portanto, quando identificamos as falhas e as lacunas no processo de ensino e aprendizagem e procuramos revertê-las e retroalimentar o processo, estamos praticando uma avaliação verdadeiramente educativa (Scaramucci, 2016).

Além disso, a perspectiva apresentada pela participante Tais destaca que compartilhar os objetivos com os estudantes pode ser uma forma de evitar que a prática avaliativa se torne autoritária. É essencial que os estudantes tenham uma compreensão clara dos objetivos que devem atingir, ou seja, saibam qual é ponto desejado no processo de aprendizagem. Além disso, é ainda mais importante envolvê-los no estabelecimento dos objetivos, para que se tornem participantes ativos do processo educativo e assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado (Scaramucci, 1999). Quando os estudantes estão cientes dos objetivos de avaliação, eles podem se tornar mais engajados e motivados, pois compreendem a importância do processo avaliativo como uma oportunidade de desenvolvimento. Dessa forma, a transparência na definição e na comunicação dos objetivos de avaliação, pode contribuir para a construção de uma relação mais democrática e de confiança entre professores e estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e efetivo.

Ao reconhecer a importância da definição dos objetivos avaliativos e concordando com as ideias de Scaramucci (1999; 2006) e Luckesi (2010), promovemos uma discussão durante um encontro síncrono com as participantes. Após constatarmos que algumas delas enfrentavam dificuldades para formular objetivos para a atividade avaliativa 2, durante o encontro 5, apresentamos três objetivos de avaliação que propostos por elas para estimular uma discussão sobre o tema. Além disso, solicitamos que, durante a elaboração da prática avaliativa final, as participantes também estabelecessem os objetivos a serem alcançados no instrumento de

avaliação. É importante destacar que, nas práticas avaliativas iniciais (A1), as professoras não haviam desenvolvido objetivos avaliativos de forma explícita.

Dessa forma, no decorrer do curso, exploramos como essa construção poderia ocorrer, sendo enfatizada a importância de alinhar os objetivos da avaliação e do ensino, garantindo assim uma conexão direta entre a avaliação e o processo educacional como um todo. Além disso, incentivamos as professoras a considerarem os diferentes aspectos que desejavam avaliar, como conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes.

Durante esse processo, as participantes foram encorajadas a refletir sobre a necessidade de construir objetivos claros, coerentes e específicos, que pudessem ser compreendidos pelos estudantes, orientando-os em seu processo. Para analisar a elaboração dos objetivos, trazemos as respostas dos diários reflexivos 2 e 4 (D2 e D4) e da atividade avaliativa final (A2).

No D2, uma das solicitações foi que as professoras retomassem os objetivos de aprendizagem desenvolvidos no planejamento para poder pensar nos objetivos avaliativos. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 20 – Elaboração de objetivos I

| Nomes    | Objetivos  |
|----------|--|
| Cecília  | Revisar o pretérito indefinido.<br>Conhecer o Gênero Biografia.<br>Aprender os Gêneros musicais.   |
| Fernanda | A prática da oralidade com o conteúdo trabalhado   |
| Giovana  | Desenvolver a habilidade leitora e inter-relacionar os conceitos trabalhados em aulas com o conhecimento de mundo; decodificar os textos verbais e não-verbais.  |
| Karina   | Leitura, interpretação textual, conversação, compreensão auditiva  |
| Nicole   | Inserir o aluno no idioma a qual está começando a estudar;<br>Distinguir o som dos fonemas;<br>Aprender a falar, ouvir e escrever o espanhol;  |
| Pérola   | Conocer un periodo determinado de la Política Argentina.<br>Investigar la política de Argentina específicamente entre los años 1946 a 1955.<br>Presentar el contexto histórico de la época.<br>Explicitar e investigar lo que fue el gobierno Peronista.<br>Presentar una ficha técnica de Eva Perón.<br>Contextualizar y presentar una problemática y la solución del proyecto CEL, a través de la elaboración de una infografía. |

|         |  |
|---------|--|
|         | Dramatizar en un contexto político el problema y la solución mencionados en el trabajo, a través de la caracterización de Juan Perón y Eva Perón para finalizar el trabajo.  |
| Tais    | Verificar se os alunos compreenderam o conteúdo abordado durante o semestre.   |
| Vitória | Reconhecer a importância do plurilinguismo e do estudo da língua espanhola para a formação pessoal, social e profissional de maneira crítica;<br>Reconhecer o espanhol como fator de acesso a informações e a outras culturas;<br>Identificar aspectos históricos e culturais latino-americanos, da África hispanofalante e da Espanha;<br>Compreender-se enquanto sujeito parte da diversidade latino-americana;<br>Apresentar-se, pedir e dar informações em língua espanhola;<br>Pesquisar e interpretar textos que abordam costumes, folclore e tradições dos países hispanofalantes, abordando também aspectos de direitos humanos;<br>Reconhecer e valorizar a presença da diversidade indígena na constituição da cultura latinoamericana e mundial, conforme a indicação para o trabalho com temas transversais. |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Com base nas respostas obtidas, observamos que alguns objetivos são formulados de maneira ampla e genérica, enquanto outros são mais passíveis de serem identificados por meio dos instrumentos de avaliação. Além disso, podemos notar que três habilidades linguísticas são mencionadas nas respostas das participantes Fernanda, Giovana e Karina, como ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 21 – Habilidades linguísticas citadas nos objetivos 1

| Quantidade de citação | Habilidades linguísticas                  |
|-----------------------|---|
| 3                     | Leitora / leitura / interpretação textual |
| 2                     | Oralidade / conversação                   |
| 1                     | Compreensão auditiva                      |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Compreendemos que, embora avaliar as habilidades linguísticas seja relevante, é necessário ressaltar que os objetivos podem ser mais efetivos se forem especificados de forma mais precisa e detalhada. Por exemplo, em vez de apenas mencionar a prática da oralidade, Fernanda poderia detalhar especificidades da comunicação oral relacionadas à produção do

gênero ‘diálogo’, como fluência, pronúncia, competência interacional, adequação lexical e gramatical ou adequação ao interlocutor, por exemplo. Da mesma forma, Karina poderia especificar quais estratégias de leitura e compreensão textual seriam avaliadas, bem como quais aspectos da conversação e compreensão auditiva seriam abordados.

Outra questão relevante diz respeito à amplitude do significado dos verbos empregados como objetivos para as avaliações, como “revisar”, “conhecer”, “desenvolver”, “aprender”, “inserir” e “desenvolver”, por exemplo. É importante notar que esses verbos podem abranger uma variedade de níveis de proficiência e complexidade, tornando essencial definir com clareza o que se espera alcançar por meio de cada objetivo, a fim de garantir a clareza e a eficácia do processo de avaliação.

Com relação ainda aos verbos selecionados pelas participantes, é necessário destacar a escolha da palavra “verificar” – em oposição ao termo “avaliar” –, mencionado pela participante Tais. Propomos essa discussão, a partir de Luckesi (1990) que aponta que:

(...) O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. (...) Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. (Luckesi, 1990, p. 75 – 76)

Nesse sentido, podemos dizer que a avaliação, em contraste com a verificação, abrange uma ação que vai além da mera obtenção da configuração do objeto, demandando a tomada de decisões sobre como lidar com ele. Enquanto a verificação representa uma ação que estabiliza o objeto, a avaliação orienta o objeto ao longo de uma trajetória dinâmica de ações.

Com o objetivo de promover um diálogo entre as professoras do curso e as participantes, foram enviados alguns questionamentos escritos para auxiliá-las nas reflexões sobre a elaboração de objetivos avaliativos mais alinhados e precisos. Esses questionamentos foram direcionados individualmente a cada participante, levando em conta seus respectivos diários reflexivos. No caso da professora Nicole, que mencionou os seguintes objetivos: “inserir o aluno no idioma a qual está começando a estudar; distinguir o som dos fonemas e; aprender a falar, ouvir e escrever o espanhol”, a pesquisadora fez o seguinte comentário e questionamento:

Analisamos a sua prática avaliativa e temos alguns questionamentos: os objetivos "Inserir o aluno no idioma a qual está começando a estudar" e "Aprender a falar, ouvir e escrever o espanhol" são muito amplos para se pensar em um único instrumento de avaliação. Por outro lado, 'Distinguir o som dos fonemas' é um objetivo mais factível; no entanto, pelos conteúdos avaliados, os objetivos precisam ser repensados (Exemplo de comentário da pesquisadora à participante Nicole).

Assim, a pesquisadora destacou que esses objetivos são muito amplos para serem alcançados por um único instrumento de avaliação e sugeriu que fossem repensados. A pesquisadora, em vez de oferecer soluções definitivas, convida a participante a ponderar sobre esses objetivos, explorando outras possibilidades. Além disso, a partir do relato inicial da elaboração do instrumento avaliativo, a pesquisadora também sugeriu alguns objetivos mais específicos que poderiam ser considerados como a) saber quais países falam espanhol; b) distinguir as formas de tratamento formal e informal; c) identificar o alfabeto espanhol e; d) usar expressões de saudação.

Ao notar que alguns objetivos de aprendizagem foram elaborados de forma mais consciente pelas professoras, o diálogo foi estabelecido para incentivar uma reflexão mais aprofundada sobre os objetivos e sua relação com a prática avaliativa, como no exemplo a seguir:

Oi, Vitória!

Analisamos a sua prática avaliativa e temos alguns questionamentos: dos objetivos de aprendizagem, qual ou quais orientarão a sua avaliação? (...). Qual ou quais serão seus objetivos da avaliação? (Exemplo de comentário da pesquisadora à participante Vitória)

Outro aspecto relevante na elaboração de objetivos claros e precisos é que eles nos orientarão na definição dos critérios avaliativos. Esses critérios, quando também elaborados de forma precisa e detalhada, podem desempenhar um papel fundamental no momento da correção, tornando o ato de avaliar menos subjetivo e mais justo, transparente, consistente e confiável. Nesse sentido, a pesquisadora também questiona a professora e propõe reflexões:

Você pode escolher um instrumento ou os dois, no entanto é importante que tenha clareza dos objetivos de cada um, ou seja, o que você espera que o aluno apresente em cada um deles. Isso irá te ajudar a pensar nos critérios. (Comentário da pesquisadora à participante Pérola)

É importante salientar que as professoras receberam feedbacks relacionados às necessidades de cada uma. O ato de questionar e sugerir metas mais específicas às professoras teve como propósito orientar as participantes na definição de objetivos avaliativos mais claros e direcionados. Deste modo, no D4, solicitamos às participantes que lessem os

comentários/questionamentos/sugestões enviados, refletissem sobre os objetivos da avaliação final, reestruturassem (caso necessário) e acrescentassem os materiais, instrumentos/métodos avaliativos. Com relação às modificações dos objetivos, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 22 – Elaboração de objetivos II

| <b>Nomes</b> | <b>Objetivos</b>  |
|--------------|---|
| Cecília      | Reconhecer o pretérito indefinido dentro de uma canção.<br>Extrair informações gerais e específicas de um texto.<br>Produzir um texto a partir de sua experiência pessoal e apresentar.   |
| Fernanda     | A prática da oralidade com o conteúdo trabalhado  |
| Giovana      | -----   |
| Karina       | Leitura, interpretação textual, conversação, compreensão auditiva   |
| Nicole       | Inserir o aluno no idioma no qual está começando a estudar;<br>Distinguir o som dos fonemas;<br>Aprender a falar, ouvir e escrever o espanhol;  |
| Pérola       | Verificar o quanto assimilaram sobre o tema apresentado.  |
| Tais         | Avaliar vocabulário e gramática.<br>Avaliar a ordenação dos dias da semana<br>Avaliar a ordenação dos pronomes pessoais<br>Identificar os pronomes pessoais<br>Identificar as capitais de alguns países<br>Formar palavras a partir dos nomes das letras<br>Soletrar os nomes das letras.<br>Formar frases com os nomes das estações do ano |
| Vitória      | Produção do gênero Podcast<br>Utilização do verbo “Gustar”<br>Léxico de apresentações   |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao realizar uma comparação entre as construções dos objetivos avaliativos – no D2 e D4 –, é possível observar que três professoras, Fernanda, Karina e Nicole, optaram por não efetuar nenhuma modificação na elaboração dos objetivos iniciais. Por outro lado, as participantes Cecília, Pérola, Tais e Vitória demonstraram uma postura reflexiva ao repensar e revisar os objetivos avaliativos.

A partir da comparação dos dois objetivos da participante Cecília, podemos observar que os novos objetivos elaborados estão mais claros e precisos. Enquanto no D2 ela definiu os seguintes objetivos: “revisar o pretérito indefinido” e “aprender os gêneros musicais” ou



“conhecer o gênero biografia”; no D4 ela optou modificá-los por “reconhecer o pretérito indefinido” e “produzir um texto a partir de sua experiência pessoal e apresentar”. Ao realizar essa reformulação, Cecília demonstrou uma compreensão sobre a importância da definição mais precisa dos objetivos.

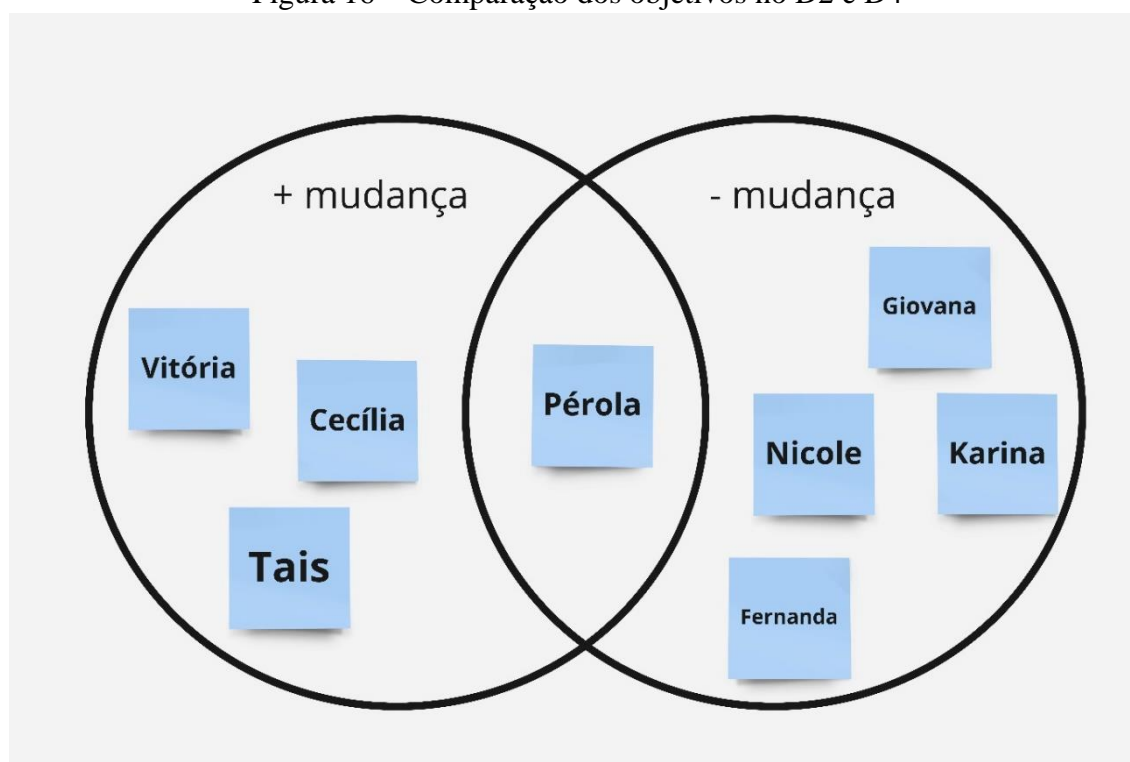
A participante Tais demonstrou habilidade na definição mais clara e precisa dos objetivos avaliativos, modificando seu objetivo inicial de “verificar se os alunos compreenderam o conteúdo abordado durante o semestre”. Ao desdobrar esse objetivo genérico, ela demonstrou capacidade de estabelecer metas avaliativas mais específicas e direcionadas ao seu contexto, como por exemplo, “identificar os pronomes pessoais”; “identificar as capitais de alguns países” e “formar frases com os nomes das estações do ano”, por exemplo. É importante salientar que essa participante focou a sua avaliação em conteúdos relacionados à gramática e ao léxico da língua espanhola, como pronomes pessoais, nomes das letras, nomes das estações do ano e das capitais de alguns países.

A participante Vitória também mostrou sua compreensão ao estabelecer os objetivos que serão avaliados por meio de um instrumento avaliativo. Assim, ela definiu três objetivos que direcionam sua prática de avaliação de forma mais precisa e específica, sendo eles: “produção do gênero podcast”; “utilização do verbo “gustar” e; “léxico de apresentação”.

Por outro lado, ao analisar a revisão dos objetivos avaliativos realizada pela participante Pérola, constatamos que, embora tenha feito modificações, o objetivo ainda se manteve de forma genérica: “verificar o quanto assimilaram sobre o tema apresentado”. Essa reformulação ainda não permite a construção de um instrumento avaliativo preciso e concreto para observar se os alunos o alcançaram ou não.

Ao analisar os dois diários (D2 e D4) em comparação, fica evidente a reformulação dos objetivos por parte de algumas participantes. Para ilustrar essas mudanças, apresentamos a figura a seguir:

Figura 16 – Comparação dos objetivos no D2 e D4



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Com a finalidade de observar a elaboração dos objetivos avaliativos ao final do curso, apresentamos também os objetivos que foram estabelecidos pelas professoras e introduzidos na prática avaliativa final (A2). Vale destacar que a pesquisadora se reuniu com todas as participantes do curso individualmente para que pudessem tirar possíveis dúvidas sobre o processo de construção do instrumento avaliativo final.

Além disso, solicitamos às professoras que destacassem os objetivos no instrumento e os compartilhassem com os estudantes, visando maior transparência durante o processo de avaliação. Ao adotar essa postura, buscamos possibilitar o envolvimento dos estudantes no processo avaliativo, permitindo que compreendam o que é esperado deles e quais são as metas a serem alcançadas. Assim as práticas avaliativas das professoras foram definidas com os seguintes objetivos:

Quadro 23 – Objetivos da prática avaliativa final

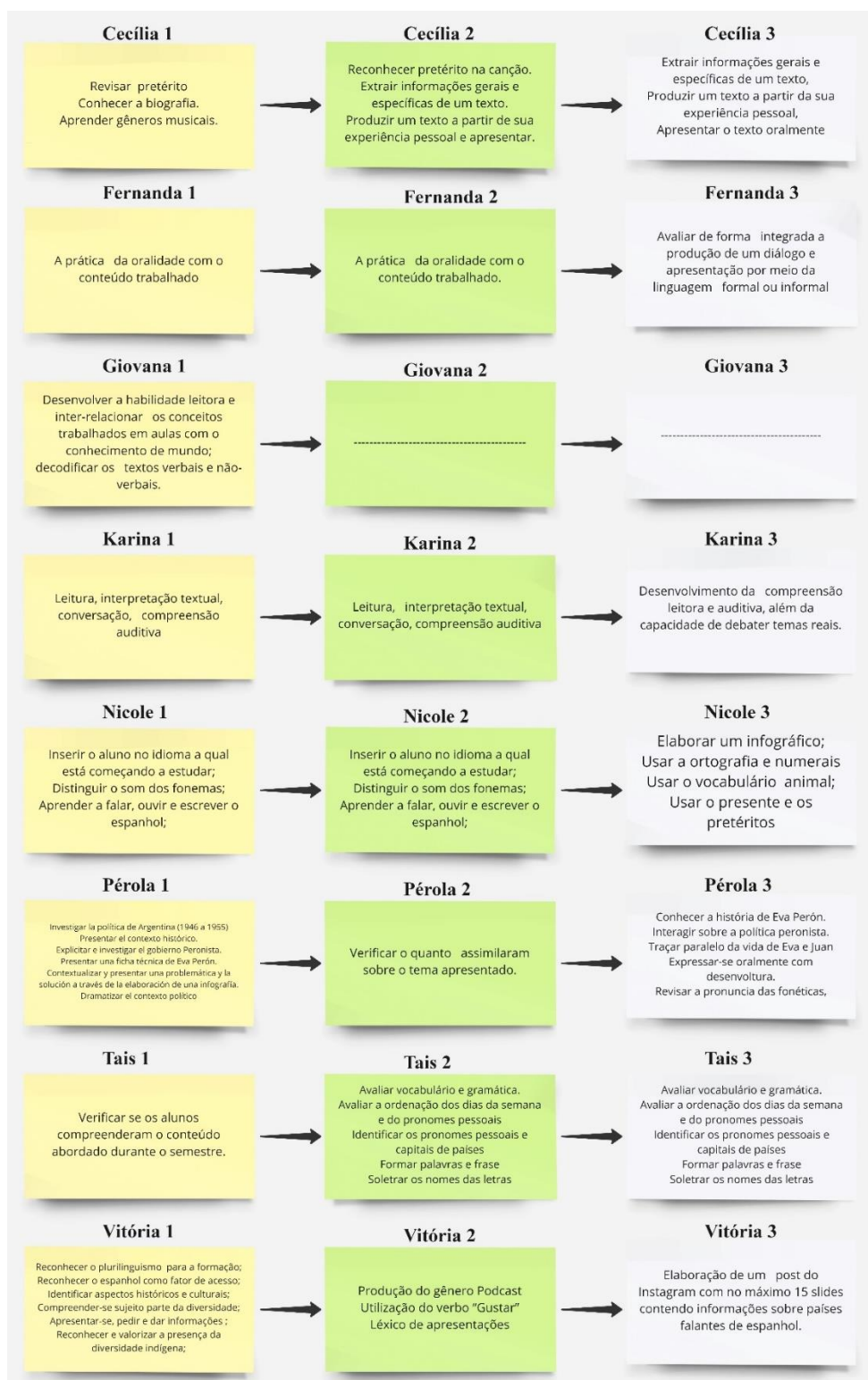
| Nomes   | Objetivos   |
|---------|---|
| Cecília | <ul style="list-style-type: none"> <li>- extrair informações gerais e específicas de um texto,</li> <li>- produzir um texto a partir da sua experiência pessoal,</li> <li>- apresentar o texto oralmente aos colegas</li> </ul> |

|          |   |
|----------|---|
| Fernanda | - avaliar de forma integrada a produção de um diálogo e apresentação por meio da linguagem formal ou informal   |
| Giovana  | -----   |
| Karina   | - desenvolvimento da compreensão leitora e auditiva, além da capacidade de debater temas reais.   |
| Nicole   | - elaborar um infográfico sobre animais em perigo de extinção;<br>- usar corretamente a ortografia;<br>- usar o vocabulário referente ao mundo animal;<br>- usar corretamente os numerais ordinais e cardinais;<br>- usar o presente do indicativo verbos regulares e irregulares,<br>- usar os pretéritos.   |
| Pérola   | - conhecer a história sobre Eva Perón.<br>- interagir sobre a política peronista.<br>- traçar um paralelo da vida histórica de Eva Perón e de Juan Perón.<br>- expressar-se oralmente e com desenvoltura.<br>- revisar a pronuncia das fonéticas, com mais atenção nas letras com maiores dificuldades. Exemplos: “rr”; “r” / “l” / “z” / “g”               |
| Tais     | - avaliar vocabulário e gramática.<br>- avaliar a ordenação dos dias da semana<br>- avaliar a ordenação dos pronomes pessoais<br>- identificar os pronomes pessoais<br>- identificar as capitais de alguns países<br>- formar palavras a partir dos nomes das letras<br>- soletrar os nomes das letras.<br>- formar frases com os nomes das estações do ano |
| Vitória  | - elaboração de um post do Instagram com no máximo 15 slides contendo informações sobre países falantes de espanhol.  |

Fonte: dados fornecidos pelas participantes

A partir da análise dos objetivos elaborados pelas participantes, notamos que não aconteceram muitas mudanças entre o D4 e a atividade avaliativa final. A fim de comparar as modificações, ilustramos com a figura a seguir:

Figura 17 – Comparação do desenvolvimento dos objetivos



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Nesse sentido, podemos destacar os objetivos de algumas professoras, como Cecília, que retirou o objetivo “reconhecer o pretérito indefinido dentro de uma canção” e separou

“produzir um texto a partir de sua experiência pessoal e apresentar” em: a) produzir um texto a partir da sua experiência pessoal e; b) apresentar o texto oralmente aos colegas. Ao definir que avaliaria os estudantes a partir de uma produção textual, a participante decidiu que não faria sentido que os estudantes reconhecessem um tempo verbal que aparece em uma canção, por exemplo. Além disso, a professora pode avaliar o uso dos pretéritos na atividade proposta de produção escrita, que se trata de um relato pessoal.

Podemos destacar também os objetivos das participantes Fernanda, Nicole e Pérola, que demonstraram metas mais precisas e específicas a serem avaliadas. Fernanda, nos diários D2 e D4, estabeleceu como objetivo “a prática da oralidade com o conteúdo trabalhado”, enquanto na avaliação final, propôs “avaliar de forma integrada a produção de um diálogo e apresentação por meio da linguagem formal ou informal”. Por sua vez, Nicole estabeleceu múltiplos objetivos a serem observados quanto ao desempenho de seus estudantes.

É válido ressaltar que, embora as metas estabelecidas pelas participantes Nicole e Tais tenham um enfoque no conteúdo gramatical e lexical, elas se diferenciam. Nicole está interessada em observar o *uso* desse conteúdo pelos alunos, enquanto Tais visa verificar se os estudantes conseguem identificar capitais, ordenar pronomes pessoais, formar frases e soletrar palavras.

Por outro lado, Pérola, que inicialmente no D4 mencionou como meta “verificar o quanto assimilaram sobre o tema apresentado”, apresentou na atividade final um objetivo mais preciso, que é “compreender e conhecer sobre a vida política de Eva Perón e Juan Perón”. Embora ainda haja espaço para maior especificação, essa mudança representa uma modificação em direção a um objetivo de avaliação mais claro e definido.

Através das atividades conduzidas com as professoras e da análise dos dados obtidos, concordamos com Scaramucci (1999), que salienta que os desafios da avaliação têm sua origem no planejamento. Isso ocorre frequentemente porque o planejamento é geralmente elaborado no início do ano, quando os professores não têm uma compreensão completa das expectativas, interesses e necessidades dos estudantes, muitas vezes limitando-se a cumprir exigências da escola. Nesse sentido, se nossa meta é avaliar para a aprendizagem, é preciso que tenhamos uma visão de onde queremos chegar. Sem objetivos claros, compreensíveis, alcançáveis e específicos, torna-se inviável coletar evidências, retroalimentar o ensino e a aprendizagem ou fornecer um feedback eficaz.

Podemos considerar que as participantes compreenderam a importância de elaborar objetivos avaliativos para orientar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Além disso,

observa-se que, em diferentes graus, as participantes foram capazes de desenvolver objetivos mais claros, precisos e alcançáveis. Essa habilidade de estabelecer metas específicas contribui para uma avaliação mais efetiva e direcionada, possibilitando mais compreensão do desempenho dos estudantes e das áreas que podem ser trabalhadas.

Outra habilidade importante a ser desenvolvida pelos professores de língua estrangeira a fim de se tornarem profissionais letrados em avaliação é estabelecer critérios claros. Essa habilidade está intrinsecamente relacionada à definição de objetivos avaliativos. Dessa forma, na próxima seção, procedemos à análise da elaboração desses critérios.

### **3.3.4 Determinação de critérios**

O uso de critérios claros e bem definidos na correção de um instrumento avaliativo é uma habilidade essencial para o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores de línguas estrangeiras, de acordo com Scaramucci (1999), Giraldo (2018) e Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021). Essa habilidade pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma avaliação mais justa, confiável e transparente. Além disso, o uso de critérios pode atenuar o caráter subjetivo pertencente à avaliação, garantindo a equidade no processo avaliativo (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). Nesse sentido, nosso propósito ao abordar a determinação de critérios foi sensibilizar as professoras quanto à relevância dessa prática.

Sob a perspectiva de avaliação aqui adotada, ao aplicar um instrumento avaliativo é importante realizar a correção e analisar os resultados para observar se os objetivos foram alcançados. Nesse sentido, é imprescindível que o professor tenha os critérios de correção claros e bem definidos, sendo recomendável torná-los explícitos aos alunos. Nesse contexto, os critérios são frequentemente estabelecidos pelo professor. No entanto, é possível que os estudantes também participem da construção dos critérios e das rubricas. Isso pode promover maior comunicação sobre o processo avaliativo entre professores e estudantes, garantindo que ambos estejam alinhados. Além disso, pode promover também a transparência e evitar ambiguidades, permitindo que os alunos saibam exatamente o que se espera deles durante o processo avaliativo.

A definição de critérios claros facilita a retroalimentação efetiva do ensino, pois permite que os professores identifiquem e comuniquem de forma precisa os pontos fortes e as áreas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Como mencionado anteriormente, ao estabelecer parâmetros, minimiza-se a subjetividade na atribuição dos resultados e na tomada de decisões.

Conforme destacado previamente, a elaboração de critérios é um dos princípios para uma avaliação ética, estando diretamente associada à transparência que “engloba também a clareza a respeito das diferentes formas de avaliar e dos objetivos almejados, que devem ser compreendidos pelos diferentes atores envolvidos” (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 17). A falta de informações relacionadas à avaliação pode abrir espaços de injustiças e de vulnerabilidades.

Durante o curso, com o objetivo de demonstrar a teoria na prática, discutimos sobre a importância da elaboração de critérios claros e bem definidos e apresentamos algumas escalas holísticas e analíticas. Nos encontros 6 e 7, solicitamos às participantes que estabelecessem critérios a partir de instrumentos de produção escrita e oral desenvolvidos pela pesquisadora. É válido ressaltar que uma professora demonstrou dificuldades ao elaborar os critérios e, por esse motivo, a segunda atividade aconteceu de forma colaborativa.

Os dados referentes à habilidade de construção de critérios foram coletados e analisados a partir dos seguintes instrumentos avaliativos: a) práticas 3 e 4 (P3 e P4); b) questionário (Q3) e; c) atividade avaliativa final (A2). No primeiro, a atividade, que aconteceu em grupos (dois trios e uma dupla), consistia em elaborar critérios para um instrumento avaliativo de produção escrita (Apêndice 7):

Quadro 24 – Critérios avaliativos da prática 1 – Cecília, Giovana e Tais

|                                      | Plenamente desenvolvido | Suficientemente desenvolvido | Parcialmente desenvolvido | Não desenvolvido |
|--------------------------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------|
| utilizar o verbo gostar              |                         |                              |                           |                  |
| cumprir o número de linhas           |                         |                              |                           |                  |
| avaliar a ortografia e a pontuação   |                         |                              |                           |                  |
| avaliar o vocabulário da alimentação |                         |                              |                           |                  |
| reconhecer cultura                   |                         |                              |                           |                  |
| argumentar e justificar              |                         |                              |                           |                  |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Quadro 25 – Critérios avaliativos da prática 1 – Fernanda e Karina

|   | Plenamente desenvolvido | Suficientemente desenvolvido | Parcialmente desenvolvido | Não desenvolvido |
|---|-------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------|
| Gênero correspondente ao objetivo (email) |                         |                              |                           |                  |
| Verbo gostar – expressões utilizadas      |                         |                              |                           |                  |
| Plato típico – foi mencionado no texto    |                         |                              |                           |                  |
| Argumentação coerente com o diálogo       |                         |                              |                           |                  |
| Linguagem utilizada (formal ou informal)  |                         |                              |                           |                  |
| Saudações e Despedidas utilizadas         |                         |                              |                           |                  |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Quadro 26 – Critérios avaliativos da prática 1 – Vitória, Pérola e Nicole

| <b>Objetivos a serem atingidos</b>  | 2,0 | 1,5 | 1,0 | 0,5 |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Produção do gênero e-mail           |     |     |     |     |
| Expressão de gostos alimentares     |     |     |     |     |
| Utilização do léxico de alimentação |     |     |     |     |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao analisar as grades de correção das professoras, podemos observar que dois grupos utilizaram como conceitos (plenamente, suficientemente, parcialmente e não desenvolvido), inspiradas na rubrica de Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021, p. 18) enquanto o outro, valor numérico. É importante ressaltar que as três grades de correção elaboradas pelas professoras participantes não podem ser classificadas como rubricas, visto que a elaboração desse tipo de instrumento demanda extensa leitura, reflexão e um considerável investimento de tempo para elaborá-lo. Isso ocorre porque a rubrica tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno de forma descritiva, ou seja, combinar o desempenho com a descrição em vez de somente julgar o produto ou o estudante. Nesse sentido, as grades elaboradas pelas professoras estão mais próximas de uma grade de avaliação.

Segundo Brookhart (2013), há uma distinção entre rubrica, lista de verificação e grade de avaliação, sendo a primeira um conjunto organizado de critérios para avaliar o trabalho dos alunos, o qual inclui dois aspectos: a) a definição clara e lógica dos critérios e; b) as descrições



dos diferentes níveis de desempenho associados a cada um desses critérios. Por sua vez, a lista de verificação é uma ferramenta que consiste em uma série de características específicas acompanhadas de um espaço para marcar se cada uma delas está presente ou ausente. Além disso, dividem uma tarefa em itens, fornecendo uma lista de elementos que devem ser verificados, o que facilita a compreensão do que é necessário para realizar a tarefa, pois a lista contém itens concretos a serem verificados. As grades de avaliação são semelhantes às listas de verificação, pois também dividem as atribuições em partes distintas. No entanto, em vez de uma decisão binária (sim/não ou presente/ausente), elas utilizam uma escala de graduação para avaliar o grau de cada característica.

A partir da explicação mencionada anteriormente, podemos observar que os critérios estabelecidos pelas participantes estão inseridos em grades/escalas de avaliação. Faz-se necessário ressaltar que as grades não fornecem informações para que o estudante compreenda o que é “suficientemente desenvolvido” para tornar-se “plenamente desenvolvido” ou o que é preciso para alcançar o valor 2,0, por exemplo. Nesse sentido, o uso da grade de avaliação ainda mantém o caráter subjetivo da correção do instrumento avaliativo e não contribui substancialmente para uma avaliação *como* aprendizagem. Esta perspectiva enfatiza o uso da avaliação como um meio de desenvolvimento e apoio à metacognição (Earl, 2013), uma vez que os estudantes não têm a oportunidade de empregar o feedback recebido para fazer ajustes, adaptações e mudanças em seu processo de aprendizado.

No entanto, é importante observar que ao estabelecer os critérios avaliativos, as professoras – e os estudantes – podem adquirir uma compreensão mais clara do que será avaliado. Como forma de resumir os critérios da P1, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 27 – Resumo dos critérios elaborados na prática 1

| <b>Critérios</b>            | <b>Menções</b> | <b>Critérios</b>                 | <b>Menções</b> |
|-----------------------------|----------------|----------------------------------|----------------|
| - verbo ‘gustar’            | 3              | - vocabulário de alimentação     | 3              |
| - gênero (e-mail)           | 2              | - argumentação e justificativa   | 2              |
| - ortografia e pontuação    | 1              | - número de linhas               | 1              |
| - reconhecimento da cultura | 1              | - linguagem (formal ou informal) | 1              |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao apresentar essa atividade, a expectativa era que as professoras identificassem a estrutura do gênero e-mail, assim como a linguagem apropriada, dependendo da situação de comunicação com o interlocutor, e também avaliassem o uso de algumas estruturas gramaticais

e lexicais relacionadas a preferências alimentares e vocabulário de alimentos. Nesse sentido, ao analisar o quadro 27, podemos constatar que em todos os grupos a utilização do verbo “gustar” e do vocabulário relacionado à alimentação é considerada importante, seguida pelo gênero e-mail e pela habilidade de argumentar e justificar escolhas. Além disso, como critérios avaliativos, surgiu a necessidade de observar a ortografia e pontuação, o número de linhas, o reconhecimento da cultura e o uso da linguagem (formal ou informal).

É válido pontuar que, embora o uso do verbo “gustar” em espanhol seja estruturalmente semelhante ao verbo “gostar” em português (complemento indireto + sujeito + verbo), a configuração sintática do verbo difere em ambas as línguas. Portanto, devido à conhecida dificuldade que os estudantes brasileiros enfrentam ao aprenderem a usar essas estruturas, as professoras optam por avaliar essa construção com o propósito de evitar que os estudantes internalizem incorretamente estruturas da interlíngua, ou seja, a interferência da língua materna.

Além disso, notamos que nos critérios elaborados por Cecília, Giovana e Tais, não se encontra a avaliação da produção do gênero “e-mail”, que era a produção final da atividade avaliativa proposta.

É importante lembrar que, a partir da perspectiva aqui adotada, os enunciados são construídos em contextos de comunicação específicos e destinados a interlocutores. No entanto, somente o grupo da Fernanda e Karina mencionou a distinção entre linguagem formal e informal, demonstrando que consideraram a relação estabelecida entre enunciador e interlocutor na situação comunicativa.

Dessa forma, podemos inferir que há uma preocupação em avaliar o uso dos itens gramaticais e lexicais (verbo, vocabulário, ortografia e pontuação), a construção do gênero discursivo e também a relação entre interlocutor e enunciador, a habilidade de argumentar, justificar e reconhecer cultura, além de aspectos estruturais da atividade, como o número de linhas.

Na prática 2, a atividade consistia em elaborar critérios para um instrumento de produção oral (Apêndice 10). Contudo, a grade de avaliação foi desenvolvida de forma colaborativa, envolvendo tanto a pesquisadora quanto as professoras-participantes. Desta forma, apresentamos a grade de avaliação elaborada no encontro 7 para um instrumento avaliativo de produção oral desenvolvido pela pesquisadora:

Quadro 28 – Critérios avaliativos da prática 2

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Apresentação</b><br>- tempo (3 a 5 minutos)<br>- pesquisa sobre o tema<br>- fala natural  | ( ) sim<br>( ) adequada<br>( ) sim                           | ( ) não<br>( ) parcialmente adequada<br>( ) não, pois leu   | ( ) inadequada   |
| <b>Aspecto cultural</b><br>- pontos turísticos<br>- moedas do país<br>- variedades linguísticas  | ( ) fez menção   | ( ) não fez menção  |  |
| <b>Adequação gramatical</b><br>- uso do verbo no futuro<br>- uso do verbo gostar<br>- uso da preposição ‘en’<br>para meios de transporte<br>- uso dos numerais | ( ) adequado<br>( ) adequado<br>( ) adequado<br>( ) adequado | ( ) parcialmente adequado<br>( ) parcialmente adequado<br>( ) inadequado<br>( ) parcialmente adequado | ( ) inadequado<br>( ) inadequado<br>( ) inadequado<br>( ) inadequado |
| <b>Adequação lexical</b><br>- vocabulário de viagem<br>- vocabulário de meio de<br>transporte<br>- vocabulário de roupa<br>- vocabulário de estações<br>do ano | ( ) adequado   | ( ) parcialmente adequado   | ( ) inadequado   |
| <b>Pronúncia</b><br>- som G/J<br>- som R/RR<br>- som Y/L<br>- entonação  | ( ) adequado   | ( ) parcialmente adequado   | ( ) inadequado   |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao nos atentarmos à construção colaborativa do instrumento de correção, podemos observar que houve uma mistura de lista de verificação e grade de avaliação, uma vez que há o aspecto “fez menção/ não fez menção” ou “sim/não”. Entretanto, notamos que, assim como a grade anterior, foram utilizados como bandas os conceitos “adequado/parcialmente adequado/inadequado”. Nesse sentido, a grade de produção oral fornece mais transparência e clareza do processo avaliativo às professoras e aos estudantes. Contudo, não contribui com a metacognição, desdobrando-se na avaliação como aprendizagem.

Com relação aos critérios estabelecidos, observamos que estão divididos em cinco: a) apresentação; b) aspectos culturais; c) aspectos gramaticais; d) aspectos lexicais e/ e) pronúncia.

Deste modo, notamos que há aspectos relacionados ao conhecimento da língua, como o uso dos verbos, preposição e numerais, bem como o uso de vocabulário relacionado ao tema da atividade e da pronúncia de determinados sons.

Podemos interpretar que alguns critérios, como por exemplo, o uso da preposição “en” para meios de transporte ou o foco na produção dos sons “G/J”; “R/RR”, “Y/LL”, são observados e avaliados porque o português e o espanhol são línguas próximas. Assim, a ênfase na avaliação desses aspectos pode ser justificada como uma medida para evitar que os estudantes fossilizem aspectos da língua materna na língua estrangeira. Nesse contexto de relação entre o português e o espanhol, Alvarez (2002) afirma que:

(...) a proximidade entre ambas cria o que nós chamamos de benefício no início da aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados torna-se uma dificuldade. Isto acontece porque a proximidade e semelhança decorrente contribuem para uma compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inicial colocando-o como falso iniciante. Mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendiz. (Alvarez, 2002, n.p.)

Podemos inferir que, a fim de evitar que erros ou interferências da língua materna não sejam fossilizadas na interlíngua criada pelo aprendiz, alguns professores de espanhol, por exemplo, priorizam a prática de reprodução de sons que se assemelham ou distinguem entre o português e o espanhol. Adicionalmente, podemos ilustrar esse ponto considerando os critérios estabelecidos anteriormente, os quais se concentravam no uso adequado do verbo “gustar” e na correta utilização da preposição “en” para os meios de transporte.

Nesse sentido, Kulikowski e González (1999) apontam que os professores de espanhol enfrentam um desafio complexo: evitar a perpetuação de concepções equivocadas sem criar complicações adicionais, desconstruir sem destruir completamente e encontrar “*la justa medida de esa supuesta cercanía*”. Assim, as autoras concluem a importância de:

(...) não nos transformarmos em aves de mau agouro, acentuando as <<enormes diferencias>> e dificuldades entre as duas línguas. Não acreditamos que os programas de línguas estrangeiras devam ser uma lista de interferências possíveis e previsíveis. Devemos levá-los, sim, a esses importantes lugares de estruturação das línguas, sempre levando em consideração a enunciação, os modos de enunciar e seus efeitos. Em suma, os professores devemos saber o momento, o lugar, como, onde e quando intervir para saber estabelecer a medida certa dessa proximidade e, se existir, aproveitá-la sem cair na falsa transparência e, sobretudo, sem reduzir ou empobrecer ambas as línguas. (Kulikowski; González, 2011, p. 18 – 19, tradução nossa<sup>33</sup>)

<sup>33</sup> No original: “También consideramos importante no transformarnos en pájaros de mal agüero, acentuando las <<enormes diferencias>> y dificultades entre ambas lenguas. No creemos que los programas de lengua deban ser

Assim, uma das tarefas dos professores de espanhol é transcender as listas de diferenças entre as línguas espanhola e portuguesa, buscando uma exploração mais profunda das estruturas linguísticas, considerando a enunciação, os modos de enunciar e os seus impactos. A partir dessas reflexões, consideramos que os critérios estabelecidos pelas professoras podem ir além das possíveis listas de interferência, sobretudo, no aspecto fonético.

Além disso, há verificação de aspectos culturais (pontos turísticos, moedas dos países e variedades linguísticas). A partir desses elementos relacionados à cultura, é possível inferir que as participantes possuem uma concepção de cultura que está intrinsecamente ligada à forma como percebem a língua.

É importante destacar que o conceito de cultura é multifacetado e objeto de diversas discussões. No entanto, nossa compreensão acerca de cultura está baseada em Maher (2007) que a compreende como:

(...) um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam: e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos (Maher, 2007, p.261).

Nesse sentido, a cultura é compreendida como um resultado histórico, uma construção de discursos, e diante de qualquer mudança ocasionada por influências externas, é possível que os grupos revisem e ajustem seus sistemas de significado, se considerarem necessário. É importante salientar que a cultura não é uniformemente compartilhada por todos os membros, em outras palavras, não se trata de um todo homogêneo, integrado, coeso. Portanto, podemos apenas nos referir à “cultura nacional” como um conjunto de representações, nunca como um fato da realidade (Maher, 2007).

Assim, ao direcionarem o ensino dos aspectos culturais dos países de língua espanhola, as participantes buscam elementos simbólicos que podem caracterizar uma “cultura nacional”, como “pontos turísticos” e “moedas do país”. No entanto, não há um critério enfatizando os modos de viver de diferentes grupos dos países hispano falantes, por exemplo.

Com relação à estrutura da apresentação, observamos a utilização correta do tempo, a pesquisa sobre o tema e a fala natural. Ao analisar a grade, podemos destacar que a fala natural

---

una lista de posibles y previsibles interferencias. Debemos llevarlos, sí, a aquellos lugares importantes de estructuración de las lenguas, teniendo siempre en cuenta la enunciación, los modos de enunciar y sus efectos. En suma, los profesores debemos saber el momento, el lugar, el cómo, dónde, y cuándo de intervenir para saber establecer la justa medida de esa cercanía y, si existe, sacar provecho de ella sin caer en la falsa transparencia y, sobre todo, sin reducir o empobrecer ambas lenguas” (Kulikowski; González, 2011, p. 18 – 19).

é caracterizada como a leitura ou não no momento da apresentação. Essa perspectiva não leva em consideração, por exemplo, aspectos como “pausa, hesitações, interrupções na cadeia da fala e truncamentos, entre outras “disfluências” [que] são constitutivos de textos orais espontâneos, inclusive em produções na própria língua materna” (Brasil, 2020, p. 47-48). Além disso, também não aborda a avaliação da capacidade do aluno de utilizar a língua oral de maneira eficaz ou de se expressar de forma compreensível.

Para observar se as discussões e as práticas realizadas nos encontros contribuíram para o desenvolvimento da habilidade em definir critérios e construir rubricas, solicitamos às participantes que respondessem à pergunta “*Você se sente mais confiante para elaborar os critérios e as rubricas de avaliação? Comente a sua resposta*”, no Q3. Desta maneira, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 29 – Respostas sobre elaboração de critérios

| <b>Nomes</b> | <b>Respostas</b>   |
|--------------|--|
| Cecília      | “sim, pois agora consigo ver melhor estas práticas.”   |
| Fernanda     | “Sim, ficou mais claro com as atividades práticas que realizamos nos encontros”  |
| Giovana      | “Ainda preciso retomar alguns conceitos, como na elaboração de rubricas, mas acredito que adquiri mais conhecimento sobre o assunto”   |
| Karina       | “Sim, na verdade aprendi sobre como utilizar uma rubrica pois não sabia. Fazia antes alguns critérios mas não com tanta objetividade”  |
| Nicole       | -----  |
| Pérola       | “Os de rubricas sim, porque não adotava da forma como foi exposto, a partir das explicações e atividades, ficaram mais claras e específicas”   |
| Tais         | “Sim, nunca tinha participado de algo com o enfoque para esses temas e achei superinteressante e produtivo, os alunos precisam saber o porquê estão sendo avaliados e como, com isso conseguimos alcançar mais clareza e objetividade” |
| Vitória      | “Sim, o curso ampliou significativamente as possibilidades de elaborar critérios e rubricas de avaliação, especialmente para compreender melhor os diferentes níveis de desempenho dos alunos”   |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

A partir das respostas das participantes, fica evidente que todas elas relataram ter desenvolvido mais habilidade na definição de critérios e rubricas<sup>34</sup>, especialmente por meio das atividades práticas realizadas nos encontros síncronos. No entanto, é importante destacar que a participante Giovana expressou a necessidade de retomar alguns conceitos relacionados à elaboração de rubricas. Por outro lado, a participante Tais demonstrou ter compreendido a necessidade de elaborar critérios claros, afirmando que *“os alunos precisam saber o porquê estão sendo avaliados e como, com isso conseguimos alcançar mais clareza e objetividade”*. Assim, com base nesse relato, podemos resumir a importância de estabelecer critérios claros e bem definidos.

Com o objetivo de observar a definição dos critérios na prática, foi solicitado às participantes que desenvolvessem critérios a serem utilizados na correção da A2<sup>35</sup>. Além disso, foi pedido que explicassem aos estudantes como seriam avaliados e quais critérios seriam utilizados na correção. Dessa maneira, as professoras incorporaram os critérios na atividade avaliativa final, a fim de deixar mais transparente aos estudantes:

Quadro 30 – Critérios elaborados por Cecília

|   |                                   |  |                                     |
|---|-----------------------------------|--|-------------------------------------|
| <b>Criterios</b>                          |                                   |  |                                     |
| Escribió el título                        | <input type="checkbox"/> si       | <input type="checkbox"/> no                    |                                     |
| Escribió la introducción                  | <input type="checkbox"/> si       | <input type="checkbox"/> no                    |                                     |
| Escribió el desarrollo                    | <input type="checkbox"/> si       | <input type="checkbox"/> no                    |                                     |
| Escribió la conclusión                    | <input type="checkbox"/> si       | <input type="checkbox"/> no                    |                                     |
| Escribió dos momentos                     | <input type="checkbox"/> si       | <input type="checkbox"/> no                    |                                     |
| <b>Adecuación gramatical</b>              |                                   |  |                                     |
| Puntuación                                | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |
| Verbo en pretérito indefinido             | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |
| Uso correcto de los marcadores temporales | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |

<sup>34</sup> Apesar de as professoras utilizarem o termo rubrica, não foi possível discutir e praticar com profundidade o conceito, conforme mencionado anteriormente. Portanto, o foco dessa seção está na determinação de critérios.

<sup>35</sup> As A2 das participantes encontram-se nos anexos 4, 9, 14, 17, 19, 24, 25 e 29.

|   |                                   |  |                                     |
|---|-----------------------------------|--|-------------------------------------|
| Cohesión y coherencia   | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |
| <b>Adecuación Lexical</b>                                     |                                   |  |                                     |
| Partes de la casa   | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |
| Útiles escolares  | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |
| El uso de las tecnologías, aparatos y expresiones específicas | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |
| <b>Pronunciación</b>  |                                   |  |                                     |
|   | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |
| <b>Entonación</b>   |                                   |  |                                     |
|   | <input type="checkbox"/> adecuado | <input type="checkbox"/> Parcialmente adecuado | <input type="checkbox"/> inadecuado |

Fonte: dados fornecidos pela participante

Quadro 31 – Critérios elaborados por Fernanda

| <b>Rubrica para corrección escrita y presentación oral</b> |   |
|--|---|
| local da situação  | <input type="checkbox"/> formal <input type="checkbox"/> informal   |
| saudações utilizadas                                       | <input type="checkbox"/> de acordo com o tratamento escolhido<br><input type="checkbox"/> fora do tratamento escolhido  |
| frases interrogativas                                      | - utilizou os pronomes corretamente      sim ( )      não ( )<br>- fez uso dos signos de pontuação      sim ( )      não ( )<br>- frases de acordo com o contexto      sim ( )      não ( )                               |
| deletreo   | <input type="checkbox"/> soube os nomes das letras em espanhol<br><input type="checkbox"/> apresentou dificuldades para algumas letras<br><input type="checkbox"/> apresentou dificuldades para muitas letras             |
| despedida  | <input type="checkbox"/> de acordo com o tratamento escolhido<br><input type="checkbox"/> fora do tratamento escolhido  |
| pronúncia – sons, ritmo e entonação                        | <input type="checkbox"/> adequada com raras marcas da língua materna<br><input type="checkbox"/> adequada com algumas marcas da língua materna<br><input type="checkbox"/> inadequada com muitas marcas da língua materna |
| fluência – fluxo natural e espontâneo da fala              | <input type="checkbox"/> apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento sem prejudicar a comunicação  |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>( ) apresenta dificuldade em diferentes momentos, comprometendo um pouco a interação</p> <p>( ) apresenta dificuldade frequentemente e compromete a interação</p> <p>( ) apresenta muita dificuldade comprometendo substancialmente a interação.</p> |
|--|---|

Fonte: dados fornecidos pela participante

#### Quadro 32 – Critérios elaborados por Giovana

**Criterios de evaluación:** reconocer los géneros textuales y sus funciones; encontrar informaciones explícitas en el texto; inferir informaciones implícitas en un texto; identificar el tema en un texto; reconocer el vocabulario específico.

Fonte: dados fornecidos pela participante

#### Quadro 33 – Critérios elaborados por Karina

- Coerência
- Conteúdo (se as informações são compatíveis)
- Clareza da mensagem
- Criatividade

Fonte: dados fornecidos pela participante

#### Quadro 34 – Critérios elaborados por Nicole

##### **Orientaciones del trabajo de los animales en peligro de extinción**

###### ● Criterios

- Cree una infografía sobre animales en peligro de extinción;
- Use la ortografía correctamente;
- Utilice el vocabulario referente al mundo animal
- Introduzca el nombre científico del animal elegido;
- Utilice correctamente los numerales ordinales y cardinales;
- Use el tiempo presente de indicativo (verbos regulares e irregulares) y los pretéritos.

##### **Género Infográfico**

Título;

Informaciones relevantes (texto); Imágenes;

Gráficos;

Pie (Bibliografía)

##### **Adecuación lexical**

Nombres de los animales (buscar al menos 2 animales);

Hoja cartográfica (región, tamaño);  
 Causas da extinción (deforestación, caza, etc....);  
 Climas que estos animales viven.

Fonte: dados fornecidos pela participante

#### Quadro 35 – Critérios elaborados por Pérola

##### 2. Os critérios avaliativos

###### Compreensão audiovisual

-Depois de assistirem faremos uma expressão oral onde cada aluno se expressará sobre a compreensão do vídeo assistido,

-Depois responderão o exercício proposto, que é o de ordenar os fatos na sequência em que apareceram no vídeo.

-Os critérios que utilizarei para a avaliação no exercício 1 a de expressão oral, será feita através das notas:

**(PS) Plenamente Satisfatório** – expressão natural com desenvoltura sem o uso da leitura e entre 1 até 5 erros das fonéticas mencionadas.

**(S) Satisfatório** – expressão natural com desenvoltura com o uso da leitura em poucas partes, e com erro acima de 6 até 10 erros das fonéticas mencionadas.

**(I) Insatisfatório** – uso da leitura em 90% da expressão oral e com erro acima de 10 das fonéticas mencionadas para o critério de avaliação.

-Os critérios que utilizarei para a avaliação do exercício 2 a de ordenar de acordo com os fatos em apareceram no vídeo, será feita através das notas:

**5 excelente** – compreensão da história na integra.

**4 bom** – compreensão da maior parte da história.

**3 regular** – a compreensão foi mediana.

**2 satisfatório** – pouca compreensão.

**1 insatisfatório** – nenhuma compreensão

Fonte: dados fornecidos pela participante

#### Quadro 36 – Critérios elaborados por Vitória

|   | <b>Plenamente</b><br>(notas 9- 10) | <b>Suficientemente,</b><br>mas deve melhorar<br>(notas 6-8) | <b>Insuficientemente</b><br>(precisa melhorar<br>muito) (notas 5-1) |
|---|------------------------------------|---|---|
| Atendeu o cronograma estabelecido                       |                                    |   |   |
| Mostrou claramente a localização do país no mundo       |                                    |   |   |
| Mencionou as línguas faladas no país (oficiais ou não), |                                    |   |   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| abordando a influência dos povos originários   |  |  |  |
| Mencionou sobre a economia do país (o que importa, exporta, indústria, comércio etc) |  |  |  |
| Mostrou o valor da moeda do país, em comparação com o Real                           |  |  |  |
| Falou sobre costumes dos nativos (cultura popular)                                   |  |  |  |
| Mostrou as comidas típicas do país, com fotos ilustrativas                           |  |  |  |
| Mencionou curiosidades, festas populares e outras informações culturais              |  |  |  |
| Mostrou artistas da literatura, pintura, música etc.                                 |  |  |  |
| Inseriu vídeos e fotos ilustrativas  |  |  |  |
| Falou sobre o clima do país e as melhores épocas para viajar                         |  |  |  |
| Mostrou os principais lugares turísticos do país                                     |  |  |  |
| Organização geral dos Slides   |  |  |  |

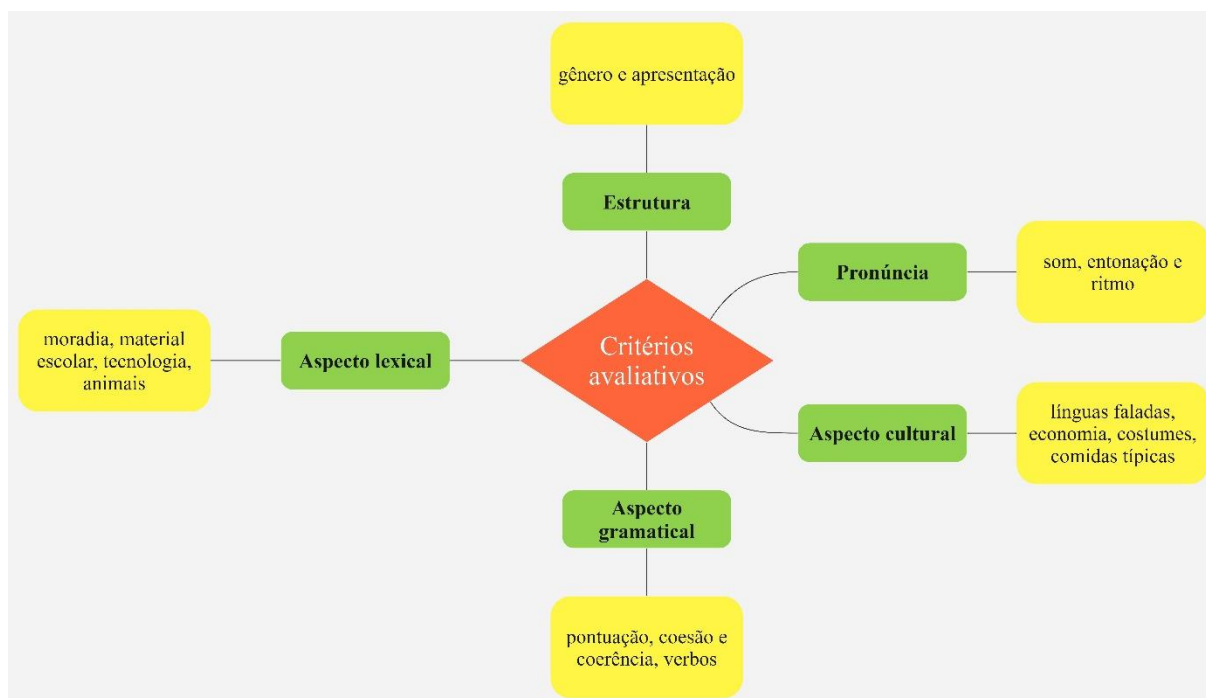
Fonte: dados fornecidos pela participante

Ao nos atentarmos aos critérios de correção elaborados pelas professoras observamos que, em alguns, há uma mistura de lista de verificação (sim/não) de alguns itens e também grades de avaliação, com bandas de conceitos (satisfatório, desenvolvido, adequado, por exemplo), assim como na elaboração dos critérios, a P2, realizada de forma coletiva no encontro síncrono 7.

A partir dos critérios estipulados pelas professoras, é possível observar quais conhecimentos e habilidades são avaliados por elas. Como forma de organizar os critérios, notamos que estes estão relacionados: a) à estrutura (do gênero e da apresentação); b) ao aspecto gramatical (pontuação, coesão e coerência, verbos); c) ao aspecto lexical (partes da casa, material escolar, tecnologia, animais, etc.); d) à pronúncia (som, entonação, ritmo); e) ao

aspecto cultural (línguas faladas, economia, costumes, comidas típicas, etc.), conforme ilustrado na imagem a seguir:

Diagrama 6 – Critérios avaliativos produzidos pelas professoras



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Faz-se necessário tecer algumas considerações relacionadas às grades de avaliação das participantes Giovana, Vitória, Pérola e Karina. Com relação à primeira, compreendemos que Giovana não elaborou os critérios de avaliação, uma vez que, “reconhecer os gêneros textuais e suas funções” ou “inferir informações implícitas em um texto” estão mais relacionados aos objetivos da avaliação. Outro aspecto relevante é com relação à grade de avaliação da participante Vitória, que possui critérios bastante voltados aos aspectos culturais da língua espanhola. Ao retomar a proposta do instrumento avaliativo, bem como os objetivos e a sua abordagem de ensino, observamos que estes estão bastante condizentes com os critérios estabelecidos.

Ao analisar a grade de avaliação de Pérola, observamos que o seu entendimento de expressão oral natural em uma língua estrangeira está associado ao uso da leitura do texto preparado pelos estudantes. Em outras palavras, a avaliação se concentra apenas em determinar se o aluno lê ou não texto e quantos erros fonéticos ele comete ao fazê-lo. Compreendemos que a correta organização e pronúncia da frase tem grande importância. No entanto, existe também um contexto de realização, como a entonação, o ritmo, os silêncios, as intervenções que

auxiliam a reformular, a repensar ou a mudar de tema que também devem ser consideradas. Por outro lado, segundo Baralo (2000), a expressão oral:

(...) constitui uma habilidade de comunicação que não faz sentido sem compreender, sem processar e interpretar o que foi escutado. A expressão oral implica interação e bidirecionalidade, em um contexto compartilhado e em uma situação na qual os significados devem ser negociados. (Baralo, 2000, p. 164)

Dessa forma, os estudantes, ao assistirem ao vídeo e expressarem sua compreensão, compreendem e interpretam o que escutaram e negociam os sentidos e os significados sobre o tema. Nesse sentido, a perspectiva da participante Pérola é respaldada pela compreensão da expressão oral conforme abordada por Baralo (2000).

É relevante notar que três participantes, Cecília, Fernanda e Pérola, mencionam a pronúncia como parte dos critérios de avaliação. No entanto, a compreensão do conceito de pronúncia difere entre elas. Enquanto Fernanda e Cecília englobam os aspectos de sons, entonação e ritmo, ou seja, aspectos suprasegmentais, avaliando se estão adequados ou não, Pérola se concentra em quantificar os erros dos sons cometidos pelos estudantes. Nesse contexto, Olivé (2005) aponta que:

(...) para dar conta das características de uma língua, a mera descrição dos sons e suas possíveis combinações é insuficiente, pois não podemos esquecer que o funcionamento do sistema acentual e o uso que se faz da entonação conferem a cada língua uma série de características que lhe são próprias e específicas, e que ajudam a distingui-la das demais (Olivé, 2005, p. 754, tradução nossa<sup>36</sup>).

Dessa forma, Cecília e Fernanda, ao considerarem os aspectos suprasegmentais da língua estrangeira, expandem o conceito de pronúncia levantado por Pérola e aproximam-se mais das discussões apresentadas por Olivé (2005). Por outro lado, Pérola, ao se concentrar somente nos sons, aproxima-se do método audiolingual, por exemplo, que priorizava o nível segmental e buscava adquirir uma pronúncia mais próxima possível de um falante nativo.

Analisando a grade de avaliação de Fernanda, observamos que ela inclui o contexto como um critério na avaliação da produção do diálogo. Isso pode significar que, na perspectiva da participante, os estudantes devem ser capazes de adaptar a linguagem ao contexto da situação comunicativa que eles próprios criaram. Esse enfoque da professora é alinhado com a visão de

---

<sup>36</sup> No original:(...) para dar cuenta de las características de una lengua, la mera descripción de los sonidos y de sus combinaciones posibles resulta insuficiente, pues no se puede olvidar que el funcionamiento del sistema acentual y la utilización que se haga de la entonación confieren a cada lengua una serie de rasgos que le son propio y específicos, y que contribuyen a distinguirla de las demás. (Olivé, 2005, p. 754)

que a linguagem é influenciada pelo contexto em que é utilizada. A ênfase no contexto pode ajudar os estudantes a compreenderem não apenas as estruturas linguísticas, mas também como usá-las de maneira adequada em diferentes situações comunicativas.

Outro aspecto relevante a ser discutido é o critério “criatividade” elaborado por Karina. Ao incluir a criatividade como critério avaliativo, é importante que o professor compreenda o significado do termo que carrega características de divindade, demiurgia e completude, conforme mencionado por Placido (2016). A partir do século XX, com o surgimento da pós-modernidade (Lyotard 2009), autores questionaram os significados de diversos conceitos, tidos, a priori, como fixos e imutáveis, como a criatividade. O tema de como e se é possível, avaliar a criatividade ainda é objeto de debate atualmente e não é objetivo desta pesquisa fornecer uma resposta. No entanto, é válido destacar que alguns critérios são altamente subjetivos e nem sempre estão diretamente relacionados à aprendizagem, como é o caso da criatividade, da participação e da clareza da mensagem, por exemplo.

Ao analisar o diagrama 5, notamos que os tópicos dos critérios estão semelhantes aos critérios da P2 (estrutura/apresentação; aspecto lexical, aspecto gramatical, aspecto cultural e pronúncia). Nesse sentido, podemos afirmar que o curso sensibilizou as professoras participantes em relação à importância de definir e elaborar critérios avaliativos. No entanto, ainda há pontos a serem trabalhados nessa habilidade específica para desenvolver o letramento em avaliação das professoras, como a elaboração de critérios claros e a necessidade de conceituar alguns termos, como a criatividade, pronúncia, expressão oral, ou seja, é preciso que as professoras tenham certa compreensão do construto de tais conceitos. Compreendemos que a sensibilização em relação à definição de critérios foi um ponto de partida, e há um longo caminho a ser percorrido pelas professoras. Portanto, é necessário aprofundar ainda mais as discussões sobre a elaboração de critérios e a construção de rubricas, a fim de promover uma avaliação como aprendizagem. Isso permitirá que tanto os professores quanto os estudantes possam utilizar as correções e as rubricas como direcionamento para orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Na seção seguinte, observamos o desenvolvimento de enunciados na atividade avaliativa final por parte das participantes do curso.

### 3.3.5 Desenvolvimento de enunciados

Após tomar algumas decisões relacionadas à elaboração dos instrumentos avaliativos, como a definição dos objetivos e dos critérios avaliativos, a escolha dos instrumentos e métodos de avaliação, a decisão de quais habilidades serão avaliadas e como serão avaliadas, é importante que o professor produza um bom instrumento para que as evidências possam melhor direcionar o ensino. Nesse sentido, algumas perguntas podem ser norteadoras, como mostra Rogier (2014): a) a atividade avalia o conteúdo desenvolvido?; b) as atividades propostas são autênticas e significativas?; c) a avaliação contém formatos familiares aos estudantes?; d) o leiaute é amigável?; e) os textos estão em um nível adequado?; f) a qualidade (ritmo, clareza do som, qualidade da voz) da gravação é boa?; g) o tempo disponível é apropriado para a duração da avaliação? e; h) os enunciados estão claros e compreensíveis para os estudantes desenvolverem a atividade?

Nesse sentido, direcionamos esta seção para avaliar se os enunciados e as instruções realizados pelas professoras estão claros e compreensíveis. Assim, em uma avaliação no contexto escolar, o texto se transforma em um resultado da interação entre o professor e os estudantes, na qual ambos utilizam a linguagem dentro da prática social de maneira estruturada, empregando tipos de enunciados relativamente estáveis que não são neutros e sim influenciados por ideologias e historicidade (Bakhtin, 2006).

Isto posto, compreendemos que os enunciados das avaliações estão situados no tempo e no espaço, envolvendo sujeitos sociais que, neste caso, são os professores e os alunos. Ao considerar o estudante como indivíduo social com a capacidade ativa de interpretação, concordância ou discordância, com base em suas vivências, torna-se evidente a formulação de enunciados claros e compreensíveis. Além disso, é importante utilizar um vocabulário adequado, levando em consideração a faixa etária e o nível de proficiência na língua estrangeira dos estudantes. Afinal, os enunciados das atividades orientam as ações que serão desenvolvidas pelos estudantes.

De acordo com Brown (2004), o enunciado desempenha um papel crucial na validade e no êxito de uma atividade avaliativa, e, portanto, não deve conter tópicos obscuros, dados imprecisos ou informações culturais tendenciosas que possam levar a uma complexidade superior àquela desejada inicialmente. Além disso, enunciados claros e compreensíveis têm maior probabilidade de propiciar um espaço reflexivo sobre o tema, evitando induções ao erro por parte dos estudantes, o que poderia comprometer a confiabilidade dos resultados obtidos.

Dessa forma, à medida que elaboramos enunciados de maneira mais clara e utilizando vocabulário adequado para os estudantes, nos aproximamos de uma avaliação ética, justa e confiável (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021).

Outro aspecto a ser salientado é com relação ao vocabulário desconhecido para os estudantes, o que pode dificultar o desempenho deles. Durante o encontro 8, a participante Fernanda compartilhou uma experiência ocorrida na escola onde trabalha, em que a professora de geografia havia começado a aplicação de uma avaliação, mas os alunos não tiveram tempo suficiente para concluí-la. Fernanda então cedeu parte de sua aula para que eles tivessem tempo de terminar suas respostas, continuando, ela mesma, a aplicação. Foi quando os estudantes perguntaram sobre o significado da palavra “conceituar” presente em uma das questões. Esse episódio evidenciou que os alunos estavam enfrentando dificuldades para compreender o significado da palavra, o que pode ter afetado sua capacidade de responder à pergunta de forma adequada e também a confiabilidade dos resultados. O relato de Fernanda trouxe ainda para o debate um problema muito comum nas avaliações: o do tempo destinado à resolução das questões. Não são poucos os professores que, na ânsia talvez de avaliar uma amostra muito grande do conteúdo trabalhado, acabam por estender demais a avaliação, impedindo que os alunos a terminem dentro do período de sua aula. Nesse sentido, a confiabilidade foi comprometida, uma vez que não temos informações sobre se outros alunos de turmas diferentes receberam a mesma assistência da professora. Além disso, a falta de tempo suficiente para os alunos concluírem a prova também pode influenciar a confiabilidade do instrumento avaliativo, como indicado por Rogier (2014).

É importante salientar que o domínio do conhecimento linguístico é importante na compreensão dos enunciados. Contudo, conforme apontam Klein e Feola (2008), a coerência de um texto está além de aspectos lógicos e semânticos, engloba também aspectos cognitivos e compartilhamento de conhecimento entre os interlocutores. Para que um texto seja compreendido é necessário que o interlocutor tenha conhecimento e informações adequadas para interpretá-lo. Além da clareza na produção textual, a compreensão do texto depende da capacidade de pressuposição e inferência por parte do interlocutor. Portanto, saber o código linguístico é essencial, mas também é necessário ter outros conhecimentos e informações para maior compreensão.

Assim, analisamos e discutimos os enunciados de avaliações produzidas por seis professoras participantes desta pesquisa, a fim de observar o desenvolvimento dessa habilidade. Compreendemos que um enunciado claro e bem definido deve conter informações adequadas



para a execução da tarefa. No entanto, a falta ou o excesso de informações pode dificultar a compreensão da questão ou levar a respostas que não correspondam ao objetivo esperado. É importante evitar ambigüidades e utilizar um léxico previamente trabalhado ao redigir os enunciados a fim de evitar problemas como o citado anteriormente. Além disso, é preciso evitar orações negativas, enunciados controversos ou aqueles que apenas estimulem repetições memorizadas. A seguir, apresentamos os enunciados elaborados pelas professoras:

### Figura 18 – Enunciado participante Cecília

Ahora que escuchamos y discutimos qué hizo la gente durante la pandemia con la música "Nuestra canción", cuenta tu experiencia durante la época de la cuarentena. Escribe un relato acerca de dos momentos importantes de este periodo, puede ser durante o después del regreso de la pandemia. El texto deberá tener de 10 a 15 líneas.

Fonte: documento fornecido pela participante

### Figura 19 – Enunciado participante Fernanda

De acuerdo con los diálogos trabajados en clase, ahora en parejas, vamos a escribir un diálogo. Van a elegir un sitio e imaginar una situación con el tratamiento si formal o informal. En la charla hay que escribir saludos, frases interrogativas, alfabeto (deletreo) y despedidas. ¡OJO! Hay que escribir un párrafo informando quiénes son las personas y dónde están. Después, van a presentar el diálogo, haciendo una dramatización y no lectura.

Fonte: documento fornecido pela participante

### Figura 20 – Enunciado participante Giovana



Imagen disponible en: <https://m.facebook.com/verospanish/> Acceso 01 mai. 2023

8. De acuerdo con la tira de Gaturro:

a) ¿Por qué el gato se considera un vago organizado?

Porque él le fez una agenda con todas las suas tocheas, incluindo las horas e fazend en dev'ido horario. e en la verolade élle esta siendo preguisoso. perezoso.

b) ¿Qué intención tiene el dibujante de Gaturro con esta tira?

Mostrá que ser una persona organizada es mejor e ayud a ti mismo.

Fonte: documento fornecido pela participante

### Figura 21 – Enunciado participante Nicole

Orientaciones del trabajo de los animales en peligro de extinción

• Criterios

- Cree una infografía sobre animales en peligro de extinción;
- Use la ortografía correctamente;
- Utilice el vocabulario referente al mundo animal
- Introduzca el nombre científico del animal elegido;
- Utilice correctamente los numerales ordinales y cardinales;
- Use el tiempo presente de indicativo (verbos regulares e irregulares) y los pretéritos.

Fonte: documento fornecido pela participante

### Figura 22 – Enunciado participante Pérola

**Ejercicio 1.** Expresión oral sobre la comprensión del video.  
<https://www.youtube.com/watch?v=IU7in-gouE0>

**Ejercicio 2.** Tras ver el video sobre la biografía de Eva Perón, ordena de acuerdo con los fatos que sucedieron en el video, verificaremos el video por 3 veces.

Fonte: documento fornecido pela participante

### Figura 23 – Enunciado participante Tais

8- ¿Qué palabra es? (1 punto)

a) te – e – equis – a-esse: \_\_\_\_\_

b) cu – u – i – te – o: \_\_\_\_\_

c) ese – e – uve – i – elle – a: \_\_\_\_\_

d) uve doble – a - ese – hache – i – ene – ge – te – o – ene:  
 \_\_\_\_\_

9- Escribe el orden de las estaciones del año. (1 punto)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10 - Crear 4 frases con las estaciones del año (1 punto)

Fonte: documento fornecido pela participante

Com base nas habilidades avaliadas pelas professoras, podemos agrupar as participantes da seguinte forma: Cecília, Fernanda e Nicole elaboraram instrumentos avaliativos que abrangem a produção escrita e oral; Giovana e Talita, por outro lado, avaliaram a compreensão escrita e o conhecimento linguístico, respectivamente. Já a participante Pérola combinou as habilidades de produção e compreensão oral em seu instrumento. É válido destacar que todas as participantes redigiram os enunciados na língua estrangeira, o que pode dificultar a compreensão das instruções por parte dos estudantes. Isso se torna uma preocupação, pois para demonstrar seu conhecimento ou desempenho linguístico, os estudantes precisam entender o que está sendo solicitado pelo professor na língua estrangeira.

No primeiro grupo, Cecília retomou a atividade de discussão sobre o que as pessoas fizeram durante a pandemia e solicitou aos estudantes que escrevessem um relato descrevendo dois momentos importantes vividos durante a quarentena. Ela também estabeleceu limites máximos e mínimos para o número de linhas. Com relação ao enunciado elaborado por Fernanda, observamos que ela também retoma a atividade com diálogos previamente trabalhados, buscando contextualizar a avaliação. Além disso, ela dá instruções claras sobre a

execução da atividade, como a escolha de um lugar e de uma situação, a escrita de elementos pertencentes ao diálogo (saudações, despedidas e frases interrogativas), o uso de elementos gramaticais (alfabeto) e a descrição do lugar e das pessoas envolvidas. Ela também informa que os estudantes irão apresentar um diálogo com uma dramatização e não leitura do diálogo. Essas instruções também estão condizentes com os objetivos avaliativos que são avaliar a produção de um diálogo em uma situação formal ou informal. A última participante deste grupo é Nicole, cujas orientações dadas aos estudantes foram retiradas dos objetivos avaliativos. Nesse sentido, a participante alternou as indicações somente nos aspectos gramaticais. Contudo, as orientações propostas pela participante estão claras e precisas, eliminando possíveis dúvidas por parte dos estudantes.

No enunciado retirado do instrumento avaliativo da participante Giovana, observamos que as perguntas estão relacionadas à tirinha de Gaturro. Na primeira questão, os estudantes precisam inferir a resposta com base na leitura e em suas próprias experiências, além de compreender o significado da palavra “vago”. No entanto, na segunda pergunta “*Qual é a intenção do desenhista com essa tira?*”, não parece ser uma questão adequada, pois se baseia em uma suposição sobre o pensamento e as intenções do autor – que muitas vezes não estão explícitas no texto. Nesse contexto, nossa compreensão da leitura é que o leitor:

(...) atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos do mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente extrai sentidos já conferidos aos textos por outro alguém. A ideia de que os sentidos são atribuídos aos textos pelos leitores confere ao processo de leitura uma importância crucial para o desenvolvimento dos sentidos: os textos, nessa perspectiva, adquirem sentido durante o processo de leitura e não anteriormente ao contato com seus leitores, como entendido na perspectiva anterior. É a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramento que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas (Jordão, 2014, p. 199-200).

Portanto, compreendemos que os indivíduos interpretam os significados do texto com base em seus conhecimentos e experiências. O tipo de pergunta elaborado por Giovana pode levar os estudantes a oferecerem respostas especulativas e subjetivas. Para corroborar essa afirmativa, a participante forneceu comentários, via *Google Classroom*, sobre o instrumento e pontuou: “*A questão 8 b foi a que mais apresentou dificuldade de entendimento, pois os alunos não conseguiram identificar a função da tirinha, a ironia presente e as mensagens implícitas*”. A partir desse comentário da professora, observamos que a pergunta elaborada por ela sobre a intenção do desenhista não está alinhada com o que se espera dos estudantes, que é identificar a função da tira.

Ao analisar os enunciados elaborados pela professora Tais na prova de conhecimento de língua, é perceptível que alguns deles precisam de clareza, pois não direcionam de maneira precisa o que está sendo solicitado. Por exemplo, na questão 9, onde se pede “Escreva a ordem das estações do ano”, não fica explícito qual tipo de ordem (alfabética, cronológica, etc.) das estações do ano o aluno deve seguir, levando a interpretações variadas. Compreendemos que a professora está avaliando o vocabulário relacionado às estações do ano, além do conhecimento relacionado à geografia, por exemplo. Por outro lado, na questão 10, o enunciado “Criar 4 frases com as estações do ano”, cumpre seu propósito de forma mais clara. Nos enunciados propostos por Tais, é possível observar o uso de diferentes formas de solicitar informações aos alunos, incluindo a forma interrogativa, imperativa e infinitiva.

Por último, a participante Pérola elaborou duas atividades para o mesmo instrumento, uma relacionada à expressão oral e a outra à compreensão oral. No exercício 1 não há indicação das instruções a serem realizadas pelos estudantes, que possivelmente foram fornecidas oralmente. Por outro lado, no exercício 2, observamos que o enunciado “Depois de ver o vídeo sobre a biografia de Eva Perón, ordene as frases de acordo com os fatos que aparecem no vídeo. Assistiremos ao vídeo 3 vezes” está claro e preciso.

Podemos observar que os enunciados elaborados pelas professoras Cecília, Fernanda, Nicole e Giovana estão claros, precisos e compreensíveis, fornecendo as informações necessárias e evitando ambiguidades ou erros, por exemplo. Contudo, algumas questões apresentam dificuldades, como no caso da pergunta sobre a intenção do autor elaborada por Giovana, cujo objetivo era avaliar se os alunos identificavam a função da avaliação. Por outro lado, os enunciados produzidos por Tais e Pérola (exercício 1) apresentam certa falta de informações, o que pode levar os estudantes a não conseguirem demonstrar os conhecimentos e o desempenho que estão sendo avaliados. É importante destacar que, devido a equívocos na elaboração dos enunciados, os estudantes podem não conseguir demonstrar seus conhecimentos. No entanto, isso não significa necessariamente que eles não sabem ou não aprenderam; indica, em vez disso, que os problemas residem na forma como as instruções estão formuladas, uma vez que não apresentam clareza.

Conforme mencionado e discutido anteriormente, um enunciado mal elaborado, contendo informações obscuras, imprecisas ou de difícil compreensão, pode comprometer a confiabilidade do instrumento de avaliação. Isso ocorre porque tais enunciados podem induzir os estudantes a interpretações equivocadas ou a enfrentar dificuldades ao responder à avaliação,

comprometendo os resultados da avaliação e reduzindo a tomada de decisões por parte do professor.

Para concluir a seção, com base na análise realizada, apresentamos algumas sugestões para elaborar enunciados eficazes. A primeira recomendação é utilizar vocabulário adequado à faixa etária e ao nível de proficiência linguística dos estudantes na língua estrangeira, evitando qualquer ambiguidade ou complexidade excessiva. Isso é crucial, uma vez que os alunos podem não possuir compreensão lexical ou gramatical suficiente para compreender as instruções ou as perguntas. Além disso, é importante também evitar questões capciosas e desafiadoras. Outra consideração importante é não incluir informações excessivamente específicas que não sejam relevantes para a avaliação. Quando necessário, é importante fornecer contexto de forma clara e adequada.

A revisão da ortografia e da gramática é igualmente essencial, pois erros nesse aspecto podem causar confusão aos estudantes. É necessário também que os professores sejam sensíveis às necessidades e deficiência dos estudantes, realizando adaptações quando necessário. Para aprimorar ainda mais os enunciados, é aconselhável buscar a revisão e os comentários de colegas, permitindo que contribuam para tornar os enunciados mais claros e compreensíveis. Além disso, considerar a obtenção de *feedback* dos próprios estudantes sobre a clareza e imparcialidade das questões pode ser valioso para futuras avaliações.

Na seção seguinte, discutimos a reflexão das professoras participantes sobre as suas práticas avaliativas.

### **3.3.6 Reflexão sobre a prática avaliativa**

Nessa categoria, analisamos as reflexões sobre as práticas avaliativas das participantes do curso. Embora não tenha sido um objetivo específico inicialmente, ao examinarmos os dados percebemos que as professoras encontraram oportunidades para refletir sobre suas práticas avaliativas.

Antes de apresentar as declarações das professoras, é importante discutir brevemente nossa compreensão do termo “reflexão”. Conforme apontado por Batista (2004), “reflexão” tornou-se um termo abrangente e tem sido interpretado de diversas formas. É importante ressaltar que o movimento reflexivo emergiu no campo da educação como uma resposta à pós-modernidade, com o propósito de investigar os motivos pelos quais os professores agem de maneira específica na sala de aula. Esse movimento também se contrapôs à tradição do

professor como um mero aplicador de técnicas, ou seja, alguém que simplesmente implementa teorias desenvolvidas nas universidades, sem levar em consideração as diversas realidades da sala de aula.

Nesse sentido, de acordo com Freitas (2020), Dewey (1933) e Schön (1983) são considerados os pioneiros nos estudos da prática crítico-reflexiva. Esses autores afirmam que:

(...) para Dewey, as ações reflexivas devem partir dos próprios professores, com o objetivo de descobrirem quem são, além de quando e como agir em sala de aula. O autor considera que a reflexão deve ser realizada levando-se em consideração o contexto de ação, de forma ativa, persistente e cuidadosa (...). Schön propõe um modelo baseado em três construtos: *a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*. A primeira, como o próprio nome sugere, ocorre durante a prática; já a segunda, após a prática, durante a revisão da ação em um outro momento, distante do contexto de ação. O terceiro construto já é mais complexo, pois consiste em lançar um olhar para a ação, de forma a refletir sobre a reflexão na ação, em busca de entendimentos sobre o que aconteceu e sobre os motivos que levaram a ação a acontecer daquela forma. (Freitas, 2020, p. 5)

Outro autor que discutiu sobre a reflexão docente foi Perrenoud (2002). Para ele, um professor reflexivo constantemente reexamina seus objetivos, procedimentos, evidências e conhecimentos. Ele está imerso em um ciclo contínuo de aperfeiçoamento, no qual teoriza sobre sua prática – de forma individual ou em colaboração com uma equipe. O professor faz questionamentos, busca compreender seus pontos fracos, projeta-se no futuro e toma decisões para agir de forma diferente. Além disso, estabelece objetivos claros, expressa suas expectativas e define seus procedimentos de maneira explícita. A prática reflexiva requer uma postura e uma identidade específicas para se formar uma prática regular e consistente.

Sobre reflexão, Batista (2004) salienta que:

(...) a reflexão é um processo desestabilizador à medida que o professor se distancia daquilo que acreditava ser o mais adequado para a sua ação docente. É um processo de reconstrução dessa ação docente, a partir da confrontação de seu conhecimento na ação com os princípios orientados pela ciência aplicada. E nessa reconstrução, o professor olha para si mesmo, para o seu passado, para as pessoas que influenciaram sua ação docente, tentando, assim, resgatar as origens dessas práticas, bem como olha para frente para analisar suas ações e interpretá-las, à luz dos princípios norteadores do ensino de línguas. Portanto, a reflexão é um processo de conscientização da ação docente (Batista, 2004, p. 61-62).

Nos cursos de formação continuada, a reflexão desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos participantes. Esses programas têm como objetivo auxiliar os professores a se tornarem mais conscientes de si mesmos e do contexto em que atuam. Para esta pesquisa, consideramos o professor reflexivo quanto à sua prática avaliativa, aquele que se

engaja em um processo contínuo de auto-observação e autoavaliação, buscando coletar dados relevantes para uma reflexão crítica sobre sua prática. Essa reflexão pode ser embasada em teorias educacionais, bem como ser enriquecida pela colaboração de outros indivíduos inseridos no contexto de ensino e aprendizagem. Com efeito, a reflexão coletiva e colaborativa desempenha um papel importante, proporcionando diferentes perspectivas e insights que contribuem para o aprimoramento do professor reflexivo.

Nesse sentido, o curso ministrado para essa pesquisa convidou as professoras participantes a examinarem criticamente suas práticas, crenças e valores, e a considerar como esses elementos influenciam sua atuação em sala de aula. Elas foram encorajadas a questionar suas suposições e a explorar alternativas, a fim de promover instrumentos mais coerentes aos princípios avaliativos e ao contexto local. Assim, apresentamos e analisamos as reflexões sobre as práticas avaliativas do grupo de professoras em diferentes momentos<sup>37</sup> do curso:

Quadro 37 – Reflexões sobre a prática avaliativa

| Nomes    | Respostas  |
|----------|--|
| Cecília  | <p>“<i>Você sentiu que o curso teve algum impacto na sua prática docente? Discorra sobre o assunto</i>”. (Q3)</p> <p>“Sim, porque comecei a <b>rever a minha forma de elaborar as avaliações</b>”</p> <p>“<i>Caso queira, use esse espaço para deixar algum comentário</i>” (Q4)</p> <p>“O curso me ensinou <b>como fazer uma avaliação justa e transparente.</b>”</p>   |
| Fernanda | <p>“Realizando a análise das avaliações do ENEM durante o encontro, constatei que <b>preciso melhorar tanto nas aulas como no preparo das avaliações</b>, pois os textos que trabalho em sala e nas avaliações são geralmente curtos. <b>Erroneamente pensava que meus alunos</b>, que supostamente não tiveram aulas de espanhol anteriormente, poderiam achar difícil ou desestimulante um texto longo, no entanto, são alunos do 1 ano do ensino médio e logo farão o ENEM, com isso já precisam ter contatos com textos longos e inclusive literários.” (D3)</p> |
| Giovana  | <p>“Identifico um pouco mais o comunicativo, mas <b>acredito ainda que estou evoluindo</b>, pois usei muitos materiais com métodos mais tradicionais, gramaticais no início da carreira. Conforme <b>vou me aprofundando nos estudos também evoluo e experimento novos métodos</b>, quando a escola me possibilita” (D3)</p>   |

<sup>37</sup> As questões que conduziram as professoras às respostas que foram analisadas estão destacadas.

|         |  |
|---------|--|
| Karina  | <p>“Os encontros sobre Avaliação em língua espanhola têm me ajudado a <b>refletir melhor sobre minhas práticas em sala de aula</b>, estou mais atenta às explicações e atividades em sala de aula, busco saber se os alunos estão conseguindo entender o que estamos fazendo em sala de aula, que entendam que não é somente por obrigação de cumprir o currículo mas a oportunidade de aprender um novo idioma” (D3)</p> <p><i>“A partir das nossas discussões sobre abordagem de ensinar e avaliar, como você observa a sua abordagem em sala de aula? Justifique a sua resposta” (Q2)</i></p> <p>“Até o momento percebi que <b>necessito reelaborar algumas praticas</b> para que o objetivo de ensino aprendizagem sejam alcançados.” (Q2)</p> |
| Nicole  |  |
| Pérola  | <p><i>“Suas expectativas em relação ao curso foram contempladas? Comente a sua resposta”.</i> (Q3)</p> <p>“Sim, muito! <b>Mesmo com tantos anos de experiência pude aprender novos métodos</b> de como avaliar aos alunos, que com o passar dos anos ficaram esquecidos.” (Q3)</p>   |
| Tais    | <p><i>“Você se sente mais confiante para elaborar os <b>objetivos de avaliação</b>? Comente a sua resposta”</i> (Q3)</p> <p>“Sim, esse curso foi de grande ajuda e <b>me fez refletir sobre muitos pontos, coisas que estava fazendo bem e o que necessito melhorar</b> para assim ajudar os meus alunos, estamos em constante progresso e a evolução e confiança fazem parte do processo. E com objetivos específicos e claros fica mais fácil para o aluno compreender e se desenvolver.” (Q3)</p>   |
| Vitória | <p><i>“Você sentiu que o curso teve algum impacto na sua prática docente? Discorra sobre o assunto”.</i> (Q3)</p> <p>“Sim. Muito. <b>Observei que em muitas ocasiões, não deixava claro aos meus alunos quais critérios seriam usados para a correção</b>, especialmente em avaliações de desempenho oral. <b>A partir do curso, comecei a prestar mais atenção nisso</b> e ter o cuidado de deixar bem claro ao aluno como ele será avaliado. Percebo que isso o deixa mais confiante ao realizar a avaliação” (Q3)</p>   |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao analisar as declarações das professoras, podemos observar que o processo reflexivo permitiu que elas identificassem lacunas e aspectos positivos em suas práticas avaliativas e



reconhecessem áreas que precisavam aprimorar. Esse processo de reflexão levou a dois movimentos por parte das professoras: a revisão de suas práticas avaliativas e a mudança ou reelaboração de alguns aspectos. Ao adquirirem uma maior consciência de si mesmas e de seus contextos, as participantes foram capazes de tomar decisões informadas, adaptar suas práticas e responder às necessidades dos alunos. Observamos que as participantes Fernanda, Karina, Tais e Vitória, ao serem convidadas a refletir sobre determinadas práticas, perceberam a necessidade de realizar algumas mudanças, como a reelaboração das avaliações, a modificação de práticas para alcançar os objetivos pretendidos e a definição clara de critérios de avaliação.

É relevante ressaltar que Vitória, ao realizar a modificação em sua prática avaliativa e tornar os critérios de avaliação mais claros para seus estudantes, observou que isso resultou em um aumento da confiança por parte deles ao realizar as avaliações. Isso proporcionou aos alunos uma compreensão mais transparente do que era esperado em suas avaliações, permitindo-lhes saber exatamente em quais aspectos seriam avaliados e quais critérios seriam considerados. Esse movimento por parte da participante confirmou uma percepção que ela relatou no primeiro encontro:

(...) Essa devolutiva do que que a gente pode melhorar, o que que a gente pode fazer diferente, como a gente pode evoluir mais. E aí os alunos vão se sentindo mais confortáveis e do processo avaliativo. Eu percebo que quando isso está mais no meu controle, eles se sentem mais inseguros e quando eles participam desse processo é mais natural pra eles. (Vitória, E1)

Assim, a reflexão inicial provocou uma transformação na prática, gerando um novo ciclo de reflexão, e confirmou uma percepção da professora.

Outro aspecto relevante, destacado pela participante Tais, diz respeito à reflexão sobre os aspectos positivos de suas práticas avaliativas. É fundamental identificar quais abordagens e estratégias estão contribuindo de forma positiva para o processo de avaliação. Ao reconhecer e refletir sobre esses aspectos, as professoras podem identificar quais práticas estão sendo eficazes para promover a aprendizagem dos alunos. Isso permite que elas fortaleçam esses pontos positivos e os utilizem como base para aprimorar outras áreas de suas práticas avaliativas. Além disso, a reflexão sobre aspectos positivos também incentiva um ambiente de autoconfiança e motivação, uma vez que as professoras reconhecem os efeitos benéficos que suas abordagens estão gerando nos resultados dos estudantes. Isso reforça a importância da reflexão como uma ferramenta para o desenvolvimento profissional contínuo e aprimoramento das práticas avaliativas.

É importante salientar que reconhecemos que o processo reflexivo não possui um término definido, o que significa que estamos constantemente refletindo sobre nossas práticas. Além disso, dado o período limitado do curso, nosso propósito foi sensibilizar as professoras em relação às questões ligadas às suas práticas de avaliação, apresentando diferentes perspectivas e promovendo discussões para que elas possam realizar ajustes e adaptações considerando suas necessidades específicas em seus contextos locais.

Essas reflexões e mudanças podem indicar um crescimento profissional das professoras, demonstrando sua disposição em se adaptar e melhorar suas práticas de ensino e de avaliação. Ao refletirem sobre suas práticas, elas demonstram um compromisso contínuo com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de seus conhecimentos e habilidades das práticas avaliativas.

### **3.3.7 Compreensão de avaliação com princípios éticos, justos e democráticos**

Um aspecto importante do desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas estrangeiras é compreender o ato de avaliar a partir de princípios éticos, justos, democráticos e transparentes. Para tanto, discutimos o tema com as participantes do curso, utilizando como base o texto “Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo”, de Quevedo-Camargo; Pinheiro (2021). Ao final do curso, no Q3, perguntamos às participantes: “*Como podemos construir práticas avaliativas mais éticas, justas e democráticas?*”

Antes de abordar as respostas à questão proposta às professoras, é importante compreender os termos mencionados anteriormente. O primeiro deles, a “ética”, tem sua origem no grego “ethos”, que significa costume, enquanto seu sinônimo latino “more”, do qual deriva a palavra moral, refere-se à adesão de indivíduos a normas e valores. Assim, a moral é considerada um conjunto de valores, princípios e normas pelos quais as pessoas se orientam. Conforme discutido por Crisol e Romero (2014), a moral busca responder à pergunta “o que devo fazer”, enquanto a ética se concentra especificamente na pergunta “por que devo fazer?”. Os autores ainda acrescentam que não há ética sem moral, embora possa ocorrer a situação inversa.

No contexto de ensino, a ética profissional exige uma profunda reflexão sobre as consequências das ações dos professores que podem afetar os outros envolvidos. Portanto, é fundamental desenvolver uma identidade ética profissional, pois, como educadores, podemos

influenciar os estudantes diretamente e devemos agir de forma eficaz e crítica para garantir que essa influência seja a mais positiva possível.

Tanto no processo de avaliação quanto no de ensino, a ética desempenha um papel crucial, uma vez que essas atividades não são neutras, mas sim permeadas por elementos político-ideológicos e ético-morais. A avaliação, em particular, é uma das tarefas mais desafiadoras enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Ao realizar avaliações contínuas, que podem assumir formas tanto formais quanto informais, os professores inevitavelmente fazem julgamentos de valor em relação às ações dos estudantes, o que pode gerar conflitos, polêmicas e dilemas morais. Em alguns contextos, ainda está presente a ideia de avaliação como sinônimo de medição, que emprega instrumentos supostamente objetivos e confiáveis. No entanto, segundo Moreno Olivos (2011) destaca:

(...) em certos setores aceita-se que a avaliação educacional é basicamente uma atividade prática, portanto, é sobretudo uma questão ética que nunca pode ser reduzida à sua dimensão acadêmica, técnica ou cognitiva. Os aspectos técnicos só fazem sentido quando são guiados e apoiados por princípios éticos. Se entre os elementos técnicos se trata da objetividade, entre os éticos o que interessa é a ação justa, imparcial e equitativa. (Moreno-Olivos, 2011, p. 133, tradução nossa<sup>38</sup>)

Nessa perspectiva, é necessário que os avaliadores façam uma reflexão crítica sobre os sistemas de avaliação, bem como os métodos e os instrumentos utilizados. É fundamental questionar se esses instrumentos e métodos realmente avaliam o que pretendem avaliar e se são capazes de fornecer informações de qualidade que permitam fazer juízos fundamentados sobre o progresso da vida escolar em um determinado momento e contexto. Além disso, é importante que os agentes sociais envolvidos participem do debate e possam reorientar a ação educativa com base nas informações obtidas.

No entanto, segundo os pesquisadores do tema, existem diferentes ideias sobre quais princípios éticos devem reger a avaliação. Moreno Olivos (2011) levanta alguns destes princípios discutidos por outros autores, como por exemplo o consentimento informado, a confidencialidade, o respeito mútuo, a não coerção e não manipulação, o respeito e a defesa de valores democráticos, como a igualdade, a liberdade, a justiça. No contexto de testes de línguas estrangeiras, os códigos, diretrizes ou princípios – termos usados indistintamente por Jia (2009)

---

<sup>38</sup> No original: “en ciertos sectores se acepta que la evaluación educativa es básicamente una actividad práctica, por tanto, es sobre todo un asunto ético nunca reducible a su dimensión académica, técnica o cognoscitiva. Los aspectos técnicos adquieren sentido sólo cuando son guiados y están sustentados en principios éticos. Si entre los elementos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos lo que interesa es la acción justa, ecuánime, equitativa.” (Moreno Olivos, 2011, p. 133)

– também estão presentes em documentos elaborados por organizações<sup>39</sup> para testes de línguas estrangeiras (Jia, 2009, p.4).

Ao abordar a avaliação no contexto do ensino de línguas estrangeiras, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) apresentam uma série de princípios que devem orientar a elaboração de uma avaliação ética: confiabilidade, praticidade, autenticidade, efeito retroativo, transparência, equidade, imparcialidade, definição do construto e validade, acrescentamos ainda a democracia e a justiça. Nesse contexto de ensino, a ética também está relacionada ao equilíbrio entre os direitos individuais dos estudantes e as demandas sociais, o que implica considerar as perspectivas contemporâneas e os contextos específicos.

Deste modo, nesta pesquisa, reconhecemos que os conceitos de transparência, democracia e justiça fazem parte de uma avaliação ética, pois a clareza nas formas de avaliar e nos objetivos, juntamente à inclusão de todos os estudantes no processo avaliativo e a diversidade de instrumentos, são elementos essenciais nas avaliações escolares. Com o objetivo de discutir sobre o tema, compreendemos que a **transparência** se refere à divulgação de informações aos estudantes, como as habilidades avaliadas, os conteúdos que se espera que aprendam (Rogier, 2014), bem como a compreensão dos objetivos avaliativos, dos critérios de correção, das rubricas e dos resultados pelos atores envolvidos (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). A transparência permite incluir os alunos como participantes ativos no processo de avaliação, assegurando que tenham uma compreensão clara desse processo. Além disso, é quando, através dos instrumentos adequados de avaliação, o professor discute com o aluno o seu estado de aprendizagem (Luckesi, 2010). É importante que os estudantes tenham a oportunidade de praticar antecipadamente os tipos de instrumentos que serão usados para a avaliação. A introdução de um novo formato de instrumento, ao qual os alunos não estejam habituados, pode comprometer a confiabilidade, uma vez que eles podem não estar familiarizados com os procedimentos necessários para atender às solicitações feitas. É fundamental que, quando os alunos não obtiverem um bom desempenho, seja porque não aprenderam o conteúdo, e não porque não entenderam as instruções para realizar uma tarefa. Aumentar a transparência também pode contribuir para reduzir a ansiedade, o nervosismo e o estresse durante o ato de avaliar e possibilita que os estudantes tenham um melhor desempenho, conforme destacado pelas participantes Karina e Vitória.

---

<sup>39</sup> As instituições analisadas por Jia (2009) são: International Language Testing Association (ILTA), Associations of Language Testers in Europe (ALTE), European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) e Japan Language Testing Association (JLTA).

A **democracia**, como princípio, representa um modo de vida coletivo fundamentado no respeito à dignidade humana, à liberdade e aos direitos de todos os membros de uma comunidade. No contexto da avaliação, a democracia demanda a incorporação de diferentes momentos de avaliação, uma variedade de tipos e formas de avaliação e a promoção da negociação com os estudantes (Arias; Maturana; Restrepo, 2012). Por sua vez, Luckesi (2010) aponta elementos que podem tornar a avaliação um instrumento antidemocrático: “testes mal-elaborados, leitura inadequada e uso insatisfatório dos resultados, autoritarismo” (Luckesi, 2010, p. 66).

É válido ressaltar que a inclusão de diferentes momentos de avaliação implica em reconhecer que a avaliação não deve ser apenas um evento isolado, mas sim um processo contínuo e dinâmico ao longo do percurso educacional. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de demonstrar seu aprendizado em diferentes momentos, permitindo uma compreensão mais abrangente de seu desempenho. A diversidade de tipos e formas de avaliação é essencial para atender às necessidades e características individuais dos estudantes. Através da utilização de uma variedade de instrumentos avaliativos, como provas escritas, trabalhos em grupos, seminários, projetos, apresentações orais, entre outros, é possível capturar diferentes aspectos do desempenho dos alunos e valorizar suas habilidades diversas. Além disso, para uma avaliação mais democrática, é importante também envolver o estudante no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, permitindo que ele compreenda as razões por trás de suas respostas corretas e incorretas, identificando os passos a serem tomados, aproximando-se do conceito de avaliação para aprendizagem (Earl, 2013).

Além disso, a democracia na avaliação envolve a promoção da negociação entre os envolvidos, o que significa proporcionar aos estudantes a oportunidade de participar ativamente do processo avaliativo, permitindo que expressem suas perspectivas, contribuam com suas opiniões e se envolvam na definição de critérios e na avaliação de seu próprio trabalho. A negociação valoriza a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, capacitando-os a se tornarem agentes ativos em sua própria avaliação.

É importante salientar que, Rasooli, Zandi e DeLuca (2019), após a revisão das definições de justiça, observaram que poucos estudos de avaliação em sala de aula tentaram definir o termo explicitamente, além de haver definições equivocadas ou imprecisas. Contudo, nesta pesquisa, compreendemos que a **justiça**, se ocupa do bem-estar dos estudantes, portanto, busca procedimentos adequados aos participantes, cujas bases são:

(...) a) a imparcialidade, entendida como objetividade e honestidade na tomada de decisões com base em informações apropriadas; b) a consistência, referindo-se ao estabelecimento de critérios comuns quanto ao construto e ao nível de aprovação; c) o reconhecimento ou a valorização da própria voz e do outro como membros de um grupo social; d) a confiança, ou seja, a certeza do avaliado de ser tratado levando em consideração seu bem-estar e suas necessidades na avaliação. Estas duas últimas, ao levar em conta os envolvidos na avaliação, geram democracia. (Arias Maturana; Restrepo, 2012, p. 104, tradução nossa<sup>40</sup>)

Para expandir a discussão sobre justiça na avaliação de sala de aula, Rasooli, Zandi, DeLuca (2019) identificam quatro dimensões para a promoção da equidade nos contextos escolares. São elas: a) justiça distributiva; b) justiça processual; c) justiça interacional e; d) justiça geral. A primeira considera a percepção de justiça em relação à distribuição dos resultados, incluindo três princípios: equidade, igualdade e necessidade. A justiça processual, cujos oito princípios são consistência, precisão, supressão de viés, corrigibilidade, ética, voz, transparência e razoabilidade, refere-se à percepção de justiça em relação aos procedimentos de sala de aula. Por sua vez, a justiça interacional considera o grau de respeito e consideração presente na relação entre o professor e os alunos, baseando-se em princípios que incluem o respeito mútuo, a atenção, o fornecimento de informações adequadas e verdadeiras, bem como a pontualidade. A última, a justiça geral, refere-se à avaliação global da justiça, ou seja, como um aluno pode avaliar uma situação ou ação como 'justa', considerando que as salas de aula são contextos heterogêneos e a noção de justiça depende da situação.

Ao compreender os conceitos mencionados anteriormente, analisamos as respostas fornecidas pelas participantes do curso quanto às suas crenças sobre a avaliação baseada em princípios éticos, justos, democráticos e transparentes. Essas respostas foram coletadas a partir do Q3, na questão: “*Como podemos construir práticas avaliativas mais éticas, justas e democráticas?*”

Quadro 38 – Princípios éticos, justos, democráticos e transparentes

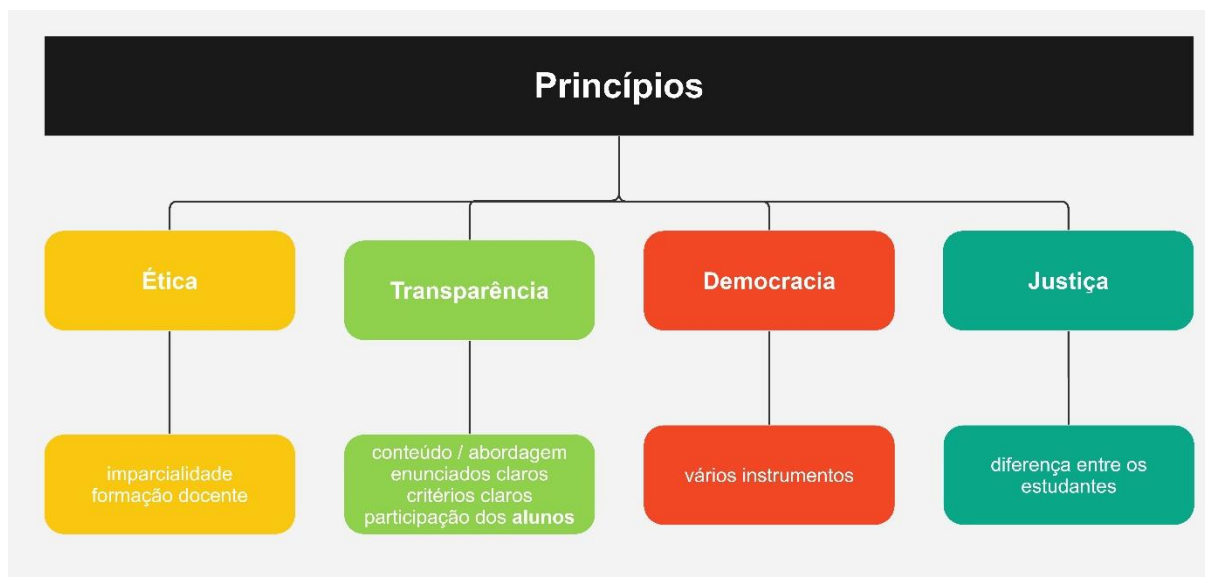
| Nomes   | Respostas              |
|---------|------------------------|
| Cecília | Devemos ser imparciais |

<sup>40</sup> “(...) a) la imparcialidad, entendida como la objetividad y honestidad en la toma de decisiones a partir de información apropiada; b) la consistencia, referida al establecimiento de criterios comunes en términos del constructo y del nivel de paso, c) el reconocimiento o la valoración de la voz propia y la del otro como miembros de un colectivo social; y d) la confianza, o sea, la certeza del evaluado de ser tratado con consideración de su bienestar y sus necesidades en la evaluación. Estas dos últimas, al tener en cuenta a los involucrados en la evaluación, generan democracia” (Arias Maturana; Restrepo, 2012, p. 104).

|          |  |
|----------|--|
| Fernanda | Acredito que a avaliação deve estar elaborada de acordo com a abordagem trabalhada em sala de aula, com enunciado claros e com a utilização de vários instrumentos.  |
| Giovana  | A partir da apresentação dos critérios para os alunos, respeitando as diferenças entre os eles, mas ao mesmo tempo considerando as habilidades desenvolvidas nas aulas.  |
| Karina   | Em primeiro lugar acredito que devemos reavaliar nossa prática docente pois acredito que é através dela que podemos buscar ouvir os alunos, buscar juntos uma forma de avaliar sem usar as velhas práticas de provas escritas e estruturadas com perguntas que muitas vezes não fazem sentido no dia a dia dos alunos. |
| Nicole   | Acredito que para construirmos práticas mais éticas, justas e democráticas, devemos criar avaliações que abranjam todo o conhecimento, e não somente questões de múltipla escolha ou de decoreba. A prática avaliativa deve ser avaliado todos os aspectos.  |
| Pérola   | Sempre com enunciados claros, quanto ao vocabulário, explicação dos exercícios propostos.  |
| Tais     | Criando um ambiente de ensino prazeroso, que os alunos se sintam bem e tenham o desejo de voltar, buscando abordar os conteúdos trabalhados ao longo do bimestre, fazer revisão, fazer com que o aluno participe da elaboração das avaliações, abordar temas do dia a dia, etc.  |
| Vitória  | Podemos construir práticas avaliativas mais éticas, justas e democráticas à medida que conhecemos mais sobre esses processos e critérios, e também à medida que envolvemos o aluno também nesse processo.  |

Ao examinarmos as respostas, podemos observar evidências sugerindo que houve certo grau de sensibilização das professoras em relação à construção de práticas avaliativas mais éticas, justas, democráticas e transparentes. É válido ressaltar que, com base em nossa interpretação dos dados, apresentamos a seguir uma figura que destaca as palavras-chave.

Figura 24 – Princípios destacados pelas professoras



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Podemos observar que a ética é compreendida a partir de dois elementos: a imparcialidade e a formação docente. A imparcialidade, de acordo com Moreno Olivos (2011), é um valor moral muitas vezes confundido com objetividade. Embora a objetividade seja mais fácil de ser demonstrada e possa sugerir imparcialidade, um processo objetivo pode, paradoxalmente, ser enviesado em relação a interesses específicos, revelando um viés pronunciado. Assim, a mera replicação de resultados não é suficiente para demonstrar imparcialidade. Para tanto, é fundamental que o avaliador procure ser imparcial, o que não significa ser indiferente aos interesses dos estudantes. Pelo contrário, a avaliação deve ser imparcial ao abarcar o maior número possível dos interesses dos estudantes, que devem ser levados em consideração e representados de maneira adequada no processo avaliativo. Isso implica em promover uma avaliação que seja sensível às necessidades individuais e contextuais dos estudantes, proporcionando um ambiente justo e inclusivo.

Conforme discutem Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), a imparcialidade também envolve cuidados para evitar qualquer forma de tendenciosidade ou favorecimento de um aluno em detrimento de outros. Além disso, é importante manter uma distância justa no relacionamento entre professor e aluno:

(...) a qual é justificada pela necessidade de manter tanto os laços profissionais como as exigências de respeito e de imparcialidade. (...) Em contexto pedagógico, cabe ao professor encontrar o meio-termo. Isso porque uma grande familiaridade entre professor e estudante pode ocasionar dúvidas sobre a imparcialidade do julgamento (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 18).



Outra questão relevante para a ética é a formação contínua do professor, conforme aponta Carbonell (2008 *apud* Moreno Olivos, 2011). Para a construção de uma identidade ética do professor, o autor aponta dez atributos que todo professor deve possuir, sendo a formação contínua uma delas. É crucial que os professores estejam atualizados, e sabe-se que a melhor formação é aquela que se baseia nas necessidades específicas da instituição de ensino e é conduzida internamente, envolvendo toda a equipe docente. Além disso, existem fórmulas de colaboração entre a universidade, a escola e a sociedade que podem ser exploradas. Ainda de acordo com o autor, seria ideal combinar o treinamento colaborativo com a autoformação; que os professores têm autonomia para buscar seu próprio desenvolvimento profissional. Assim, ao realizar o curso para discutir e repensar a própria prática avaliativa e as velhas práticas de avaliação, as professoras estão desenvolvendo também uma identidade docente ética. Também há ética ao abordar temas e elaborar questões relacionados ao cotidiano do estudante, aproximando-se de práticas mais contemporâneas de ensino e da realidade condizente ao contexto escolar.

Observamos que nas respostas das participantes as questões ligadas à transparência são amplamente mencionadas – conteúdo / abordagem, enunciados claros e critérios claros. É essencial ser transparente com os estudantes em relação à abordagem e ao conteúdo, ou seja, avaliar de acordo com a abordagem utilizada durante as aulas e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Isso implica em não avaliar os aspectos que não foram ensinados ou que não estão alinhados com o currículo estabelecido. A transparência também envolve a clareza nos enunciados das tarefas avaliativas, garantindo que os estudantes compreendam claramente o que é esperado deles e como serão avaliados.

Além disso, é fundamental que os critérios avaliativos sejam claros e comunicados de forma explícita aos estudantes, que devem entender quais são os critérios utilizados para avaliar seu desempenho e como serão aplicados. Isso permite que os estudantes tenham uma compreensão clara das expectativas e possam se preparar adequadamente.

Por sua vez, na percepção do grupo, a democracia está relacionada à utilização de diferentes tipos de instrumentos de avaliação. Ao adotar uma postura democrática na avaliação, é essencial que o professor considere uma variedade de instrumentos que possa capturar de forma abrangente as habilidades e os conhecimentos dos estudantes. Além disso, a diversidade de instrumentos avaliativos permite que os estudantes demonstrem seu aprendizado de maneiras diferentes, levando em conta suas habilidades individuais e estilos de aprendizagem. O uso de diferentes tipos de instrumentos promove uma avaliação mais equitativa, pois oferece

oportunidades para que os estudantes mostrem seu conhecimento e desempenho em diferentes modalidades.

A participação dos estudantes é também essencial à transparência na avaliação, uma vez que eles devem ter a oportunidade de se envolver ativamente no processo, recebendo feedbacks sobre as atividades avaliativas, expressando suas necessidades e contribuindo para o desenvolvimento de critérios avaliativos mais coerentes. Apesar de reconhecermos a importância de sua participação, não solicitamos às professoras que o fizessem. Isto posto, para compreender se houve ou não envolvimento dos estudantes, no Q4 perguntamos às professoras: “*Você conversou com os estudantes sobre a avaliação? Houve algum envolvimento deles na elaboração da prática avaliativa? Se sim, qual tipo?*”. Das oito participantes, seis afirmaram que os estudantes não participaram desse processo. Por outro lado, Tais mencionou que os estudantes sugeriram tópicos a serem abordados, enquanto Vitória salientou que os alunos contribuíram na elaboração do roteiro que serviria de orientação para o trabalho. A partir das respostas das participantes, observamos que os estudantes não tiveram a oportunidade de opinar sobre os objetivos, os instrumentos e os critérios da avaliação, sendo apenas informados ou convidados a sugerir temas.

Com relação ao último tópico, a justiça, as professoras enfatizaram a necessidade de respeitar as diferenças existentes entre os estudantes. Além disso, destacamos a importância da equidade e igualdade de tratamento aos alunos. Nesse contexto de ensino, “a justiça se faz presente por meio da atenção à inclusão de todos os alunos, ao respeito a seus direitos, e para que comportamentos, práticas e materiais não reforcem racismo, sexismo, ou preconceitos de qualquer natureza” (Quevedo-Camargo, Pinheiro, 2021, p. 18).

Durante o encontro síncrono 6, surgiu uma discussão relevante sobre a inclusão de estudantes com diferentes tipos de deficiência no contexto escolar, com destaque para o transtorno do espectro autista<sup>41</sup>. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece em seu artigo. 28, inciso V, a “adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015). Diante disso, é fundamental que a escola esteja preparada para oferecer condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Na perspectiva da avaliação para aprendizagem, é necessário

---

<sup>41</sup> As pessoas com Transtorno do Espectro Autista passaram a ser oficialmente reconhecidas como pessoas com deficiência, em termo legais, por meio da lei nº 12.764 (Brasil, 2012), que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

propor atividades avaliativas que permitam aos estudantes com deficiência demonstrar seu desempenho e conhecimento. No entanto, surgem desafios e dilemas no que diz respeito à elaboração de instrumentos de avaliação e critérios de correção que sejam adequados aos diferentes tipos de deficiências ou transtornos.

Nas falas de Vitória e Karina, podemos observar a reflexão acerca desse questionamento:

A gente tem trabalhado no IF, no sentido de adaptar as avaliações pras pessoas com deficiência ou algum tipo de transtorno: TDAH, transtorno de déficit de atenção e transtorno do espectro. [que] tem aumentado assim consideravelmente. Então a gente se vê na necessidade agora de falar sobre isso, de termos formações continuadas, né? (...) Então, tava pensando, né, no que que é ser ético, no que que é ser justo, né, quando vocês tratam dessas questões, né. E é interessante notar também que a gente trata de questões éticas assim, por exemplo ah às vezes a gente não pode expor o aluno né? Eh, tipo, que os outros colegas não saibam, mas os outros colegas se eles não sabem eles se sentem injustiçados no processo avaliativo né? Por que que o Fulano tem mais tempo pra fazer uma avaliação e eu não tenho? (Vitória, E6)

(...) eu tava aqui pensando também porque nós temos muitos alunos e tem aumentado realmente o quadro, né? Pelo menos tem aparecido mais os laudos, né? (...) Aí eu fico pensando, como eu vou avaliar essa pessoa? Como que eu consigo avaliar um aluno que apresenta alguns eh alguns desses transtornos, né? (...) Nós não tivemos até o momento nenhum, pelo menos nós lá na escola, né, não tivemos nenhum tipo de treinamento a esse nesse ponto. E eu como professora em salas de aula, eu tô dando aula, tem um rapaz muito até simpático que ele senta do meu lado que ele apresenta, né? (...) mas eu fico pensando como que eu vou dar um instrumento avaliativo pra ele, como que eu desenvolvo isso? Onde eu encontro essas informações? Eu não posso avaliá-la da mesma maneira que eu vou avaliar os demais (Karina, E6).

Por meio das falas de Vitória e Karina, é possível identificar importantes reflexões relacionadas à avaliação de estudantes com deficiência. Elas levantam questionamentos sobre como elaborar instrumentos avaliativos que sejam justos, acessíveis e significativos para esses estudantes, e como estabelecer critérios de correção que considerem suas necessidades e potencialidades. Essas são questões complexas que demandam atenção e abordagens individualizadas. No entanto, é evidente que as professoras reconhecem a falta de formação inicial e continuada para elaborar tais instrumentos e critérios avaliativos individualizados. Elas destacam a necessidade de capacitação profissional que forneça o conhecimento e as habilidades necessárias para lidar de maneira adequada com as demandas da avaliação inclusiva.

Além disso, a fala de Vitória aponta para uma questão ética e de justiça na avaliação. Embora seja importante manter o sigilo em relação aos laudos de estudantes com deficiência, essa prática pode gerar um sentimento de injustiça em outros alunos que não possuem as mesmas condições. Isso destaca a importância de encontrar um equilíbrio entre a privacidade

dos estudantes e a transparência na avaliação, buscando formas de garantir a equidade e o respeito às necessidades individuais de todos os estudantes envolvidos. Para enfrentar esses desafios, é fundamental investir em formação docente que promova a compreensão das necessidades e potencialidades dos estudantes com deficiência, bem como forneça estratégias e recursos para a elaboração de instrumentos e critérios avaliativos adaptados. É necessário promover o diálogo e a colaboração entre os professores, a equipe pedagógica, os estudantes e suas famílias, a fim de desenvolver práticas avaliativas inclusivas, que considerem as diversidades e promovam a equidade.

Como contribuição para a discussão do letramento em avaliação de professores de línguas estrangeiras, identificamos a necessidade de abordar aspectos relacionados ao conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiências e transtornos, bem como a habilidade em elaborar instrumentos avaliativos individualizados, de acordo com as necessidades de cada estudante. A inclusão de descritores específicos relacionados ao conhecimento sobre deficiências e transtornos, juntamente com a habilidade em elaborar instrumentos avaliativos individualizados, seria uma valiosa contribuição ao letramento em avaliação de professores de línguas estrangeiras. Esses descritores podem abranger desde a compreensão das características e impactos das diferentes condições até a capacidade de adaptar tarefas, critérios e formas de avaliação para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Ao analisar essa categoria, é possível observar que houve uma compreensão geral sobre a importância de elaborar avaliações fundamentadas em princípios éticos, justos, democráticos e transparentes. Embora cada professora tenha destacado um aspecto diferente, é evidente que suas reflexões estão alinhadas com os conceitos discutidos na literatura.

As professoras demonstraram uma consciência da necessidade de considerar aspectos éticos ao realizar as avaliações, garantindo imparcialidade, transparência e equidade. Elas ainda reconheceram a importância de envolver os estudantes no processo de avaliação, promovendo a participação e a autonomia dos mesmos. Além disso, as professoras destacaram a importância da justiça na avaliação, levando em consideração as necessidades individuais dos estudantes e evitando qualquer forma de favorecimento ou discriminação. A transparência também foi ressaltada como um elemento crucial, fornecendo informações claras sobre os critérios, objetivos e formatos avaliativos aos estudantes. Essas percepções demonstram que as professoras compreenderam a importância de fundamentar suas práticas avaliativas em princípios éticos e democráticos, buscando assegurar uma avaliação mais equitativa e significativa para os estudantes.

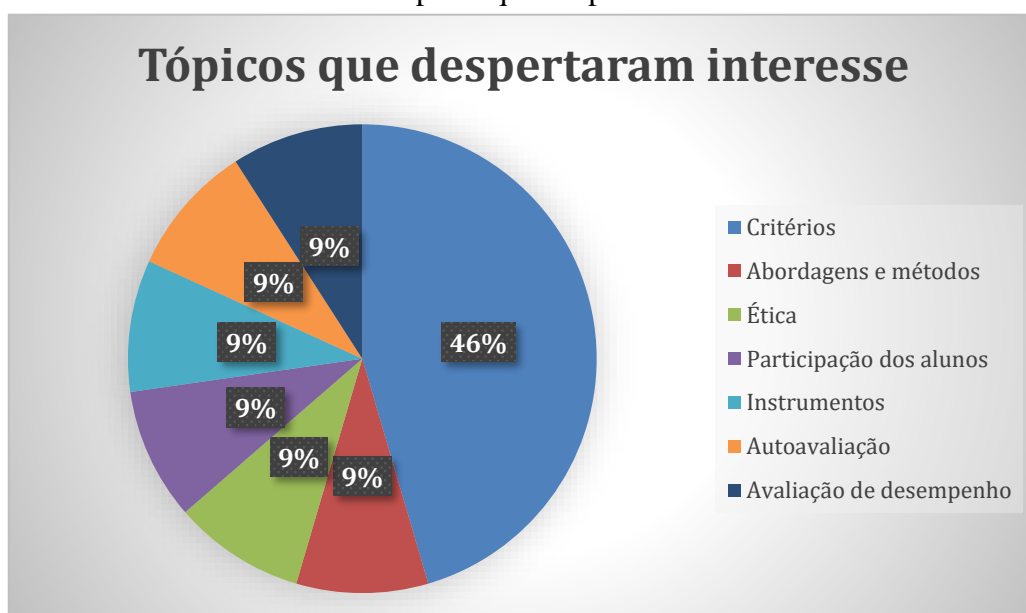
Na próxima seção, analisamos a percepção das professoras em relação ao curso, proporcionando uma visão mais abrangente sobre suas experiências e aprendizados ao longo do processo.

### 3.3.8 Observação da percepção das professoras em relação ao curso

Ainda que esta categoria não faça parte do conjunto de descritores propostos nesta pesquisa, é crucial analisar as percepções das professoras em relação ao curso ministrado. Além disso, neste tópico, acrescentamos alguns elementos levantados pelas participantes com o objetivo de melhorar possíveis novos cursos. Para esta seção, a primeira categoria corresponde aos temas que mais chamaram a atenção das professoras; na segunda, trazemos alguns excertos nos quais as participantes demonstram terem percebido a relevância do tema para as suas práticas docentes e, por último, questões relevantes que devem ser reconsideradas em cursos futuros relacionados ao tema.

A respeito da primeira categoria, os tópicos do curso citados pelas professoras foram: critérios, abordagens e métodos, ética, participação dos alunos, instrumentos e autoavaliação. Contudo, faz-se necessário salientar que algumas participantes citaram mais de dois temas de interesse e obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 4 – Tópicos que despertaram interesse



Observamos que o assunto que mais chamou atenção foi sobre critérios, mencionado por cinco participantes. Além disso, as duas atividades práticas para criar possíveis critérios avaliativos também foram bem recebidas pelas participantes, porque puderam colocar a teoria em prática. Ainda com relação à elaboração de critérios, Fernanda acrescentou que não utilizava essa etapa em suas práticas avaliativas; Vitória, por sua vez, observou que não deixava claro quais critérios utilizava para a correção e que, a partir do curso, passou a prestar mais atenção e teve o cuidado de explicar aos alunos como seriam avaliados. A participante Karina destacou que, ao elaborar os critérios de correção, acredita que suas avaliações serão mais justas.

Para a análise da percepção das professoras com relação ao curso, selecionamos excertos do Q3, e todas as participantes demonstraram que o curso influenciou nas suas práticas avaliativas. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 39 – Percepção com relação ao curso

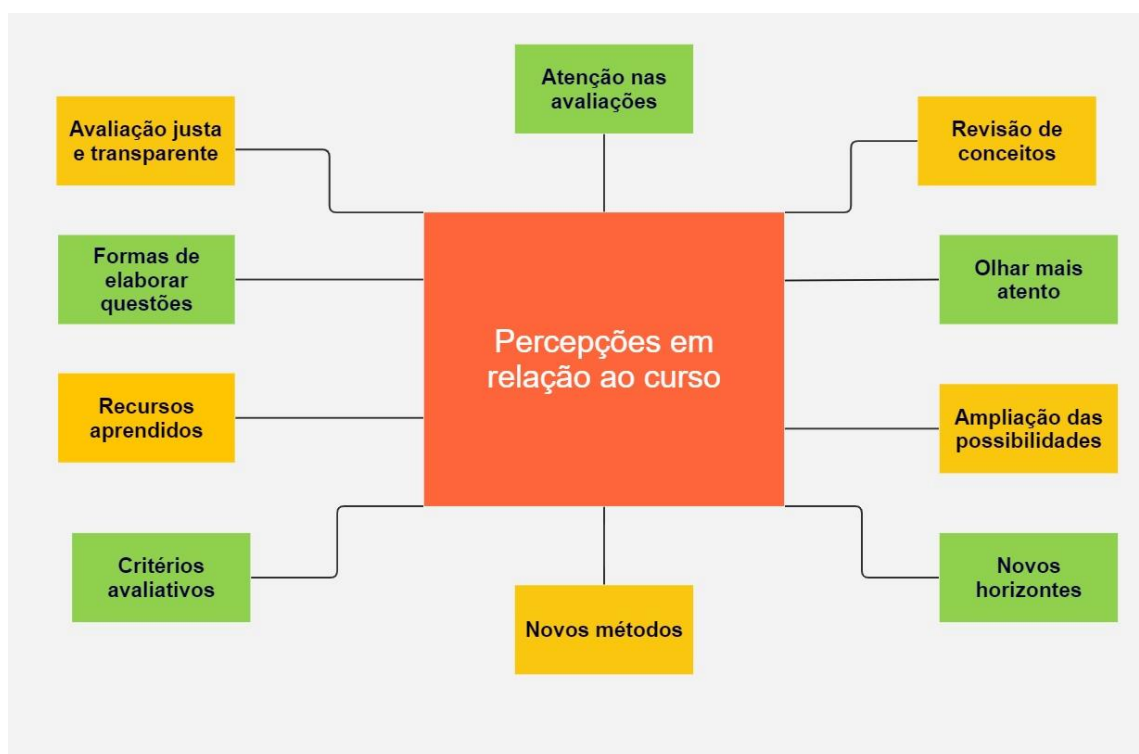
| Nomes    | Respostas  |
|----------|--|
| Cecília  | Sim, porque comecei <b>rever</b> a minha forma de elaborar as avaliações (...) O curso me ensinou como <b>fazer uma avaliação justa e transparente</b> .   |
| Fernanda | Sim, foi importante <b>rever e aprender conceitos</b> para a melhoria da prática.”   |
| Giovana  | “Sim. Vou utilizar os recursos que aprendemos na prática diária.   |
| Karina   | Acredito que o tema sobre os <b>critérios avaliativos</b> e a prática na construção desses critérios foram muito interessantes, pois até o momento eu não utilizava em sala de aula (...) Aqui pude aprender a <b>manter um olhar mais atento</b> as minhas praticas em sala de aula. (...) O curso na verdade ultrapassou minhas expectativas. Foram tratados <b>temas que até então pareciam muito distantes para mim</b> .  |
| Pérola   | Sim, muito! Mesmo com tantos anos de experiência pude <b>aprender novos métodos</b> de como avaliar aos alunos, que com o passar dos anos ficaram esquecidos.  |
| Nicole   | Sim. Pois realizava muitos métodos e avaliações de desempenho, más não sabia o termo que se utilizava na academia  |
| Tais     | Esse curso foi de grande ajuda e me fez refletir sobre muitos pontos, coisas que estava fazendo bem e o que necessito melhorar para assim ajudar os meus alunos, estamos em constante progresso e a evolução e confiança fazem parte do processo.E com <b>objetivos específicos e claros</b> fica mais fácil para o aluno compreender e se desenvolver. (...) Abriu <b>novos horizontes</b> de possibilidades para trabalhar com meus alunos em sala de aula, isso é incrível o conhecimento sempre nos ajuda a progredir e já estou aplicando muita |

|         |  |
|---------|--|
|         | coisa do que aprendi em sala de aula, e assim o momento de ensinar se torna prazeroso e inovador e não cansativo.  |
| Vitória | O curso <b>ampliou significativamente as possibilidades</b> de elaborar critérios e rubricas de avaliação, especialmente para compreender melhor os diferentes níveis de desempenho dos alunos. (...) [as expectativas] foram superadas, inclusive, justamente porque <b>o curso impactou minha prática docente</b> no que se refere à maneira como avalio.(...) Observei que em muitas ocasiões, não deixava claro aos meus alunos quais critérios seriam usados para a correção, especialmente em avaliações de desempenho oral. A partir do curso, comecei <b>a prestar mais atenção</b> nisso e ter o cuidado de deixar bem claro ao aluno como ele será avaliado. Percebo que isso o deixa mais confiante ao realizar a avaliação |

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Faz-se necessário ressaltar que cada professora focou em elementos que mais lhe chamou a atenção. Assim, obtivemos as seguintes respostas ilustradas na imagem a seguir:

Figura 25 – Percepção em relação ao curso



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A partir da figura elaborada, notamos que a influência aconteceu de diversas maneiras: na revisão de conceitos já estudados, na aprendizagem de novos métodos; na ampliação de novos horizontes e novas possibilidades ou no olhar mais atento ao produzir as avaliações.

Ao analisar os trechos completos das respostas das professoras observamos que duas participantes – Fernanda e Pérola – salientam que recordaram conceitos estudados e discutidos anteriormente, ao mesmo tempo que aprenderam outros novos. Cecília, Karina e Tais destacaram que o curso as auxiliou a refletir sobre suas práticas avaliativas, tanto as positivas quanto as negativas. Além disso, Cecília mencionou que o curso a ajudou a realizar avaliações mais justas e transparentes. No caso da participante Nicole, ela relata que adquiriu a capacidade de identificar os métodos e tipos de avaliações que já estava aplicando em sala de aula. Outro ponto relevante é o relato de Karina de que até o momento do curso considerava alguns temas distantes. Podemos interpretar essa fala de duas maneiras: a teoria, ainda muito produzida pelos pesquisadores universitários, pode não dialogar suficientemente com as práticas em sala de aula; ou tais tópicos são frequentemente abordados de forma excessivamente técnica, corroborando a discussão de Scaramucci (2014). Para solucionar os problemas, é imprescindível que as pesquisas e os conhecimentos sejam produzidos em colaboração entre as escolas e as universidades.

Novamente, nas falas de Tais e Vitória aparece a importância de comunicar aos alunos os objetivos avaliativos e os critérios de correção, uma vez que os estudantes compreendem o processo, desenvolvem-se melhor e sentem-se mais seguros ao realizar as avaliações. Contudo, é necessário ressaltar que as participantes ainda não sugerem compartilhar com os alunos a responsabilidade de elaborar e decidir os objetivos avaliativos, os instrumentos e os critérios de correção, tornando-os coparticipantes do processo (Scaramucci, 1999). Por último, a percepção de duas participantes é que o curso ‘ampliou possibilidades’ e ‘abriu novos horizontes’ para que, a partir de seus contextos e experiências, possam decidir quais são os caminhos a serem trilhados.

Quanto às sugestões de mudanças, na percepção das participantes o curso poderia ter maior duração, pois algumas questões não foram tão contempladas. A primeira delas é com relação à avaliação oral que, na visão de Giovana, ainda é bastante desafiadora. Outro tema que, segundo Giovana, poderia ter sido mais desenvolvido é sobre as abordagens e os métodos de ensino.

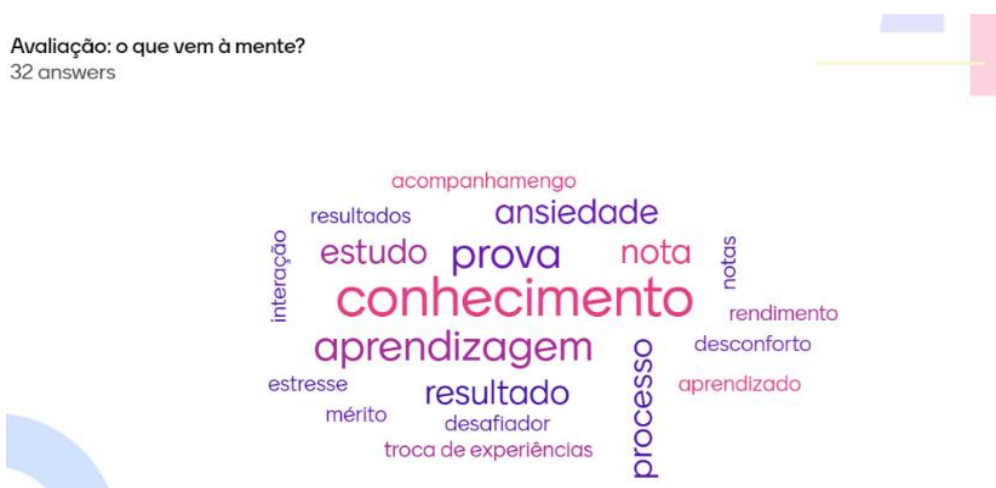


Pelas falas das participantes que finalizaram o curso, podemos concluir que a percepção delas foi positiva. Além disso, as discussões, as atividades práticas e as trocas foram bastante produtivas e, em alguma medida, reverberaram nas práticas avaliativas de sala de aula.

### 3.3.9 Comparação entre as nuvens de palavras

No início e no final do curso, solicitamos ao grupo de professoras que respondessem à seguinte questão: “*Avaliação: o que vem à mente?*”. Na seção 3.2.1 analisamos a nuvem de palavras do início do curso, na qual apareceram palavras positivas como “conhecimento” e “aprendizagem”, “processo”, “troca de experiências”, “acompanhamento” e “interação”, mas algumas relacionadas aos sentidos negativos, como “estresse”, “ansiedade”, “prova”, “nota” e “desconforto”, além de “resultado” e “mérito”, conforme observamos na figura a seguir:

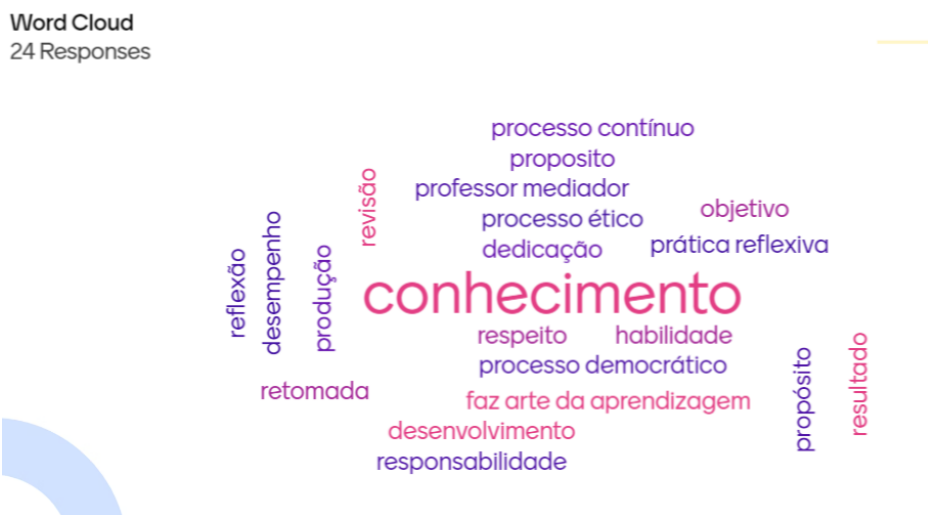
Figura 26 – Nuvem de palavras inicial



Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Após todas as discussões sobre avaliação, propusemos às professoras que, no último encontro, criássemos uma nova nuvem de palavras, respondendo à mesma pergunta feita anteriormente, e obtivemos as seguintes respostas:

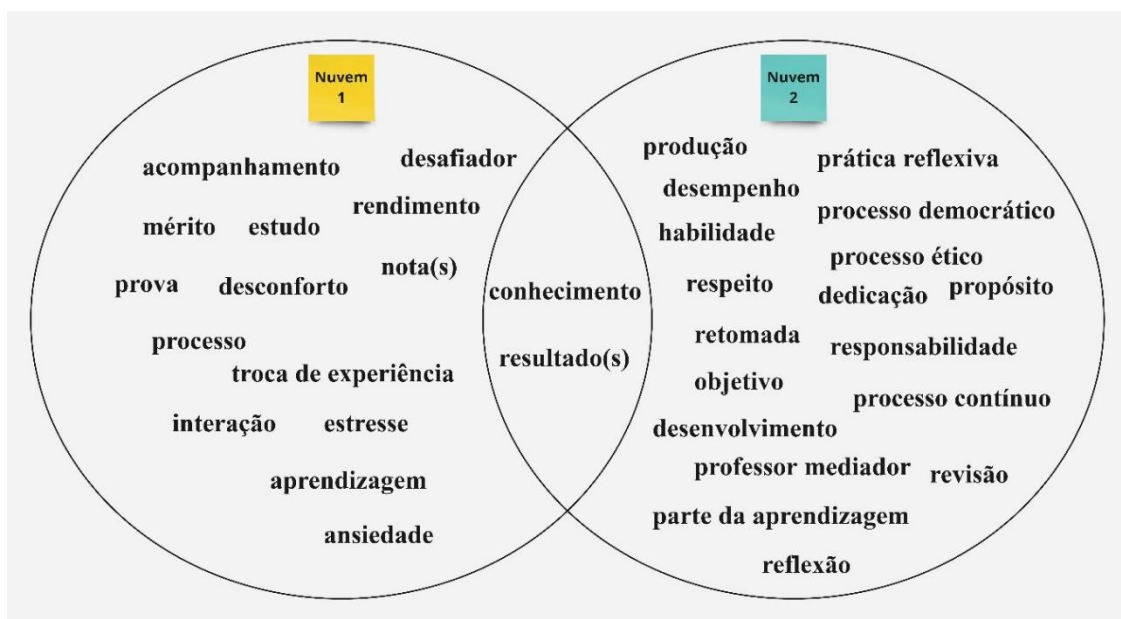
Figura 27 – Nuvem de palavras final



Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Ao comparar e analisar as duas nuvens, percebemos que a palavra “conhecimento” é novamente destacada como a mais citada pelas participantes. Além disso, notamos que as duas palavras presentes em ambas as nuvens são “conhecimento” e “resultado”. Para ilustrar a comparação das palavras inseridas nas nuvens, apresentamos uma imagem a seguir:

Figura 28 – Comparação das nuvens de palavras



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Essa análise revela que a nuvem de palavras no final do curso apresenta uma maior diversidade de conceitos e ideias relacionadas à avaliação, conforme discutido pelas participantes. Em contraste com a N1, na qual a palavra “processo” estava isolada; ao final do curso, na N2, ela surge acompanhada dos termos “contínuo”, “ético” e “democrático”. O fato de acrescentar adjetivos à palavra “processo” sugere uma compreensão mais abrangente do conceito de avaliação por parte das participantes.

As práticas avaliativas passaram a ser vistas como uma ferramenta para observar os desempenhos, as produções e as habilidades dos estudantes. Além disso, os resultados da avaliação são vistos como um meio para retomar e revisar os pontos que precisam ser estudados. Nessa perspectiva, o professor é visto como mediador entre o conhecimento e a avaliação dos estudantes, e é essencial que tanto os professores quanto os estudantes atuem com dedicação, respeito e responsabilidade nessa relação.

Observamos que as participantes colocam a avaliação como parte da aprendizagem, evidenciando que a avaliação é integrante do processo de aprendizado do aluno. Fica evidente que palavras com conotações mais negativas como “desconforto”, “ansiedade”, “desafiador” e “estresse” são substituídas, ao final do curso, por termos mais positivos como “respeito”, “dedicação” e “responsabilidade”, por exemplo.

Essa compreensão ampliada e mais completa da avaliação evidencia uma possível mudança na perspectiva das participantes, que agora consideram a avaliação como uma ferramenta poderosa para impulsionar a aprendizagem dos alunos, bem como uma oportunidade para promover um ambiente de ensino mais inclusivo, justo e significativo. Essas outras visões podem contribuir significativamente para que as professoras procurem aprimorar as suas práticas de avaliação e, conseqüentemente, impactar o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Na seção subsequente, nosso objetivo é observar como as participantes colocaram em prática seus conhecimentos sobre avaliação.

### **3.4 Conhecimentos em prática sobre avaliação**

Para analisar os dados desta seção, utilizamos os instrumentos A1 e A2, que correspondem às atividades avaliativas inicial e final. Vale ressaltar que, no início do curso, as professoras tiveram a opção de enviar até quatro avaliações anteriores (A1), isto é, avaliações que já haviam aplicado antes do curso. Durante o curso, de acordo com seus contextos de

trabalho, as professoras elaboraram um novo instrumento avaliativo (A2), que sofreu intervenções da pesquisadora, a partir de feedbacks escritos e uma reunião individual. É necessário destacar que, entre final de abril e maio de 2023, as professoras aplicaram a A2 aos estudantes.

Nesse sentido, as avaliações (A1 e A2) são diferentes em relação ao conteúdo, às habilidades e ao formato do instrumento, entre outros aspectos. Isso ocorre porque nosso propósito foi atender às demandas específicas dos contextos locais. O objetivo desta seção é observar como as professoras colocaram os conhecimentos adquiridos sobre avaliação na prática.

Como mencionado anteriormente, na A1 (Anexo 2), a participante Cecília enviou uma avaliação que utilizava uma música como ponto de partida para a proposta. Nessa atividade, os alunos foram orientados a ouvir a música e, posteriormente, organizar a sequência das orações apresentadas, identificando as palavras que não se encaixavam no contexto da música. De forma semelhante, na A2 (Anexo 4), Cecília também optou por utilizar uma música – “Nuestra canción” – como ponto inicial, mas mudou o foco de modo a gerar uma discussão sobre as experiências dos alunos durante a pandemia. Como avaliação, a professora solicitou aos estudantes que escrevessem um relato pessoal, contando sobre dois momentos importantes do período da pandemia, conforme observado na imagem a seguir:

Figura 29 – Atividades avaliativas– Cecília

### Atividade inicial

1. Escucha la canción y enumera la secuencia.
2. Busca las palabras intrusas en la canción y subraya.

De hombre a mujer. (Donato & Estéfano)

- Mientras me muero por ti, me quedo sin palabras y mudo
- Por tu seducción y tu mirada con gafas
- Mientras mi mente se queda desbocada sin boca
- Voy atado a ti de qué manera
- Y tan sólo por instinto siento tu presencia
- Y sube la emoción
- Es un trago dulce y delicioso
- Cuando me disparan esos ojos
- Cuando tu boca y la mía y tuya son cóncava y convexa oh, oh
- Esto es amor de verdad de hombre a mujer
- De todo es locura de fuego en la piel en barco
- De alma con alma enamorada
- De mil emociones desencadenadas oh oh
- Y sube la emoción
- De rabia, ternura de amantes y hambre, sed
- Esto es amor de verdad, de hombre a mujer
- Y nuestros cuerpos y manos están en plena coincidencia
- Y sube la emoción
- Si tú me das olvido, me envolverán las sombras
- Se siente el peligro cuando estamos cerca
- Las palpitaciones del corazón pasan de la cuenta
- Mas que deseo y delirio es inconsciencia

### Atividade final

Ahora que escuchamos y discutimos qué hizo la gente durante la pandemia con la música “Nuestra canción”, cuenta tu experiencia durante la época de la cuarentena. Escribe un relato acerca de dos momentos importantes de este periodo, puede ser durante o después del regreso de la pandemia. El texto deberá tener de 10 a 15 líneas.

---



---



---



---

Fonte: documento fornecido pela participante

Ao analisar a atividade da participante, observamos uma mudança significativa quanto ao formato do instrumento avaliativo. Na primeira atividade, o objetivo era avaliar a habilidade de compreensão auditiva, na qual os alunos deveriam escutar uma música e organizá-la na sequência correta. Embora a música seja considerada um material autêntico, podemos concluir que esse tipo de instrumento não está alinhado com o conceito de autenticidade (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021), uma vez que não se concentra na avaliação do desempenho de tarefas que ocorrem no contexto da vida real. O método de organizar sequencialmente é altamente confiável, fácil de ser corrigido e pontuado, além de ser eficaz para averiguar a habilidade do aluno de organizar na sequência o que escutou. No entanto, é um método pouco válido ou autêntico, conforme apontado.

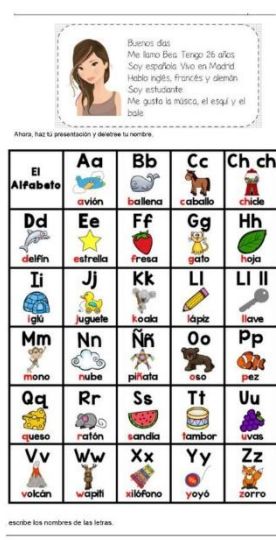
Na segunda atividade (A2) a professora optou pela produção escrita do gênero relato de experiência, visando documentar as memórias dos estudantes a partir da discussão de uma música. Os objetivos propostos pela participante (extrair informações gerais e específicas de um texto; produzir um texto a partir da sua experiência pessoal e; apresentar o texto oralmente aos colegas) estão condizentes com o instrumento avaliativo.

Notamos que a professora incorporou a música de forma mais próxima da realidade dos estudantes. No entanto, como apontam Retorta e Marochi (2018), a elaboração e a correção de uma atividade de produção escrita estão diretamente relacionadas à concepção de língua e escrita do professor. É importante salientar que essa atividade é menos objetiva e depende da interpretação e aplicação dos critérios estabelecidos pela professora. Para minimizar a subjetividade na correção, a professora estabeleceu critérios para avaliar tanto a produção escrita quanto a oral dos estudantes. Vale ressaltar que essa atividade pode ser considerada mais válida e autêntica, pois os gêneros discursivos subjazem às práticas sociais.

As atividades da participante Fernanda concentram-se na produção escrita, sendo A1 (Anexo 7) uma apresentação pessoal escrita e A2 (Anexo 9) a elaboração de um diálogo formal ou informal. No entanto, na A2, a participante pede aos estudantes que dramatizem o diálogo em sala de aula, avaliando, assim, a oralidade também. Em ambas as atividades, a participante solicita que os estudantes usem o alfabeto, soletrando o nome, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 30 – Atividades avaliativas – Fernanda

## Atividade inicial



Buenos días.  
Me llamo Bea. Tengo 25 años.  
Soy española. Vivo en Madrid.  
Hablo inglés, francés y alemán.  
Soy estudiante.  
Me gusta la música, el esquí y el baile.

Ahora, haz tu presentación y deséale tu nombre.

|                |                |                |               |                 |
|----------------|----------------|----------------|---------------|-----------------|
| Ei<br>Alfabeto | Aa<br>avión    | Bb<br>ballena  | Cc<br>caballo | Ch ch<br>chicle |
| Dd<br>delfín   | Ee<br>estrella | Ff<br>fresa    | Gg<br>gato    | Hh<br>hoja      |
| Ii<br>iglu     | Jj<br>juguete  | Kk<br>kaca     | Ll<br>lápiz   | Li ll<br>llave  |
| Mm<br>mono     | Nn<br>nube     | Nñ<br>pilaña   | Oo<br>oso     | Pp<br>pez       |
| Qq<br>queso    | Rr<br>ratón    | Ss<br>sandía   | Tt<br>tambor  | Uu<br>uvas      |
| Vv<br>volcán   | Ww<br>wopilli  | Xx<br>xilófono | Yy<br>yoyó    | Zz<br>zorro     |

escribe los nombres de las letras.

## Atividade final

De acuerdo con los diálogos trabajados en clase, ahora en parejas, vamos a escribir un diálogo. Van a elegir un sitio e imaginar una situación con el tratamiento si formal o informal. En la charla hay que escribir saludos, frases interrogativas, alfabeto (deletreo) y despedidas. ¡OJO! Hay que escribir un párrafo informando quiénes son las personas y dónde están. Después, van a presentar el diálogo, haciendo una dramatización y no lectura.

Objetivo da avaliação: avaliar de forma integrada a produção de um diálogo de apresentação, por meio da linguagem formal ou informal;

Fonte: documento fornecido pela participante

Ao analisar as atividades, observamos que os gêneros “apresentação pessoal” e “diálogo” são abordados de formas diferentes em cada uma delas. Na atividade final, o diálogo é inserido em uma situação social específica (escola, rua, trabalho, casa) à escolha do aluno, enquanto na atividade inicial é somente uma apresentação com base em um modelo, sem situação social ou interlocutor dados. Na atividade final, há uma descrição mais detalhada do que é esperado em um diálogo, incluindo saudações, frases interrogativas, alfabeto e despedidas. Em relação aos objetivos definidos pela participante (avaliar de forma integrada a produção de um diálogo e apresentação por meio da linguagem formal ou informal), podemos afirmar que eles estão alinhados com a proposta do instrumento. Ao explicitar os objetivos e os critérios, a professora busca maior transparência e confiabilidade no processo.

Ambas as atividades podem ser consideradas válidas e autênticas, cada uma com suas especificidades. Contudo, a decisão de avaliar de forma integrada as habilidades oral e escrita torna o processo mais abrangente. Podemos considerar também que os critérios estabelecidos para a segunda atividade tornam os resultados do instrumento mais confiáveis. Isso acontece porque a definição dos parâmetros de avaliação pode proporcionar uma base sólida para avaliar o desempenho dos alunos de maneira mais objetiva e consistente.

Por outro lado, a participante Giovana propôs duas atividades avaliativas ao 3º ETIM baseadas em avaliações do Enem com o objetivo de avaliar a compreensão leitora dos

estudantes. A fim de compreender como as atividades foram compostas, propomos os seguintes quadros:

Quadro 40 – Atividade avaliativa inicial – Giovana

|           | <b>Gêneros textuais</b> | <b>Tema</b>                  | <b>Tipo de questão</b> |
|-----------|-------------------------|------------------------------|------------------------|
| Questão 1 | Campanha                | Lactação                     | 1 de múltipla escolha  |
| Questão 2 | Texto de divulgação     | Uso consciente da tecnologia | 1 de múltipla escolha  |
| Questão 3 | Texto científico        | Comportamento dos insetos    | 1 de múltipla escolha  |
| Questão 4 | Charge                  | Situação de disputa          | 1 de múltipla escolha  |
| Questão 5 | Texto jornalístico      | Geração Millenium            | 2 dissertativas        |

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 41 – Atividade avaliativa final – Giovana

|                | <b>Gêneros textuais</b> | <b>Tema</b>                  | <b>Tipo de questão</b> |
|----------------|-------------------------|------------------------------|------------------------|
| Questão 1 ao 5 | Texto descritivo        | Tempo livre                  | 5 de múltipla escolha  |
| Questão 6      | Texto descritivo        | Rotina do cachorro           | 2 dissertativas        |
| Questão 7      | Campanha                | Cerveja para home office     | 1 de múltipla escolha  |
| Questão 8      | Tira                    | Rotina do personagem Gaturro | 2 dissertativas        |

Fonte: elaborado pela pesquisadora


A fim de ilustrar com imagens, trazemos as figuras relacionadas às atividades avaliativas da professora Giovana:

## Figura 31 – Atividade avaliativa inicial – Giovana

### Atividade inicial

3º ETIM/D5 – Español – 3º Bimestre – Avaliação Bimestral – REC

Alumno/a: \_\_\_\_\_ Clase: Fecha \_\_\_\_\_



3. As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade:

- Incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- Agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- Forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- Promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- Remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

2. El Hombre Electrónico

¿Cuántas veces has cambiado de móvil? ¿Cuántos ordenadores has tenido ya? ¿Tienes cámara digital, iPod, Nintendo Wii y televisión de pantalla de plasma? Ordenadores, teléfonos móviles, GPS, walkmans, televisores, lavadoras, tostadoras, aspiradores y un larguísimo etcétera. Todos usamos aparatos eléctricos que tarde o temprano se convertirán en residuos. El Hombre Electrónico mide 7 metros de altura y pesa 3,3 toneladas. Es una escultura hecha con la cantidad de residuos eléctricos y electrónicos que un ciudadano medio (en el Reino Unido) tirará a la basura a lo largo de su vida. Si se sigue consumiendo este tipo de productos al ritmo actual, El Hombre Electrónico ha sido diseñado por el escultor Paul Bonini con objetivo de aumentar la conciencia de los ciudadanos a la hora de consumir aparatos eléctricos. Esta campaña parte de la base de que todos compramos aparatos electrónicos como herramientas de trabajo u ocio, pero haciéndonos unas cuantas preguntas podemos inducir cambios en nuestro comportamiento que beneficiará al medio ambiente, otras personas y a nosotros mismos. ¿Tienes algún aparato eléctrico o electrónico que no necesites? ¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico? ¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto? ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria? (Disponível em: <http://www.azparal.com/ingles/ingles.html>. Acesso em: 08 maio 2012 adaptado).

2. Considerando a necessidade de assumir uma conduta mais responsável com o meio ambiente, Paul Bonini criou a escultura o homem eletrônico para:

- incumbir mensagens em residências para a construção de máquinas.
- propor a criação de objetos a partir de aparelhos descartados.
- divulgar o lançamento de produtos eletrônicos sustentáveis.
- problematicar o descarte inconsequente de equipamentos.
- alertar sobre as escolhas tecnológicas da população.


Que hay de cierto en la fábula de la cigarra y la hormiga

Cuenta una conocida fábula que, tras pasar todo un verano cantando y zozoca, una cigarra se encontró sin alimento y decidió pedir a su vecina, la hormiga algo de llevarse a la boca. Esta le ofreció granos de arroz acompañados de una moraleja: más vale prevenir que lamentar. (Menciona su forma de prevenir a algunas las hormigas? Si no. Las hormigas cortadoras de hojas (Atta cephalotes), por ejemplo, son consideradas las primeras agricultoras del planeta, dedicadas a cortar, acacrar e integrar hojas en el jardín de hongos del que se alimentan. Otro dato curioso es que se ha comprobado que prácticamente en todas las especies de hormigas, las más ancianas acumulan trabajo de mayor riesgo. De acuerdo con David Moron de la Universidad de Jagiellonian (Polonia), esto se debe a que es mejor para la colonia sacrificar una vida que está cerca de su fin que a un individuo joven.

En cuanto a las cigarras, no se les puede acusar de perezas. Lo que sí es cierto es que los machos pasan el verano "cantando" — un sonido que producen con unas membranas llamadas tímbricas — y encaramados a un árbol, de cuya savia se alimentan. (Disponível em: [www.muyinteresante.es](http://www.muyinteresante.es). Acesso em: 31 out. 2012 (adaptado).

3. A fábula é um gênero de ampla divulgação frequentemente revisitado com diversos objetivos. No texto, a fábula A cigarra e a formiga é retomada para

- apresentar ao leitor um ensinamento moral.
- reforçar o estereótipo associado às cigarras.
- descrever o comportamento dos insetos na natureza.
- expor a superioridade das formigas em relação às cigarras.
- descrever a relação social entre formigas e cigarras na natureza.



4. A charge evoca uma situação de disputa. Seu efeito humorístico reside no(a)

- Acentuação imediata da provocação.
- Descaracterização do conflito a um desafio.
- Sugestão de armas não convencionais para um duelo.
- Deslocamento temporal do comentário lateral.
- Posicionamento relaxado dos personagens.

5. Lee el texto abajo y contesta con respuestas completas en español: **Millennials: Así es la generación que ya no recuerda cómo era el mundo sin Internet**

Algunos los llaman generación Y, otros "Millennials", generación del milenio o incluso "Echo Boomers". Nacieron y crecieron en una era de rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, y casi no recuerdan cómo era el mundo sin Internet. Son idealistas, impacientes y están bien preparados académicamente. Muchos de ellos han tenido oportunidad de viajar por el mundo a una edad temprana, de estudiar en las mejores universidades y de trabajar en empresas multinacionales e extranjeras. La generación Y se compone de este tipo de personas que quieren todo a la vez. No están dispuestos a soportar un trabajo poco interesante y rutinario, no quieren dejar las cosas buenas para luego. Lo que sí quieren es dejar su huella en la historia, vivir una vida interesante, formar parte de algo grande, crear y desarrollarse, cambiar el mundo que les rodea, y no sólo ganar dinero. (Disponível em: <http://www.24horas.com.ve>. Acesso em: 4 maio 2010.)

a) De acuerdo con el texto, ¿Qué características presentan los Millennials en el mundo del trabajo?

b) ¿Cuáles son los deseos de vida de esa generación?

Fonte: documento fornecido pela participante

## Figura 32 – Atividade avaliativa final – Giovana

### Atividade final

**Criterios de evaluación:** reconocer los géneros textuales y sus funciones; encontrar informaciones explícitas en el texto; inferir informaciones implícitas en un texto; identificar el tema en un texto; reconocer el vocabulario específico.

Lee el texto abajo y marca con una X la opción más adecuada para cada cuestión:

**El tiempo libre**

En vacaciones, el fin de semana o después del trabajo tienes tiempo libre para hacer ejercicio, llevar un pasatiempo o salir a divertirse.

Si eres deportista y te gusta el agua puedes nadar, si te gusta la nieve puedes esquiar. Si no dispones de mucho tiempo puedes correr o ir en bicicleta.

Hay quien prefiere quedarse en casa a ver la televisión, jugar videojuegos o navegar en internet. Otras actividades para hacer dentro de casa cuando llueve o hace mucho frío son escuchar tu música favorita, leer un buen libro o aprender a tocar un instrumento. Puedes aprovechar tu tiempo libre para estudiar.

Si el tiempo es bueno, tal vez quieras ir de compras, salir con amigos a divertirse o pasar tiempo con la familia en algún lugar divertido para todos, como un parque de diversiones, el teatro o el cine. Aprovechar el tiempo libre es importante para tener una vida feliz.

Adaptado de: <http://www.24horas.com>

1. Según la lectura, ¿qué puedes hacer si te gusta el ejercicio, pero no dispones de mucho tiempo?

- Escuchar tu música favorita.
- Leer un libro.
- Correr o ir en bicicleta.
- Esquiar en la nieve.

2. ¿Qué puedes hacer cuando el tiempo es bueno?

- Ir de compras o salir con amigos.
- Leer un libro, practicar música o tocar un instrumento.
- Jugar videojuegos.
- Navegar en internet.

3. ¿Por qué es importante aprovechar el tiempo libre?

- Para tener un pasatiempo.
- Para estudiar.

4. ¿Qué puedes hacer en casa cuando llueve o hace frío?

- Leer un libro, escuchar música o tocar un instrumento.
- Esquiar en la nieve.
- Ir de compras o salir con amigos.
- Nadar.

5. ¿A qué lugares puedes ir con la familia?

- Jugar videojuegos.
- Escuchar música.
- Estudiar.
- Al parque de diversiones, teatro o cine.

6. Lee el texto abajo y contesta las cuestiones propuestas con respuestas completas y en español:

**Mi perro Curro**

A mi perro Curro le gusta pasar por el parque a primera hora de la mañana. Me levanto a las seis de la mañana en los días laborales para acompañarle al parque antes de ir a trabajar. Siempre me espera sentado a la puerta de mi habitación con gran paciencia, aguardando a que me levante.

Cuando llegamos al parque, acostumbró a quitarme la correa que puede correr libremente, ya que a ese perro no hay nadie a quien pueda molestar. Él se pone muy contento y durante un rato se dedica a explorar el parque con gran curiosidad.

Trascurrido un cuarto de hora, regresa al banco donde yo lo aguardo sentado y entonces jugamos un rato con la pelota, yo se la lanzo y él me la devuelve. Después regresamos a casa y yo marchó a trabajar y él se queda feliz tumbado en su cochito.

Adaptado de: <https://www.24horas.com>. Acceso 29 de maio 2012


a) ¿Qué suele hacer el perro todos los días?

*Ele passa com ele em primeiro hora da manha e depois vai trabalhar.*

b) Busca en el texto palabras o expresiones que establecen relación sobre el tiempo y escríbelas abajo. (Al menos tres.)

*la mañana, primero, hora de la mañana, a esas horas.*

Mira la imagen y lee el texto para contestar la cuestión abajo:



CORONA APUESTA POR CORONA CERO, LA CERVEZA IDEAL PARA EL HOME OFFICE

7. La principal función del anuncio es:

- Proponer a los trabajadores que beban cerveza para huir de la rutina laboral.
- Presentar a los consumidores un nuevo sabor de cerveza sin alcohol.
- Convencer al lector de que se debe beber cerveza durante el trabajo.
- Incentivar el consumo de cerveza sin alcohol en momentos de ocio.
- Legalizar la venta de la cerveza cero.

8. De acuerdo con la tira de Gatturo:

- ¿Por qué el gato se considera un vago organizado?
- ¿Qué intención tiene el dibujante de Gatturo con esta tira?

*Porque él se hace una agenda con todas las cosas que va a hacer, incluyendo las horas de hacer en el día de hoy y en la noche él está siendo prolijo. pero cero.*

*b) Muestra que por una persona organizada es mejor e ayud a ti mismo.*

Imagen disponible en: <https://www.facebook.com/gatturoart/>. Acceso 03 maio 2013

Fonte: documento fornecido pela participante

Ao analisar as duas atividades, notamos que, na A1 (Anexo 12), foram abordados temas diversos, como lactação, tecnologia, comportamento de animais, situação de disputa e geração millenium. Já na A2 (Anexo 14), os gêneros textuais foram focados em temas semelhantes, como rotina, cotidiano e tempo livre. Apesar da diferença nos temas, foi possível identificar a repetição de alguns gêneros textuais, como campanha e charge, enquanto houve mudanças nos textos puramente verbais.



É relevante destacar que, conforme mencionado por Retorta e Marochi (2018), os métodos de avaliação podem ser classificados em dois grupos distintos: respostas fechadas (*fixed or selected responses*), usadas para avaliar o conhecimento ou fragmento da língua (exemplos incluem questões de múltipla escolha, preenchimento de lacuna [*cloze*], verdadeiro/falso, combinação, entre outros) e respostas abertas (*constructed or free responses*), usadas para avaliar o desempenho linguístico, tais como questões discursivas, tarefas, resumos, entrevistas, dramatizações, produções escritas. As autoras ainda destacam as vantagens e desvantagens de cada grupo de métodos de avaliação:

Quadro 42 – Comparação entre respostas abertas e fechadas

| <b>Respostas fechadas</b>  | <b>Respostas abertas</b>  |
|--|---|
| Vantagens:<br>facilidade de correção;<br>respostas mais rápidas;<br>abrangência de conteúdo.   | Vantagens:<br>demonstração mais complexa e profunda da língua;<br>simulação de atividades da vida real. |
| Desvantagens:<br>limitação do estudante a uma única resposta;<br>indução para adivinhar a resposta correta;<br>facilidade de ‘cola’. | Desvantagens:<br>maior tempo de resposta e correção<br>fragilidade da correção e atribuição de notas    |

Fonte: elaborado pela pesquisadora (baseado em Retorta; Marochi, 2018)

Deste modo, podemos observar que nas respostas fechadas os estudantes têm menos oportunidade para expressar plenamente o que compreenderam do texto, ao passo que nas perguntas abertas eles têm mais espaço para demonstrar seu desempenho e compreensão. Nesse sentido, notamos certa mudança na atividade final, pois a professora introduziu mais questões, aproveitando melhor o primeiro texto “El tiempo libre”. Giovana também optou por colocar mais questões dissertativas, dando mais oportunidades aos estudantes de demonstrarem a compreensão do texto. Além disso, ambas as avaliações podem ser consideradas válidas, uma vez que buscam avaliar de acordo com as necessidades dos estudantes, estando centradas no público-alvo e no conteúdo estudado em sala de aula.

No entanto, observamos que a professora não especificou os critérios de avaliação, pois entendemos que, na realidade, esses critérios correspondem aos objetivos de avaliação (reconocer los géneros textuales y sus funciones; encontrar informaciones explícitas en el texto;

inferir informaciones implícitas en un texto; identificar el tema en un texto; reconocer el vocabulario específico). No caso das quatro questões dissertativas, seria necessário estabelecer os parâmetros pelos quais elas foram avaliadas, a fim de determinar se os objetivos definidos foram alcançados ou não.

As atividades avaliativas propostas pela professora Karina apresentam diferenças significativas entre si. Conforme mencionado anteriormente, as duas A1 (Anexos 15 e 16) incluíam ditado (compreensão auditiva) e leitura de gibi com apresentação oral, enquanto a A2 (Anexo 17) consiste na produção de um texto em língua materna. Na A2 os estudantes foram instruídos a continuar a história da música “*Jueves*”, do grupo “*La Oreja de Van Gogh*”, a partir da última estrofe, após uma discussão sobre o ataque terrorista de 11 de março de 2004 em Madrid, no qual explosivos foram colocados em trens pelo grupo jihadista, resultando na morte de 192 pessoas.

Observamos que na A2 as habilidades avaliadas foram a compreensão leitora e auditiva a partir da produção escrita em língua materna. É importante salientar que na A1 e na A2 o processo avaliativo é parecido: os estudantes precisam compreender a escrita e a oralidade e produzir textos orais ou escritos. Contudo, a professora não especifica o gênero textual, permitindo aos alunos a escolha entre carta, continuação do diário, programa jornalístico, música, poema ou outros possíveis formatos. Essa liberdade na escolha do gênero também se está presente na atividade de leitura de gibi, pois os estudantes têm a opção de selecionar uma história e representá-la integralmente ou realizar adaptações no formato desejado, como teatro, telejornal, novela, radionovela, entre outras possibilidades. Isso promove a criatividade e proporciona aos alunos a oportunidade de demonstrar suas habilidades linguísticas de forma mais abrangente, tornando a atividade mais democrática. Entretanto, é crucial que a professora e os estudantes tenham trabalhado e discutido os gêneros durante as aulas para garantir transparência da atividade.

Figura 33 – Atividades avaliativas – Karina

## Atividade inicial

### Leitura de Gibi para apresentação Oral

A atividade é realizada em grupos de cinco. Entrego para cada grupo um gibi da Turma da Mônica em espanhol (pertencem ao meu acervo particular) para que leiam e ao final, escolham apenas uma história que deverá ser apresentada na frente da sala para todos em espanhol em no máximo 10 minutos.

Os alunos podem escolher representar na íntegra, fazer alguma adaptação que julgarem necessário. Podem também escolherem o formato de apresentação, como por exemplo, teatro, telejornal, novela, radio novela. O tempo para execução corresponde a duas de 50 minutos cada. O objetivo fazer com que os alunos se sintam confortáveis para conversar em espanhol além de lerem e entenderem o significado das palavras através das imagens.

Funciona da seguinte maneira: escolho um texto e leio para eles, na sequência, aviso que vou ditar as palavras calmamente para anotem na maneira como escutarem e que é para ser escrito a caneta. Aviso para que não se preocupem se está certo ou errado, apenas escrevam como escutarem. No final recolho as folhas e na aula seguinte, devolvo sem nenhuma anotação e peço que com um lápis, escrevem em cima da palavra que está escrita de maneira diferente da lousa, escrevo o texto na lousa enquanto eles começam a correção. Depois da correção, os alunos me devolvem as folhas para eu possa aplicar a nota. Essa atividade se divide em duas partes: realização do ditado e a correção. Para aplicar a nota, não conto a quantidade de erros, mas sim os acertos e o empenho na correção. Normalmente todos ficam com boas notas. Em diversas turmas o resultado foi positivo, me pediram para fazer essa avaliação outras vezes pois assim, segundo eles aprendem mais.

## Atividade final

Actividad de ELE: Comprensión lectora y auditiva con escritura en lengua materna (portugués)  
 Objetivo: Desarrollo de la comprensión lectora y auditiva y la capacidad de debatir temas de la vida real.  
 Clase: Elemental secundaria  
 Tiempo: 4 clases de 50 minutos  
 Profesora responsable: Karla Antonelli

Esta actividad consiste en que los alumnos vean los videos en la siguiente orden:  
 1º Audio explicativos sobre el atentado terrorista de 11 de Marzo de 2004;  
 2º Informativo sobre el atentado terrorista pero solo lectura corta  
 3º Video que explica sobre la canción Juvenes de la Oreja de Van Gogh  
 4º Video con el poema de Adolfo Becquer "Volverán las aguas golondrinas"  
 5º Video de la canción Juvenes de La Oreja de Van Gogh

Para cada video la profesora irá hacer pausas para explicar y dialogar con los alumnos sobre el tema.

A continuación, los alumnos deberán continuar la historia de la canción, a partir de la penúltima estrofa. Es decir, que deberán continuar la historia de los dos jóvenes de la canción a partir de las explosiones.

Pueden elegir la manera como sea más cómoda: una carta, continuación del diario de la chica sobre la perspectiva del chico o de ella misma, un noticiero periodístico, una canción, poema.

Los elementos que no pueden faltar en el texto: el atentado, el día de ella y las informaciones que están en el resumen sobre el tema que sigue en las hojas de abajo.

El texto que van a escribir deberá estar en portugués. Lo que va a ser evaluado no es la escrita en portugués sino el entendimiento de lo que presentado y discutido en clase.

Link de los videos por ordenes de presentación en clase:

[https://www.youtube.com/watch?v=RQ7JHE\\_aBtE&list=PPSV](https://www.youtube.com/watch?v=RQ7JHE_aBtE&list=PPSV)

<https://www.youtube.com/watch?v=F3ZbCRmMqQ&list=PPSV>

<https://www.youtube.com/watch?v=h8SMnd27BYU&list=PPSV>

<https://www.youtube.com/watch?v=jf0BTafunk6&list=PPSV>

<https://www.youtube.com/watch?v=hsSV7ki3gcg>

Rubrica para evaluación escrita en língua portuguesa:

Objetivo: Avaliar se o aluno conseguiu entender o que ouviu e leu sobre os acontecimentos de dia 11 de Março de 2004 e a partir desse entendimento conseguiu criar uma sequência para a música Juvenes, eliminando a última estrofe.

Fonte: documento fornecido pela participante

É válido enfatizar que houve modificações também na forma de correção das atividades avaliativas produzidas por Karina. Enquanto na A1 a professora avaliou os alunos contando a quantidade de acertos e levando em consideração o empenho deles na correção, na A2, ela estabeleceu critérios específicos a serem observados, como coerência, conteúdo e criatividade. Essa mudança altera o foco do aspecto de “certo x errado” dos fragmentos da língua e passa para uma análise do desempenho mais detalhada e focada em outros aspectos. Por fim, vale ressaltar que, ao permitir que os estudantes escolham o gênero textual no qual irão produzir o texto, a professora pode encontrar dificuldades em avaliar se os gêneros selecionados estão adequados ou não.

Com relação às atividades avaliativas elaboradas pela professora Nicole, observamos que são bastante distintas entre si. Enquanto a A1 (Anexo 18) estava voltada para a alfabetização na língua estrangeira, a A2 (Anexo 19) teve o foco na produção escrita de um infográfico, como ilustrado na imagem a seguir:

Figura 34 – Atividades avaliativas – Nicole

### Atividade inicial

### Atividade final

**Orientaciones del trabajo de los animales en peligro de extinción**

• **Criterios**

- Cree una infografía sobre animales en peligro de extinción;
- Use la ortografía correctamente;
- Utilice el vocabulario referente al mundo animal;
- Introduzca el nombre científico del animal elegido;
- Utilice correctamente los números ordinales y cardinales;
- Use el tiempo presente de indicativo (verbos regulares e irregulares) y los pretéritos.

**Género Infográfico**

Título;  
 Informaciones relevantes (texto);  
 Imágenes;  
 Gráficos;  
 Pie (Bibliografía)

**Adecuación léxica**

Nombres de los animales (buscar al menos 2 animales);  
 Hoja cartográfica (región, tamaño);  
 Causas de extinción (deforestación, caza, etc...);  
 Climas que estos animales viven.

**Observaciones:**

Debe utilizar de su creatividad;  
 No olviden de mirar los ejemplos que envié por aquí, que fueron trabajados en la clase;  
 Utilizando todos los consejos su trabajo va a ser espléndido.

Fonte: documento fornecido pela participante

Apesar de as atividades terem sido produzidas para públicos bastante diferentes, é possível notar uma mudança significativa. Isso porque na primeira atividade, o vocabulário (cores, nomes dos dedos, figuras geométricas) está sendo avaliado de forma fragmentada, sem oferecer contexto e espaço para observar o desempenho linguístico dos estudantes. Esse tipo de avaliação é conhecido como teste indireto, porque verifica as habilidades subjacentes aos conhecimentos linguísticos, mas de maneira fragmentada.

Por outro lado, na A2 os estudantes foram solicitados a produzir um infográfico sobre os animais em perigo de extinção, o que exigia o uso correto da ortografia, vocabulário relacionado ao mundo animal, números ordinais e cardinais, além dos tempos verbais presente do indicativo e pretérito. Esse tipo de avaliação é conhecido como avaliação direta, pois demanda que os estudantes desempenhem as habilidades que estão sendo avaliadas. Deste modo, o professor deverá simular tarefas que os alunos poderão encontrar na vida real. A professora, ao solicitar a produção do gênero infográfico, inseriu os estudantes em uma prática social e avaliou o conhecimento linguístico de forma indireta e contextualizada. É importante salientar que é necessário considerar o propósito do instrumento avaliativo, pois se é necessário “obter informações sobre certas estruturas gramaticais, os testes indiretos podem ser perfeitamente adequados”. (Retorta; Marochi, 2018, p. 14). Além disso, a professora elaborou critérios de correção, tornando a avaliação menos subjetiva e mais transparente. Esse cuidado

na elaboração dos critérios ajuda a garantir que a avaliação seja mais justa e objetiva, proporcionando aos estudantes um feedback mais claro sobre o seu desempenho.

Das quatro A1 (Anexos 20, 21, 22 e 23) enviadas pela professora Pérola, destacamos uma que se assemelha mais à atividade final. Ambas as atividades avaliativas, inicial e final, estão voltadas para a avaliação das habilidades de compreensão, sendo que A1 mantém ênfase na compreensão leitora ao passo que A2 (Anexo 24) foca a compreensão auditiva. Além disso, observamos que em ambas a professora utiliza o método de ordenar as situações decorrentes da leitura e do vídeo, conforme observamos na figura a seguir:

Figura 35 – Atividades avaliativas – Pérola

| <b>Atividade inicial</b>   | <b>Atividade final</b>   |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |  |  |
|--|--|--|--|---|---|--|---|---|---|---|---|--|--|
| <p><i>Mónica Joven – Las Aventuras del Día a Día - Edición nº 1</i><br/>           Cap.1- ¡ONCE COSAS QUE LAS CHICAS ADORAN! ... pág.7</p> <p>1. Apunta algunos de los personajes que hacen parte del capítulo uno.</p> <p>2. De acuerdo con la lectura, ordena las once cosas que la madre de Mónica cree que las chicas les adoran.</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ir de compras</td> <td><input type="checkbox"/> Las chicas adoran recibir regalos o ir de compras</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Adoran los perfumes</td> <td><input type="checkbox"/> Las chicas adoran leer de todo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Recibir flores</td> <td><input type="checkbox"/> Las chicas adoran maquillarse</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ir al salón de belleza</td> <td><input type="checkbox"/> Compartir buenos momentos con las amigas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Adoran las joyas</td> <td><input type="checkbox"/> Adoran los postres</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Las chicas adoran a los chicos</td> <td></td> </tr> </table> | <input type="checkbox"/> Ir de compras                                     | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran recibir regalos o ir de compras | <input type="checkbox"/> Adoran los perfumes | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran leer de todo | <input type="checkbox"/> Recibir flores | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran maquillarse | <input type="checkbox"/> Ir al salón de belleza | <input type="checkbox"/> Compartir buenos momentos con las amigas | <input type="checkbox"/> Adoran las joyas | <input type="checkbox"/> Adoran los postres | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran a los chicos |  | <p><b>Ejercicio 1.</b> Expresión oral sobre la comprensión del vídeo.<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=U7Jn-gouE8">https://www.youtube.com/watch?v=U7Jn-gouE8</a></p> <p><b>Ejercicio 2.</b> Tras ver el vídeo sobre la biografía de Eva Perón, ordena de acuerdo con los datos que sucedieron en el vídeo, verificaremos el vídeo por 3 veces.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Tras su complicada juventud decidió mudarse a la ciudad de Buenos Aires, a los 15 años con el objetivo de comenzar una carrera artística.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Conoció a Juan Domingo Perón en un acto solidario realizado en el estadio Luna Park en el año 1944.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Una mujer pionera que luchó por los derechos de los más desfavorecidos de su país y cuyo carácter y liderado causó sensación en todo el mundo.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Entre sus consignas<sup>1</sup> más defendidas y estaba la lucha por el derecho al voto femenino algo que fue un éxito.</p> <p>e. <input type="checkbox"/> El legado de Evita continuó durante décadas más tarde de su fallecimiento incluso hasta el día de hoy ya que una parte importante del feminismo argentino y del progreso basa mucho de sus ideas en ella.</p> <p>f. <input type="checkbox"/> La primera dama de Argentina hizo una larga gira por varios países europeos como España, Italia, Francia o Suiza y por algunos latinoamericanos.</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Evita adoptando ya el apellido Perón tomó un papel político autónomo al liderar varios discursos de la campaña en las elecciones presidenciales de 1946.</p> <p>h. <input type="checkbox"/> El 26 de julio se cumplen 70 años del aniversario de la muerte de una de las figuras políticas femeninas más importante en la historia de América Latina Eva Perón. Evita como la conocieron muchos de sus seguidores es uno de los personajes más seguidos y admirados en la historia de Argentina.</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Evita logró ir estableciéndose en el mundo del radioteatro e incluso realizó su debut<sup>2</sup> en el cine llegando a mejorar notablemente su vida su crecimiento profesional.</p> <p>j. <input type="checkbox"/> Tras el diagnóstico de un cáncer del cuello uterino hicieron que Evita renunciara al ofrecimiento en un discurso ante cientos de miles de personas.</p> <p style="text-align: right;"><small>Vocabulario<br/> <sup>1</sup>consignas = agrupaciones políticas, sindicales, o en colectivos.<br/> <sup>2</sup>debut = presentación o primera actuación en público.</small></p> |
| <input type="checkbox"/> Ir de compras   | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran recibir regalos o ir de compras |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |  |  |
| <input type="checkbox"/> Adoran los perfumes   | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran leer de todo                    |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |  |  |
| <input type="checkbox"/> Recibir flores  | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran maquillarse                     |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |  |  |
| <input type="checkbox"/> Ir al salón de belleza  | <input type="checkbox"/> Compartir buenos momentos con las amigas          |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |  |  |
| <input type="checkbox"/> Adoran las joyas  | <input type="checkbox"/> Adoran los postres                                |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |  |  |
| <input type="checkbox"/> Las chicas adoran a los chicos  |  |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |  |  |

Fonte: documento fornecido pela participante

Ao analisarmos minuciosamente as atividades avaliativas da professora Pérola, notamos que na A2 ela busca avaliar de forma integrada seus estudantes. Isso é alcançado ao utilizar como recurso um vídeo sobre a vida de Eva Perón, avaliando a compreensão do vídeo e das discussões realizadas em sala de aula, que envolvem a produção oral e a compreensão leitora. Essa abordagem difere da atividade inicial, que foca exclusivamente na avaliação da compreensão leitora.

Conforme mencionado anteriormente, o método de ordenar na sequência correta não oferece oportunidades para que os estudantes se expressem. No entanto, a questão 1 da A2 de expressão oral permite que eles se expressem de forma mais livre e espontânea. É importante ressaltar que o uso de diferentes instrumentos de avaliação é necessário para tornar o processo

mais democrático, possibilitando diversas formas de demonstrar seus conhecimentos. Além disso, a definição de critérios pela professora para avaliar a expressão oral dos estudantes contribui para diminuir o caráter subjetivo da avaliação.

Com relação às atividades enviadas pela professora Vitória, observamos que as instruções têm como foco a avaliação da produção escrita e oral dos alunos. Na A1 (Anexo 26) os alunos deveriam produzir um vídeo apresentando suas casas e entregar uma versão escrita da apresentação. Já na A2 (Anexo 29), eles foram solicitados a criar uma postagem para uma rede social com informações sobre os países hispânicos e apresentá-la oralmente em sala de aula, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 36 – Atividades avaliativas – Vitória

## Atividade inicial

Nessa atividade os alunos deveriam gravar um vídeo apresentando suas casas, explorar as partes da casa e as coisas que fazem nela.

Eles também entregam a versão escrita (preparação) da apresentação oral em vídeo.

Normalmente os vídeos são exibidos em classe e são corrigidas as possíveis inadequações em cada fala.

Os alunos também são estimulados a observar possíveis inadequações no uso da língua dos colegas de classe.

## Atividade final

**Projeto de Língua, Cultura e Arte Hispânica - Países**

Como conversamos em sala, a língua não existe sozinha. Aprender um novo idioma é entrar em contato com uma das inúmeras expressões de uma cultura. E, no caso de um idioma com tantos falantes nativos e em tantas partes do mundo, o Espanhol é um idioma de muitas culturas! Mas, então, o que encontramos nesta tal cultura hispânica?

Nos países latino-americanos (países hermanos 🇨🇺), além da língua espanhola trazida no período colonial, muitos e diferentes povos já habitaram as Américas. Chamamos a estes povos de pré-colombianos pois já estavam aqui antes da chegada de Cristóvão Colombo. Os Tehuelches na Patagônia (Sul da Argentina), os Mapas na península de Lucú na México e na América Central, os Quichuas ao longo dos Andes e muitos outros. Esses povos ainda têm tradições e culturas próprias, além de seus próprios idiomas! No Espanha, também muitas outras línguas dividem o espaço da península Itálica com o castelhano: Temos o gallego, o catalão, o leonês e o basco.

Oh seja, é uma diversidade que não acaba aqui! Conhecer a estes povos nos ajuda a conhecemos a nós mesmos. E esse é o propósito deste trabalho!

Nossas perguntas orientadoras são 1) "Se fomos viver/estudar ou visitar esse país, o que precisamos saber?" 2) "O que precisamos saber sobre esse país para aproximar nossas culturas?"

**Plano de Ação**

Equipe e divisão do trabalho

Escreva aqui os nomes completos dos integrantes do grupo e suas funções (pesquisa, elaboração do folheto, apresentação)

*O que vamos fazer?*

Vamos elaborar uma postagem de Instagram ou cartaz com informações dos países hispânicos. Cada post abordará um só país com diversas informações culturais, geográficas, artísticas específicas de cada um deles e principalmente sobre os demais povos e culturas que dividem espaço com a língua espanhola.

**Informações a serem pesquisadas:**

- Localização (mostrar onde fica no mapa mundi)
- Povos e línguas pré-colombianas (se país latino-americano)
- Outros povos e línguas locais (se for a Espanha)
- Influências da língua local no espanhol do país pesquisado
- Influência do Árabe e do Latim (no caso de Espanha)
- Exemplos artísticos e culturais
- Dança e música
- Artesanatos famosos (de qualquer gênero, estilo ou época)
- Comidas típicas
- Costumes/hábitos dos nativos

**Como fazer**

O grupo fará a pesquisa sobre os dados a serem apresentados no cartaz que será elaborado no aplicativo Canva. Os posts ficarão disponíveis online (mas podem ser impressos como cartazes que podem ficar expostos nas dependências do campus). Uma apresentação em sala com o trabalho final e outros recursos para apresentarem os aspectos da cultura de cada será feita em sala de aula para nossa turma!

O número de integrantes do grupo será escolhido de acordo com o tamanho da sala. Os países podem ser divididos por sorteio ou por escolha dos integrantes do grupo.

Fonte: documento fornecido pela participante

Essas atividades evidenciam a abordagem da professora Vitória para avaliar múltiplas habilidades, envolvendo tanto a produção escrita quanto a expressão oral dos alunos. Ao incorporar elementos digitais, como vídeos e postagens em redes sociais, a professora incentiva uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada, aproximando os conteúdos e os gêneros do cotidiano dos estudantes e promovendo a criatividade. Essa diversidade de formatos de avaliação possibilita uma análise mais completa do desempenho dos alunos e contribui para uma experiência de aprendizagem mais significativa.

A maior diferença entre as duas avaliações é a presença de critérios avaliativos definidos na atividade final. Na atividade avaliativa inicial não são especificados quais seriam os critérios,

restringindo-se apenas a mencionar possíveis inadequações em cada fala. Isso torna a correção abrangente e pouco precisa. Por outro lado, na atividade final, ao estabelecer e utilizar critérios específicos, a avaliação se torna mais objetiva e clara. Esses critérios fornecem diretrizes claras para a avaliação dos estudantes, permitindo que eles saibam exatamente quais aspectos serão considerados na análise de suas produções. Isso torna o processo de avaliação mais justo e transparente, oferecendo aos alunos uma base para compreender o que é esperado deles e como podem aprimorar suas habilidades linguísticas.

A participante Tais não enviou a A1, sendo assim, não será possível compará-la com a A2. No entanto, apresentamos a seguir a A2 (Anexo 25) elaborada pela professora.

Figura 37 – Atividades avaliativas – Tais

## Atividade final

1- ¿Qué día viene a continuación? (1 punto)

A) Lunes - \_\_\_\_\_  
 B) Jueves - \_\_\_\_\_  
 C) Martes - \_\_\_\_\_  
 D) Domingo - \_\_\_\_\_

2- Escribe en orden los días de la semana: (1 punto)

1<sup>o</sup> día \_\_\_\_\_  
 2<sup>o</sup> día \_\_\_\_\_  
 3<sup>o</sup> día \_\_\_\_\_  
 4<sup>o</sup> día \_\_\_\_\_

3- Escribe el pronombre personal adecuado para cada oración. (1 puntitos)

a) Ayer \_\_\_\_\_ fui a comprar.  
 b) \_\_\_\_\_ es una chica estúpida.  
 c) A \_\_\_\_\_ nos gustan los deportes.  
 d) ¿Ella \_\_\_\_\_ el señor Gómez?  
 e) \_\_\_\_\_ soy \_\_\_\_\_.

4- Escribe el orden correcto de los pronombres personales a continuación: (1 punto)

NOIOTRAS - ELLOS - VOS - YO - TÚ - EL - ELLOS - ELLA - USTEDES - NOSOTROS - VOSOTROS - USTED - VOSOTRAS

5- Contesta las preguntas: (1 punto)

a) ¿Cuál es la capital de Argentina?  
 b) ¿Cuál es la capital de Chile?  
 c) ¿Cuál es la capital de Bolivia?  
 d) ¿Cuál es la capital de Ecuador?

6- Completa el crucigrama: (1 punto)

a) Nacido en Cuba \_\_\_\_\_

b) Nacido en Venezuela \_\_\_\_\_  
 c) Nacido en Brasil \_\_\_\_\_  
 d) Nacido en México \_\_\_\_\_

7- Celebra las palabras a continuación: (1 punto)

a) BOTELLA \_\_\_\_\_  
 b) HAMBRE \_\_\_\_\_  
 c) LECHE \_\_\_\_\_  
 d) VACACIONES \_\_\_\_\_

8- ¿Qué palabra es? (1 punto)

a) le - e - agü - a - ese - \_\_\_\_\_  
 b) tu - ti - i - le - o - \_\_\_\_\_  
 c) ese - e - ure - i - lle - e - \_\_\_\_\_  
 d) ure dölle - a - ese - hache - i - ere - ge - le - o - ere - \_\_\_\_\_

9- Escribe el orden de las estaciones del año: (1 punto)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10- Crea 4 frases con las estaciones del año: (1 punto)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: documento fornecido pela participante

Ao analisarmos a prova elaborada por Tais, podemos notar que ela está focada no conhecimento da língua, abordando temas como dias da semana, pronome pessoal, gentílico, soletração de palavras e estações do ano. O principal método utilizado é o de completar espaços, o que limita a possibilidade dos alunos de se expressarem livremente, uma vez que há apenas uma resposta correta para cada questão. No entanto, na questão 10, é solicitado aos estudantes que criem frases com as estações do ano, proporcionando uma oportunidade de expressão mais aberta. Além disso, podemos observar que há uma preocupação em ordenar os dias da semana, os pronomes pessoais e as estações do ano, o que indica uma abordagem descontextualizada da língua.

É importante ressaltar que Tais é uma participante que saiu recentemente da graduação e começou a lecionar há pouco tempo. Essa informação pode ajudar a compreender que seu letramento em avaliação pode estar em um estágio inicial de desenvolvimento, e à medida que ela adquirir mais experiência e conhecimento pedagógico suas práticas de avaliação podem ser modificadas e abranger formatos mais contextualizados. O aprendizado contínuo e a experiência prática docente certamente contribuirão para o aprimoramento das técnicas de avaliação utilizadas por Tais.

Para finalizar esta seção, apresentamos um breve resumo da maneira como o grupo de professoras colocou seus conhecimentos em prática. Notamos que seis participantes (Cecília, Fernanda, Karina, Nicole, Pérola e Vitória) estabeleceram critérios para a correção, uma vez que seus instrumentos visavam avaliar o desempenho escrito e oral dos estudantes. Podemos inferir que a participante Tais não definiu critérios de correção devido ao fato de que sua A2 consistia em um instrumento de respostas fechadas, sendo corrigida apenas como “certo” ou “errado”. Podemos afirmar que, em certa medida, ao definirem esses critérios de avaliação, as professoras procuraram tornar os resultados mais confiáveis, ou seja, menos propensos à arbitrariedade. Além disso, observamos ainda que existem questões a serem discutidas, como a compreensão dos conceitos utilizados nos critérios, como criatividade, clareza, pronúncia, cultura, por exemplo.

No que diz respeito aos objetivos, notamos que os instrumentos estão em conformidade com os objetivos definidos por elas, como evidenciado nos casos de Cecília, Fernanda, Nicole, Tais e Vitória. Vale destacar que seis participantes comunicaram aos estudantes quais eram os objetivos de avaliação por meio dos instrumentos que elaboraram.

Ressaltamos também que algumas das A2 se destacam em termos de atividades autênticas em comparação com a A1. Por exemplo, a participante Cecília utilizou a música como material de apoio e solicitou um relato pessoal. Além disso, observamos também que a participante Fernanda inseriu a atividade em situações reais de comunicação, solicitando a realização de diálogos. Outro exemplo é a da participante Karina, que se concentrou na produção escrita em língua materna e permitiu que os alunos escolhessem entre diferentes gêneros textuais. No caso da A2 da participante Giovana, observamos que ela deu aos estudantes mais oportunidades para se expressarem e fez um uso mais efetivo do texto 1, formulando um maior número de perguntas relacionadas a ele.

Por fim, observamos que, nos instrumentos de avaliação, as participantes avaliaram mais de uma habilidade linguística, incluindo, por exemplo, Cecília, Fernanda, Pérola e Vitória.



Vale destacar que a última mencionada, Vitória, inclui habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

Deste modo, encerramos esta seção e na próxima, apresentamos um resumo das discussões realizadas até o momento.

### **3.5 O letramento em avaliação de línguas estrangeiras das participantes**

Nesta seção, buscamos sintetizar o desenvolvimento do letramento em avaliação tanto das participantes quanto da pesquisadora. O curso *Reflexões sobre avaliação de línguas espanhola na escola pública*, teve como finalidade proporcionar um espaço de problematização e construção de avaliações de língua espanhola. Além disso, o curso visou sensibilizar as professoras em relação a questões relacionadas à avaliação. É importante reconhecer que, devido às restrições de tempo, foi necessário selecionar tópicos específicos, o que resultou na ênfase em alguns temas em detrimento de outros, embora todos fossem igualmente importantes.

Ao analisar os dados, observamos que o curso alcançou o seu objetivo inicial de criar um ambiente para a reflexão e a construção de práticas avaliativas, ao mesmo tempo que sensibilizou as professoras em relação a questões pertinentes à avaliação. No entanto, relevante destacar que, como evidenciado na seção 3.1, mesmo sem terem abordado a avaliação de línguas de forma específica, as participantes já possuíam um nível de letramento em avaliação, devido à sua extensa experiência profissional e à frequência com que discutiram o tema em reuniões pedagógicas.

Deste modo, notamos que algumas participantes demonstraram compreender as abordagens subjacentes às suas práticas avaliativas quando inseridas em um contexto de análise. Além disso, é possível afirmar que, embora de forma parcial e abrangente, as participantes tiveram contato com termos relacionados à área de avaliação de línguas, como validade, confiabilidade e autenticidade. No que diz respeito aos objetivos estabelecidos pelo grupo de participantes, observamos que algumas delas conseguiram repensar, desmembrar e especificar os objetivos de avaliação. Quanto aos critérios de correção, que foram um tópico de grande interesse para as participantes, as professoras elaboraram listas de verificação e grades de correção. No entanto, é necessário expandir a discussão para incluir criação de rubricas e aprofundar a análise do construto de conceitos como criatividade e clareza da mensagem.

Em relação aos enunciados e às instruções, constatamos que algumas participantes conseguiram produzi-los de maneira clara e compreensível. Contudo, também identificamos

algumas confusões, como a falta de direcionamento e uma compreensão não totalmente precisa do objetivo principal da questão, como foi o caso da participante Giovana.

Além disso, ao longo do curso, as professoras tiveram momentos de reflexão sobre suas práticas avaliativas, resultando em revisões e mudanças nas avaliações, o que as levou a dois movimentos: a revisão da prática e as mudanças. Quanto aos princípios éticos, justos, democráticos e transparentes, é possível afirmar que as participantes compreenderam esses princípios e contribuíram para a discussão sobre avaliação de pessoas com deficiências com base nesses princípios.

Por fim, constatamos que o tema mais relevante para as participantes foi a definição de critérios, embora também tenham se interessado por abordagens e métodos, ética, participação dos alunos, instrumentos, autoavaliação e avaliação de desempenho, bem como questões relevantes que devem ser reconsideradas em cursos futuros relacionados aos temas, como a oralidade e avaliação de desempenho.

No que diz respeito às atividades finais (A2), a maioria das professoras estabeleceu o objetivo de avaliação e utilizou os critérios de correção. Além disso, notamos que os instrumentos se tornaram mais significativos e contextualizados. Observamos também que as professoras utilizaram um único instrumento para avaliar múltiplas habilidades linguísticas, incluindo o uso de tecnologias digitais.

Para escrever sobre o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas da pesquisadora, permito-me usar a primeira pessoa do singular para um breve relato. É importante como pesquisadora-participante desta pesquisa, analisar como estou construindo o meu conhecimento sobre avaliação de línguas estrangeiras. Ao iniciar essa pesquisa, eu pouco havia discutido sobre avaliação na graduação e na pós-graduação. No entanto, como professora, ao começar a lecionar, encontrava a necessidade – e a obrigatoriedade – de avaliar meus alunos.

Quando compartilho minha jornada com a avaliação, geralmente começo por mencionar o momento em que fui apresentada às discussões sobre o assunto em 2018, durante minha participação como aluna especial em uma disciplina. Contudo, é importante reconhecer que omito toda uma história anterior envolvendo a avaliação, que teve início quando eu era criança. Lembro-me vividamente de que, ao brincar de escola na infância, uma das minhas tarefas era corrigir provas fictícias. No papel de aluna, também guardo na memória ocasiões em que precisei realizar provas e nesses momentos sentia um grande nervosismo e ansiedade, acompanhados por alguns sintomas físicos.

Durante a licenciatura em Letras, que ocorreu entre os anos de 2008 e 2013, não recordo de ter discutido sobre o tema da avaliação em disciplinas relacionadas à educação ou à linguística aplicada. Em algum momento, compreendi que a avaliação deveria ser “contínua”, “formativa”, mas minhas percepções não se aprofundaram muito além disso. Com relação à avaliação na universidade, ainda como aluna, lembro-me de ter realizado uma prova de espanhol e ao sair do exame e comentar com as minhas colegas, percebi que não havia compreendido o enunciado, resultando em uma nota baixa. Contudo, a professora ao perceber minha angústia, me concedeu uma segunda oportunidade, uma vez que o principal obstáculo foi a minha dificuldade em compreender o que se esperava de mim. Essa situação me fez pensar que o momento de avaliar também pode ser amoroso e compreensível.

No ano de 2012, iniciei minha carreira como professora em escolas regulares, e a demanda para avaliar e obter resultados positivos era alta. Costumo mencionar que dedicava tanto tempo à preparação, correção, atribuição de notas e recuperação que não restava tempo para refletir sobre os resultados em si. Ao longo da minha vida profissional, identifico dois momentos cruciais em que houve uma mudança na forma de compreender a avaliação. O primeiro ocorreu em 2015, quando participei pela primeira vez na aplicação do exame Celpe-Bras. Essa experiência proporcionou uma visão inicial prática, embora não muito teórica, sobre conceitos como validade, confiabilidade e construto. Outra situação significativa ocorreu em Cuba, quando nos foi incumbida a tarefa de avaliar tanto a produção escrita quanto a oral dos médicos cubanos. Para garantir certa uniformidade nas correções das avaliações, dispúnhamos de um conjunto de critérios a seguir, os quais foram discutidos com os professores envolvidos. Essa experiência me levou a reconsiderar a maneira como eu costumava corrigir as avaliações, de modo a torná-las menos impressionistas. Vale ressaltar que os conhecimentos e as discussões adquiridas foram levados para outros lugares que trabalhei.

No ano de 2017, ingressei nas Forças Armadas, onde ministrava aulas de espanhol para os cadetes. Nesse cenário, a avaliação assumia grande relevância, pois influenciava diretamente a vida dos alunos durante os estudos e o destino após a conclusão da formação. A abordagem de avaliação na Academia da Força Aérea diferia consideravelmente das poucas discussões que eu havia tido durante minha formação inicial e continuada, uma vez que era predominantemente somativa e orientada para classificação.

Rememoro essas etapas com o propósito de enfatizar que os professores não começamos a avaliar do zero, uma vez que por diversas vezes passamos por avaliações ao longo das nossas vidas escolares e universitárias. Nós, professoras e professores, ao iniciar a avaliar os

estudantes, já trazemos um histórico no papel de alunos e de candidatos. Consequentemente, estabelecemos nossos modelos e passamos a segui-los sem necessariamente refletir profundamente ou ter plena consciência disso.

Ao cursar a disciplina como aluna especial em 2018, deparei-me com diversas questões que até então não havia explorado. Através das leituras sobre letramento em avaliação de línguas, percebi que não estava sozinha na minha falta de conhecimento sobre o assunto. Conforme evidenciado por diversos pesquisadoras e pesquisadores, a negligência em relação a esse tema está presente na formação inicial dos professores. Embora reconheça que já existam algumas iniciativas espalhadas pelo país, ainda são insuficientes. Nesse contexto, minha pesquisa teve como objetivo contribuir para as atuais discussões sobre o letramento em avaliação, para o desenvolvimento do letramento das professoras participantes e para o meu próprio conhecimento.

Encerro esta síntese sobre o desenvolvimento do letramento em avaliação das participantes e da pesquisadora. Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais, buscando responder às perguntas de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa)*

Este estudo tem como objetivo principal proporcionar oportunidades para contribuir com o desenvolvimento do letramento de professoras de língua espanhola que atuam na rede pública. Nesse contexto, oferecemos um curso para a formação continuada sobre avaliação. De forma mais específica, nossos objetivos incluem (I) compreender e descrever quais percepções sobre avaliação apresentam as professoras de língua espanhola no ensino público; (II) contribuir com o desenvolvimento de letramento em avaliação de língua espanhola das professoras em exercício; e (III) analisar quais conhecimentos sobre avaliação para aprendizagem as professoras de língua espanhola desenvolveram ao longo do curso.

Esta pesquisa, fundamentada no paradigma interpretativista, visou contribuir e ampliar o debate sobre letramento em avaliação de línguas, com ênfase na língua espanhola. Considerando a importância da avaliação nos contextos educacionais, desenvolvemos e implementamos um curso sobre avaliação destinado a professoras de espanhol que atuam na rede pública de ensino. Para tal geramos dados por meio de questionários, diários reflexivos, atividades avaliativas iniciais e finais, nuvens de palavras e atividades práticas. Na interpretação e análise dos dados, utilizamos como referência teórica as discussões relacionadas ao letramento em avaliação. Além disso, embasamos nosso estudo nos três componentes constantes nas discussões teóricas sobre LAL: conhecimentos, habilidades e princípios necessários, conforme proposto por Davies (2008). Adicionalmente, estabelecemos descritores, baseados no trabalho de Giraldo (2018), para orientar a análise do LAL neste estudo.

No primeiro capítulo, focalizamos a compreensão da concepção contemporânea de educação e avaliação, percorrendo uma trajetória desde movimentos histórico-culturais até a era da pós-modernidade. Essa abordagem fundamenta-se na percepção de estarmos em um período de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, segundo Gatti (2005). Posteriormente, delineamos uma retrospectiva histórica com o objetivo de compreender a utilização de testes e exames, bem como a sua influência deles até os dias atuais. Além disso, analisamos os três períodos dos testes de línguas estrangeiras, classificados por Morrow (1975) como “Jardim do Éden”, “Vale de lágrimas” e “A terra prometida”, os quais revelam as concepções subjacentes sobre línguas. Discutimos de forma sucinta a influência do poder vinculado aos testes, exames e avaliações escolares, dado que esse poder está entrelaçado a um

conjunto de valores políticos e sociais que impactam o ensino, a aprendizagem, o currículo, o material instrucional, a política, as aulas e os conhecimentos.

Em seguida, por meio da análise de teóricos dos campos da educação e da linguística aplicada, buscamos compreender os fundamentos subjacentes à prática avaliativa. A partir das reflexões apresentadas, corroboramos a perspectiva de Xavier (1999), que destaca que a avaliação reflete as visões e crenças tanto do professor quanto da instituição, não sendo um processo neutro. Para alicerçar nossa compreensão sobre avaliação, apoiamo-nos nas discussões propostas por Earl (2013), que conceitua a avaliação em termos de avaliação *da, para e como* aprendizagem. Embora não seja uma visão inovadora, a inclusão dessas preposições contribui para tornar os processos mais transparentes e compreender a conexão intrínseca e inseparável entre avaliação e aprendizagem. Além disso, exploramos a perspectiva da avaliação conforme delineada por diretrizes que orientaram o ensino no Brasil (PCN, 1998; OCEM, 2006), bem como os documentos que regem atualmente o sistema educacional (LDB, 1996; BNCC, 2017). Constatamos que todas as leis e documentos convergem na mesma direção em relação à avaliação em sala de aula, enfatizando que a avaliação deve orientar o ensino, focar no processo, considerar as particularidades e ser diagnóstica e justa.

Por fim, discutimos a origem do termo letramento em avaliação, introduzido por Stiggins (1991), que também propôs medidas para corrigir deficiências decorrentes da falta de LA, incluindo a implementação de programas, oficinas ou cursos relacionados ao tema. A partir das contribuições de teóricos da área da Linguística Aplicada, como Inbar-Lourie (2008), Fulcher (2012), Combe (2018) e Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), discutimos as diferentes definições propostas por esses pesquisadores. Para consolidar e propor uma definição abrangente, baseamo-nos nos autores citados anteriormente. Resumindo nossa compreensão sobre LAL, podemos afirmar que se refere aos conhecimentos, habilidades e princípios necessários para elaborar e desenvolver práticas avaliativas de forma crítica e reflexiva em sala de aula. Isso inclui a compreensão do contexto local e a definição clara dos objetivos de aprendizagem. Além disso, está relacionado à tomada de decisões adequadas, com base nos resultados das avaliações dos estudantes, levando em consideração princípios éticos, justos, democráticos e transparentes. Ser letrado em avaliação de línguas implica também avaliar o papel e o impacto dos exames externos e das suas próprias práticas avaliativas nos sujeitos envolvidos e nas instituições educacionais.

Como mencionado anteriormente, utilizamos as obras de Davies (2008) e Giraldo (2018) como base e apresentamos os descritores necessários para o desenvolvimento do

letramento em avaliação de línguas nesta pesquisa. Dessa maneira, os conhecimentos abrangem: (i) conceitos teóricos na área da Linguística Aplicada, como abordagem, aquisição de língua, línguas estrangeiras, etc.; (ii) a compreensão de como os fatores externos (sentimentos, condições físicas, financeiras e sociais) podem influenciar a coleta de evidências; (iii) a análise do impacto das avaliações nas escolas, nos indivíduos e na sociedade; (iv) a identificação de diferentes tipos de avaliação e seus propósitos específicos; (v) a familiaridade com conceitos-chave da área, como validade, confiabilidade, autenticidade; (vi) avaliação como uma prática social e politicamente construída; e (vii) a exploração dos contextos locais de avaliação, que englobam práticas e crenças pessoais.

As habilidades propostas são: (i) definir claramente os objetivos de ensino e de avaliação; (ii) adequar os instrumentos aos propósitos avaliativos estabelecidos; (iii) elaborar critérios claros e rubricas; (iv) tomar decisões a partir dos resultados coletados durante as práticas avaliativas; (v) desenvolver enunciados claros nos instrumentos avaliativos; (vi) fornecer feedback com o objetivo de auxiliar os estudantes em seus processos e; (vii) identificar itens mal projetados.

Por fim, elencamos como princípios: (i) compreender a avaliação baseada em princípios éticos, transparentes, democráticos e justos; (ii) usar os dados de avaliação eticamente; (iii) dar um tratamento justo aos estudantes; (iv) desenvolver práticas democráticas, nas quais os estudantes possam compartilhar suas opiniões e participar do processo avaliativo e; (v) adotar uma postura crítica e reflexiva frente a usos injustos ou antiéticos das práticas avaliativas.

Retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam a elaboração desta pesquisa e, assim, resumimos os resultados alcançados.

### **1. Que percepções de avaliação de língua espanhola apresentam professoras em contexto de escola pública que participaram de um curso de letramento em avaliação?**

Na etapa inicial, utilizamos os dados provenientes dos seguintes instrumentos: questionário 1, avaliação inicial, gravação do encontro 1, diário reflexivo 1 e nuvem de palavras iniciais. Esses dados foram empregados para analisar o perfil das participantes e seus conhecimentos prévios sobre avaliação.

É importante destacar que o grupo de professoras demonstra um nível de letramento em avaliação, embora seja aprofundado, originado de suas experiências tanto da prática docente quanto de diversas avaliações ao longo de suas trajetórias escolares. Vale notar que as

participantes mencionam que, tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada, não receberam orientações sobre como avaliar os estudantes. Por outro lado, observamos que a avaliação é uma preocupação recorrente nas reuniões pedagógicas conduzidas pelas instituições escolares. No entanto, é comum que essas reuniões pedagógicas envolvam professores de diversas áreas do conhecimento, o que não favorece a discussão específica sobre avaliação de línguas. Conforme discutido anteriormente, a avaliação de línguas possui sua especificidade central: a linguagem.

Nos relatos das participantes, é notável a ênfase dada à importância de avaliar o processo e utilizar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e embasar decisões informadas. Nesse sentido, observa-se uma certa concordância com as diretrizes delineadas nos documentos normativos (LDB, 1996; BCNN, 2017). Além disso, as professoras relatam que buscam avaliar as quatro habilidades linguísticas e fazem uso de uma variedade de instrumentos, inclusive incorporando recursos tecnológicos. Destaca-se também que duas participantes, Fernanda e Pérola, evidenciam seu comprometimento em comunicar aos seus estudantes os objetivos e os critérios de avaliação, respectivamente.

Em relação às atividades avaliativas (A1) apresentadas pelas professoras no início do curso, observamos que algumas estão inseridas em uma situação comunicativa e possuem relevância, focando na produção escrita ou oral de gêneros discursivos contemporâneos, como campanha, vídeo, biografia, entre outros. Destacamos que, em várias dessas atividades, a língua é avaliada em um contexto específico o que implica a consideração tanto do uso gramatical e lexical quanto da oportunidade para os estudantes demonstrarem diretamente sua proficiência. Faz-se necessário pontuar que algumas professoras também enviaram atividades que avaliavam a língua de forma fragmentada e desvinculada de um contexto de uso (por exemplo, anexos 5 e 10); concentrando a correção principalmente em aspectos linguísticos isolados, como ortografia ou pronúncia dos sons, sem considerar o uso (anexo 15) ou deixando de produzirem instrumentos com objetivos avaliativos claros e transparentes (anexos 20 e 21).

Após concluir a primeira fase de análise, direcionamos nossa atenção para os dados produzidos pelos questionários 2 e 3, atividades práticas 1 e 2, diários reflexivos 2, 3 e 4, nuvens de palavras 1 e 2 e atividades avaliativas 1 e 2. Os dados desses instrumentos foram categorizados em nove seções para análise detalhada. O objetivo era observar o desenvolvimento do letramento em avaliação das participantes e responder à segunda questão de pesquisa:



## **2. Que evidências são observadas no desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola pelas participantes durante o curso?**

No que diz respeito ao primeiro tópico, podemos observar a compreensão das professoras em relação à abordagem de ensino e avaliação (Almeida Filho, 2007; Leffa, 2012). Constatamos que, dado um contexto de análise, algumas participantes conseguiram analisar e explicitar suas abordagens de ensino. No entanto, identificamos também a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o tema, visando permitir que as participantes avaliem como ensinam a língua em sala de aula, evitando surpreender os estudantes com instrumentos desconhecidos. Além disso, é essencial promover uma discussão mais ampla sobre esse tópico, para que as professoras possam adotar abordagens de ensino e avaliação mais contemporâneas no ensino da língua (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). No segundo descritor, referente à validade, confiabilidade e autenticidades das avaliações, é possível notar que as participantes demonstraram uma compreensão parcial e ampla desses termos, conforme evidenciado nos dados gerados no Q3. É importante destacar que as discussões sobre esses conceitos tinham o propósito de sensibilizar as professoras. Nas atividades avaliativas 2, observamos que o grupo desenvolveu critérios com o objetivo de garantir maior consistência nas correções, e alguns instrumentos se mostraram mais autênticos, válidos e contextualizados.

Quanto à organização da avaliação, incluindo os objetivos, critérios e enunciados, nota-se que houve uma alteração na forma como as professoras elaboraram essas dimensões. No que diz respeito aos objetivos de avaliação, após receberem feedbacks da pesquisadora, as professoras, com exceção da participante Giovana, revisaram, especificaram e subdividiram os objetivos, tornando-os mais compreensíveis e claros. Em relação aos critérios, que despertaram particular interesse nas participantes, observa-se também a elaboração de listas de verificação e grades de correção, visando tornar o processo mais transparente para os estudantes. Contudo, nota-se que alguns critérios de correção ainda se concentram em aspectos isolados da língua, como a pronúncia em nível segmental ou a ortografia. Nesse contexto, reconhecemos a necessidade de ampliar as discussões e promover debates relacionados às rubricas. Outro ponto crucial é o entendimento aprofundado de alguns conceitos para assegurar a consistência na correção.

Notamos que os enunciados e as instruções, em sua maior redigidos em língua espanhola, apresentaram coesão, clareza e direção, evitando ambiguidades. No entanto, identificamos algumas questões, como a ausência de detalhes nos enunciados e a falta de

compreensão do propósito da questão, resultando na elaboração de enunciados que não estavam alinhados com o objetivo pretendido.

Com base nas percepções das professoras acerca dos princípios éticos, democráticos, justos e transparentes, foi possível constatar que as participantes reconheceram a importância de embasar suas práticas de avaliação nesses princípios. Isso visa garantir uma avaliação mais equitativa para os estudantes. Embora não faça parte dos descritores do desenvolvimento de LAL, uma vez que compreendemos que o processo reflexivo não possui um ponto final, pudemos identificar momentos de reflexão por parte das participantes, que podem ser divididos em dois momentos: revisão e alteração das práticas avaliativas. Por último, como mencionado anteriormente, observamos que o tema de maior interesse para as participantes foi “critérios”, uma vez que o grupo não utilizava essa prática na correção das avaliações de seus alunos.

Além disso, procedemos com uma comparação das nuvens de palavras 1 e 2, elaboradas no início e ao término do curso. Constatamos que na primeira nuvem surgiram palavras com conotações tanto positivas quanto negativas. Entretanto, na nuvem de palavras 2, a compreensão sobre avaliação revelou-se mais abrangente e aprofundada. Observamos também que as palavras de sentido negativo presentes na nuvem 1 não figuravam na nuvem 2, indicando uma percepção mais positiva da avaliação e reconhecendo-a como parte integrante do processo.

Depois da segunda análise, voltamos nossa atenção para observar como as participantes colocaram os conhecimentos adquiridos em prática. Nosso objetivo era responder à terceira questão da pesquisa:

### **3. Como as professoras colocaram seus conhecimentos de avaliação em língua espanhola em prática?**

Para esse propósito, conduzimos uma comparação entre as atividades avaliativas 1 e 2. Nesse contexto, notamos que as participantes elaboraram e aplicaram critérios de avaliação para a correção, exceto Giovana e Tais. Quanto aos instrumentos de avaliação, observamos que estavam alinhados com os objetivos avaliativos por elas definidos. É relevante destacar que algumas participantes utilizaram esses instrumentos para avaliar pelo menos mais de uma habilidade linguística. Além disso, as professoras empregaram materiais que se aproximaram da realidade dos estudantes, como música e a criação de materiais para as redes sociais.

Também é possível observar que as atividades avaliativas 2 demandaram que os estudantes produzissem gêneros discursivos variados, como relato pessoal, post de instagram,

infográfico, diálogo, carta, noticiário, música, poema, entre outros. Isso sugere que as atividades eram mais autênticas, válidas e avaliavam a língua estrangeira de forma direta. No entanto, é importante mencionar que algumas participantes focaram principalmente no conhecimento linguístico, tanto na correção quanto na elaboração dos instrumentos de avaliação. Por exemplo, a atividade avaliativa criada pela participante Tais ainda evidencia uma forte inclinação para o conhecimento linguístico, com as atividades descontextualizadas. Por outro lado, a participante Pérola direcionou sua atenção para a quantidade de erros na pronúncia da língua estrangeira cometidos pelos estudantes.

Esta pesquisa corrobora descobertas previamente identificadas por outros pesquisadores, como Rolim (1998), Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) e Quevedo-Camargo (2020), os quais há bastante tempo apontaram lacunas nos cursos de formação de línguas no Brasil e a ausência de preparação adequada para a avaliação. Diante desse cenário, a fim de mitigar os impactos negativos já observados, torna-se crucial promover pesquisas acadêmicas, integrar disciplinas dedicadas ao tema na formação inicial e a oferecer cursos na formação continuada. Essas iniciativas visam fomentar discussões sobre a avaliação e desenvolver mais o nível de letramento dos professores de línguas estrangeiras.

Além disso, constatamos que os desafios associados à avaliação ultrapassam amplamente o próprio processo avaliativo, conforme apontado por Scaramucci (1999). Eles estão vinculados à carência de conhecimento e prática na formulação de objetivos que sejam claros, compreensíveis e alcançáveis. Também estão relacionados à necessidade de determinar e explicitar critérios, bem como à criação de rubricas que orientem a avaliação *como* aprendizagem, conforme sugerido por Earl (2013). Outro desafio significativo está ligado à compreensão do construto de língua estrangeira, conhecimento e proficiência, bem como aos termos-chave essenciais nesse contexto. Faz-se necessário considerar a complexidade de compreender o contexto local, levando em consideração as necessidades, expectativas e interesses dos estudantes. A restrição da autonomia do professor também representa um obstáculo a ser superado, uma vez que é essencial que eles conduzam o ensino e a avaliação de forma informada e crítica, sem estarem limitados às imposições da instituição ou do material didático, por exemplo.

Este trabalho também buscou fornecer uma proposta inicial de descritores para o desenvolvimento do letramento em avaliação de língua espanhola destinada a professoras de escola pública. Reconhecemos que as discussões acerca dos descritores devem abranger uma perspectiva glocal (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022), ou seja, o nível global se destaca ao

ênfazer o valor do nível local, e, reciprocamente, o nível local reconhece sua integração ao contexto global. Além disso, as participantes ressaltaram a contribuição do desenvolvimento do LAL de professores de línguas, ênfazendo a habilidade de criar instrumentos avaliativos com critérios adequados a pessoas com deficiências, promovendo simultaneamente transparência e equidade no processo avaliativo.

Como toda pesquisa, a nossa também se deparou com desafios e limitações, uma vez que é impossível abordar todas as variáveis e aspectos relacionados ao tema de forma abrangente. Nesse sentido, o primeiro desafio que enfrentamos foi dar continuidade à pesquisa em meio à pandemia, e a realização de um curso online apresentou problemas, uma vez que esse formato requer experiência por parte de todos os envolvidos. Para aprofundar um tema tão complexo quanto a avaliação, seria necessário estender o curso para permitir a inclusão de tópicos adicionais, como a avaliação das habilidades linguísticas ou criação de rubricas, por exemplo.

Apesar da breve duração do curso, podemos afirmar que ele alcançou seu objetivo ao sensibilizar as participantes para diversas questões relevantes. Isso engloba a importância de estabelecer objetivos e critérios claros, viáveis e compreensíveis; a conscientização sobre a realização de avaliações baseadas em princípios éticos, democráticos, justos e transparentes; a capacidade de desenvolver instrumentos mais autênticos e válidos; e o reconhecimento da necessidade de estabelecer critérios para minimizar a subjetividade na avaliação, tornando os resultados mais confiáveis para embasar possíveis tomadas de decisão.

Por fim, reconhecemos que há aspectos relacionados à avaliação que foram tangenciados nesta pesquisa e que poderiam servir como base para investigações futuras. Uma vertente que merece especial atenção é a exploração, construção e ampliação de descritores para promover o desenvolvimento do letramento em avaliação de professores de espanhol em escolas públicas. Esses descritores, fundamentados nos conhecimentos, habilidades e princípios apresentados por Davies (2008), também devem ser adaptados às necessidades específicas dos envolvidos.

Além disso, é pertinente considerar a realização de estudos específicos sobre a avaliação da língua espanhola no contexto brasileiro. Isso se justifica pelo fato de que o espanhol apresenta particularidades, sendo uma língua próxima e detentora de um *status* diferente em comparação com a língua inglesa no país. Investigar a avaliação de língua espanhola no Brasil pode fornecer uma contribuição significativamente para a compreensão das necessidades e desafios únicos associados ao ensino e à avaliação desse idioma.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 219-232, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos* [on-line] vol. 07, n. 01, p.11-22, 2009. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 03 set. 2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15 – 29, 2001.
- ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil. In: Cícero Miranda. (Org.). **La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. 1ed.Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2018, v. 1, p. 19-27.
- ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas, an. 2, 2002, San Pablo. Disponível em:[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 09 set. 2023.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n.31, p.1-29, julho-ago.2017.
- ARAÚJO, Kátia da Silva. **A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ARIAS, Clara Inés; MATURANA, Liliana; RESTREPO, María Isabel. Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. **Lenguaje**, v. 40, n. 1, p. 99–126, 2012. Doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>
- ARIAS TORO, Clara Inés; MATURANA PATARROYO, Liliana María. Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 10, n. 16, pp. 63-91, enero-diciembre, 2005. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/3051/2826>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006

BALESTRINI, Deborah Cristina Simões. **Centro de Estudos de Línguas (CEL) A abordagem presente na prática docente na consolidação do curso de inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015, 203p

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003, 149p.

BARALO, Marta Otonello. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E LE. **Carabela**, 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), Madrid, SGEL, p. 5-36, 2000.

BARROZO, Fabio Henrique. Especificidades avaliativas a serem observadas no ensino de língua estrangeira moderna. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 26, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9334>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BATISTA, Luís Otávio. **Processo de reflexão sobre avaliação em Língua Estrangeira (inglês) de professores recém-formados**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p

BOSZKO, Camila; ROSA, Cleci Teresinha Werner. Diários Reflexivos: definições e referenciais norteadores. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 2, p. 18-35, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11135>. Acesso em: 03 de set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), 2019b

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** nº 13.146, de 6 de julho de 2015

BRASIL. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**; vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagem, código e suas tecnologias. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BROOKHART, Susan M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, Virginia, USA: ASCD, 2013

BROWN, Henry Douglas. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. New York: Longman, 2004.

BRUM-BARRETO, Aline Netto. **Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília: Brasília, 2023, 191p.

CANHOTA, Carlos. Qual a importância do estudo piloto? *In*: SILVA, Eugénia Enes (Org.). **Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica**. Lisboa: APMCG, p. 69-72, 2008.

CELLARD, André. A Análise Documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295-316, 2008.

CHAPELLE, Carol. Concepts of Validity. *In*: FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred. **The Routledge Handbook of Language Testing**. Oxon: Routledge, p. 21-33, 2012.

COOMBE, Christine. **An A to Z of second language assessment: how language teachers understand assessment concepts**. London, British Council, 2018, 46 p. Disponível em: [www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/assessment-literacy](http://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/assessment-literacy). Acesso em: 27 jul. 2023

CRISOL, Emilio Crisol; ROMERO, María Asunción López. Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, v. 5, n. 2, pp. 23–35, 2014.

CROCKER, Robert A. An Introduction to Qualitative Research. *In*: HEIGHAM, Juanita; CROCKER, Robert A. **Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction**. Grã Bretanha: Palgrave MacMillan, 2009, p. 3-24.

DAVIES, Alan. Textbook trends in teaching language testing. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 327-347, 2008. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>.

DESGAGNÉ, Serge O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, pp. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 28 jul. 2023

DUBOC, Ana Paula Martinez. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EARL, Lorna M. **Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning**. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press, 2013

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.

FERNANDES, Marcella Nascimento. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de letras espanhol: uma pesquisa-ação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 15-32, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gmjJ7ygNskbttSyTHXwVCBq/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Samya Semião. Formação e prática crítico-reflexiva de professores de inglês em franquias de idiomas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 1-16, maio-ago/2020. DOI: 10.22168/2237-6321-21890.

FULCHER, Glenn. Assessment Literacy for the Language Classroom. *In: Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p.113-132, 2012.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *Perspectiva*, [S.l.], v. 34, n.3, p. 948 – 973, 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n3p948. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GATTI, B. A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set. /dez. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDO, Frank. Language assessment literacy and teacher's professional development: a review of the literature. **Profile Issues Teachers Professional Development**, v. 23, p. 265-279, 2021. doi: 10.15446/profile.v23n2.90533

GIRALDO, Frank. A post-positivist and interpretive approach to researching teachers' language assessment literacy. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 22, n. 1, p. 189-200, 2020. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78188>

GIRALDO, Frank. Validity and Classroom Language Testing: A Practical Approach. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, v. 22, n.2, p. 194-206, 2020a.



GIRALDO, Frank. Language assessment literacy: Implications for language teachers. **Profile Issues Teachers Professional Development**, v. 20, n. 1, p. 179-195, 2018. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GONZÁLEZ, Neide Maia Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil. *In*: FANJUL, Adrián Pablo, CASTELA, Greice Silva (Org.) **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: ASSOESTE, p. 131-151, 2011.

GRIFFE, Dale T. Data from diaries and journals. *In*: **An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data**. University of California, M.E. Sokolik, p. 199- 213, 2012.

GRÍGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves, *et. al.* A formação do professor investigador na escola e as possibilidades e limites da pesquisa colaborativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 10, p. 81-95, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007

HOLMES, John. Research and the Postmodern Condition. *In*: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo, EDUC, 1992.

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XVIII, p. 22-42, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3550/2318>. Acesso em 28 jul. 2023

HUGHES, Arthur. Testing for language teacher. Cambridge University Press: United Kingdom, 2003.

INBAR-LOURIE, Ofra. Guest Editorial to the special issue on language assessment literacy. **Language Testing**, v. 30, n .3, p. 301–307, 2013.

INBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008. <https://doi.org/10.1177/0265532213480126>

JIA, Yulie. Ethical standards for language testing professionals: an introduction to five major codes. **Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter**, Tóquio, v. 13, n. 2, p. 2-8, Maio 2009.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa”. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramento em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 195-207.

KLEIN, Dari José; FEOLA, Aparecida Sella. **Os enunciados de avaliações escritas**. Curitiba: SEED – PR, 2011 (Caderno PDE: 2008).

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 129-148, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo; GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, São Paulo, v. 9, p. 11-19, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In.: BOHN, Hilario I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de língua estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, p. 211-236, 1988.

LÓPEZ MENDOZA, Alexis. A.; BERNAL ARANDIA, Ricardo. Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. **Profile: Issues in Teacher’s Professional Development**, v. 11, n. 2, p. 55-70, jul. 2009. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11442>. Acesso em: 13 jan. 2020.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio Revista Pedagógica**, Artemed, Porto Alegre, RS, v. 4, nº 12, p. 06 – 11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que a pratica a escola? **Cadernos Ideias**. São Paulo: FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, v.8, p. 71-80, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACIEL, Ana Maria Becker; *et al.* Thinking about testing. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 08, p. 95–119, 2013. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2559>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e formação de professor. **TRABALHOS EM LINGUISTICA APLICADA**, v. 23, p. 71-78, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639222>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Ângela. B.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.) **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MALONE, M. E. The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 329–344, 2013. <https://doi.org/10.1177/0265532213480129>

MCNAMARA, Tim. **Language Testing**. Oxford: University Press, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada Indisciplinará**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução, **Delta**, v.10, p. 329-338, 1994.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo; FABRICIO, Branca Falabella. **Por uma proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada**. Calidoscópico, v. 17, p. 711-723, 2019.

MONTE MOR, Walkyria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a 'diferença'. **Polifonia**, v. 21, p. 234 - 253, 2014.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; FRANCO MACIEL, Ruberval. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.

MONTE MOR, Walkyria. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. **Periódicos Científicos Unilasalle**. Canoas – RS, v. 8, n. 1, 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2008a, p.737-752.

MORENO OLIVOS, Tiburcio. Consideraciones éticas en la evaluación educativa. **REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 2, p. 130-144, 2011.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? *In*: ALDERSON, J. Charles; JOHNSON, K. (Ed.). **ELT Documents 111- Issues in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, p. 9 – 25, 1979.

NUNES, Elaine Cristina Roschel. Refletir é preciso: procedimentos metodológicos em um estudo piloto com professores em formação na área de alemão como língua estrangeira. **Pandemonium Germanicum** (impresso), v. 23, p. 115-139, 2020.

OLIVÉ, Dolores Poch. Los contenidos fonético-fonológico. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2008a, p.737-752.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, v. 10, nº 2, p. 325-345, 2010.

PENNYCOOK, Alaistar. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67- 84, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manuel Oriosvaldo. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. *In*: **24ª Reunião Anual da ANPEd** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, v.1, 2001.

PLACIDO, Carlos Eduardo de Araújo. O desenvolvimento da criatividade do aluno de língua estrangeira através do modelo creates. **REVISTA X**, v. 2, p. 18-31, 2016.

PONTE, Andréa Silva. A variação linguística na sala de aula. *In*: BARROS, Cristiano Silva, COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins (Org.). **Coleção Explorando o Ensino. Espanhol**. 1ed.Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 157-174, 2010.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida. A autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: subsídio para reconhecimento da própria aprendizagem e gestão do erro. **Roteiro** (UNOESC), v. 37, p. 265-293, 2012

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 18, p. 435-459, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10>. Acesso em: 27 jul. 2023

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional (On-line)*, v. 32, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8641/4189>. Acesso em 27 jul. 2023

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevância para o contexto brasileiro. **LINGUAGEM, ESTUDOS E PESQUISAS** (UFG), v. 22, p. 225-245, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 3 set. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SOUSA, Anita Angélica Cruz de Paiva. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. **Revista do GEL**, v. 19, p. 223-245, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3371>. Acesso em: 27 jul. 2023

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; TONELLI, Juliana A. R. Contribuições de um curso EAD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. **Revista do GEL**, v. 18, p. 230-248, 2021.

RASSOLI, Amirhossein; ZANDI, Hamed; DELUCA, Christopher. Conceptualising fairness in classroom assessment: Exploring the value of organizational justice theory. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 26, n. 5, p. 584-611, 2019. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593105>

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1. 162p.

RICHARDS, Jack C. **Communicative language teaching today**. Cambridge University Press: Estados Unidos, 2006.

ROGIER, Dawn. Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning. **English Teaching Forum**, v. 52, n. 3, p. 2-13, 2016. Disponível em: [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_52\\_3\\_02-13.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_3_02-13.pdf). Acesso em 27 jul. 2023.

ROJO, Roxane H. R. Fazer linguística aplicada em perspectivas sócio-históricas: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 253- 276, 2006.

ROLIM, Ana Claudia Oliveira. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Campinas: Unicamp, 1998, 169p.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM, [S. l.]**, v. 2, n. 2, p. 250–269, 2010. DOI: 10.5902/198346591555. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555>. Acesso em: 6 out. 2023.

SACRISTÁN, J Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. *In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.) A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 141-165, 2016.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Letramento em avaliação no contexto de línguas, 2014 (Apresentação de trabalho/ Conferência ou palestra).

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 121-137, 2011.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira, (Org.) Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da Unijuí, p. 49-64, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi; BOFFI, Adriana. Assessing English in South America. *In: KUNNAN, Antony John (Org.) Companion to Language Assessment*. 1 ed.: Wiley-Blackwell, v. 4, p. 1690-1699, 2013.

SCARINO, Angela. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. **Language Testing**, v.30, n. 3, p. 309 –327, 2013. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

SCHLATTER, Margarete; *et. al.* Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. *In: NASCIMENTO, Valdir Flores; et. al. (Org.) A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 11-35, 2005.

SHOHAMY, Elana. Language testing. *In. SHOHAMY, Elana. Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK: Routledge, p. 93-109, 2006.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. *In: CONSOLO, Douglas Altamiro, SILVA, Vera Lucia Teixeira (Org.) Olhares sobre competências do professor de línguas estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. 1ed.São José do Rio Preto: HN, v. 1, p. 243-255, 2007.

SOUZA, Sheilla Andrade. Análise de necessidades e o ensino de línguas para fins específicos. **Revista Desempenho**, v. 22, p. 1-16, 2014.

SPOLSKY, Bernard. History of language testing. *In: SHOHAMY, Elana; OR, Iair G.; MAY, Stephen (Ed.) Language testing and assessment*. Auckland: Springer Reference, p. 375 – 384, 2017.

STIGGINS, Rick. **Assessment literacy**. Phi Delta Kappan, v. 72, p. 534-539, 1991.

TAYLOR, Lynda. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 403–412, 2013. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>

VICENTINI, Mônica Panigassi. **O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio**. In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3.

VILLAS BOAS, Benigna Maria. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, [s.l], v. 12, n.22, p. 75 – 90, 2006. DOI: 10.26512/lc.v12i22.3283. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 27 jul. 2023.

XAVIER, Roseli Perez. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Revista Contexturas**, São José do Rio Preto, v.4, p. 99-114, 1999.



## Apêndice 1 – Questionário 1

**Questionário I****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
(Resolução 510/2016)****A CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO COLETIVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA.**

Eu, Emily de Carvalho Pinto, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) convido você a participar da pesquisa “A construção da avaliação coletiva de língua estrangeira na escola pública”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

O objetivo desse estudo é compreender como um curso on-line sobre avaliação pode contribuir para o Letramento em Avaliação de professoras de língua espanhola em atuação. Você foi selecionado (a) por ser professor (a) de língua espanhola da escola pública e por haver aceitado participar da pesquisa. Primeiramente, você responderá um questionário sobre sua formação, sua prática docente e algumas questões relacionadas à avaliação. O referido instrumento será enviado via *Google Forms* e o tempo previsto para o preenchimento é de duas horas. Posteriormente, participará de um curso on-line, juntamente com os demais participantes, intitulado “Reflexões sobre avaliação de língua espanhola”, pelas plataformas *Google Meet* e *Classroom*, cuja duração será de 40 horas. O curso será cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) da UFSCar, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, e tendo realizado as tarefas e participado das discussões síncronas e assíncronas, você receberá um certificado. O horário dos encontros síncronos será das 19:00 às 22:00, às quintas-feiras. As sessões terão duração de 3 horas, mas poderão ser encerradas antes, caso seja observado pela pesquisadora qualquer desconforto, assim como qualquer demonstração de desejo de sua parte em encerrar a sessão. Ao longo das sessões, ao término de cada encontro, você produzirá um diário reflexivo para refletir sobre as discussões realizadas e sobre o seu processo durante o curso. Você participará de uma entrevista individual, via *Google Meet*, cuja duração será de no máximo duas horas. Ao final, você responderá a um questionário final.

A pesquisa pode oferecer risco de algum desconforto, cansaço ou inibição frente a possíveis dificuldades na realização das tarefas e frustração diante de possíveis erros. As perguntas do questionário, do diário reflexivo e do grupo focal não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessa situação, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas e nos encontros, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a qualquer momento. Serão retomados nessa situação



os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, principalmente para a área de Avaliação de Língua Estrangeira, para a construção de novos conhecimentos para a identificação de novas alternativas e possibilidades. Os benefícios relacionados à sua participação são a investigação sobre avaliação em língua estrangeira, o que poderá colaborar nas suas práticas docentes, bem como propiciar reflexões acerca de novas formas de avaliar e sobre como tornar o aluno em coparticipante do processo. Ao final da pesquisa, será agendado um dia, de acordo com a sua disponibilidade, em que ocorrerá a devolutiva. Serão apresentados resultados gerais da pesquisa, respeitando-se o sigilo dos dados individuais dos demais participantes. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Em qualquer etapa da pesquisa, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Caso você desista de participar, seus dados não serão utilizados para efeitos desta pesquisa serão apagados. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das sessões durante o curso e dos encontros do grupo focal. As gravações realizadas durante o curso e serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A pesquisadora realizará notas de campo durante as reuniões para compor os diários reflexivos. Esclareço que as informações contidas nas notas da pesquisadora, bem como as gravações serão confidenciais e asseguro o sigilo total sobre sua participação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas pela pesquisadora, via e-mail, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Emily de Carvalho Pinto

Rua XXXXXXXXXXXX

CEP: XXXXXXXX- XXXXXXXXXXXX -XX

Tel.: (XX) XXXXXXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê De Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís,

Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico:  
[cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

SIM

NÃO

### Questionário 1

Estimado colega,

Você está sendo convidado para participar do curso “Reflexões sobre avaliação de língua espanhola” sob responsabilidade de Emily de Carvalho Pinto. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seu nome não será utilizado. Você pode indicar um nome fictício ou deixar que a pesquisadora escolha posteriormente. Caso tenha alguma dúvida em relação ao preenchimento do questionário ou até mesmo à pesquisa como um todo, não hesite em me chamar.

#### Informações pessoais

Qual é o seu nome completo?\*

Escolha um nome pelo qual você gostaria de ser tratado na pesquisa.\*

#### Formação acadêmica

Qual é o seu grau de formação?\*

Bacharelado completo

Bacharelado em andamento

Licenciatura completa

Licenciatura em andamento

Outro:

Qual (is) é (são) /será (serão) a sua habilitação?\*

Letras - Espanhol

Letras - Português / Espanhol

Pedagogia

Outro:

Em qual instituição você se graduou/graduará? \*

Quando você se graduou/graduará?\*

Você cursou/cursa alguma pós-graduação?\*

Especialização

Mestrado Acadêmico

Mestrado Profissional

Doutorado Acadêmico

Doutorado Profissional

Não fiz nenhuma pós-graduação

Em qual instituição, você cursou/cursa a pós-graduação? Qual é o nome do curso?\*

Quando você concluiu/concluirá a pós-graduação?\*

### **Experiências profissionais**

Em qual (is) contexto(s) você ministra aulas de espanhol?\*

- Escola de educação básica
- Instituição de formação técnica
- Faculdade/Universidade
- Centro de Estudos de Línguas (CEL)
- Escola de idiomas
- Programa/Projeto bilíngue
- Aulas particulares
- Outro:

Em quais níveis você ministra aulas de espanhol?\*

- Ensino Fundamental anos iniciais (público)
- Ensino Fundamental anos iniciais (privado)
- Ensino Fundamental anos finais (público)
- Ensino Fundamental anos finais (privado)
- Ensino Médio (público)
- Ensino Médio (privado)
- Ensino superior (público)
- Ensino superior (privado)
- Outro:

Há quanto tempo você ministra aulas de espanhol? \*

- 0 - 2 anos
- 2 - 4 anos
- 4 - 6 anos
- 6 - 8 anos
- 8 - 10 anos
- Mais de 10

### **Conhecimentos sobre avaliação**

Com qual abordagem de ensino você mais se identifica? \*

- Gramática-tradução
- Audiolingual

Comunicativa

Outro:

Justifique a resposta anterior.

Durante sua formação inicial ou formação continuada, você estudou ou teve alguma orientação sobre como avaliar seus alunos? Em caso afirmativo, quais conceitos foram abordados?\*

Durante as reuniões pedagógicas, no seu contexto de atuação, houve/há discussão sobre avaliação da aprendizagem? Comente sua resposta. \*

Você tem conhecimento sobre avaliação no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Comente.\*

Quais desafios você encontra ao avaliar seus alunos nas aulas de espanhol?\*

Como os estudantes se sentem ao serem avaliados em espanhol?\*

Você acha que a abordagem adotada pelo professor pode influenciar na avaliação da aprendizagem? Justifique sua resposta.\*

Você acha que os resultados da avaliação podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem? Justifique a sua resposta.\*

Você acha que o professor precisa ter algum conhecimento específico para avaliar os estudantes de língua estrangeira? Justifique sua resposta.\*

#### **Expectativas em relação ao curso**

Quais são as suas expectativas em relação ao curso? O que você espera? \*

Caso queira, deixe um comentário:

Agradecemos a sua participação e colocamo-nos à disposição para sanar dúvidas ou dar esclarecimentos

## Apêndice 2 – Diário Reflexivo I

### Diário Reflexivo I

Olá, colega

Hoje você irá escrever o seu primeiro diário docente, por isso quero explicar nosso objetivo com essa escrita. É importante que nós, professoras, desenvolvamos uma atitude reflexiva frente a nossa prática. Assim, o processo de escrita dos diários é para auxiliá-los a pensarem sobre os temas discutidos, relacionando-os com as suas práticas avaliativas.

Nesse primeiro momento, escreva sobre o seu contexto de trabalho, contando como é (são) a(s) escola(s), quais séries você dá aulas e como é a relação dos estudantes com as avaliações. Além disso, descreva suas práticas avaliativas, quais instrumentos você utiliza, quais momentos você costuma avaliar e se as exigências da instituição interferem na sua avaliação.

## Apêndice 3 – Diário Reflexivo II

### Diário Reflexivo II

Olá,

Hoje iremos escrever o 2º Diário Reflexivo. Como você sabe, ao final do curso, você entregará uma prática avaliativa pensada e desenvolvida com seus estudantes. Para isso, vamos produzi-la ao longo do nosso curso, refletindo cada etapa.

Assim, escolha um dos grupos que você dá aula atualmente e retome os objetivos de aprendizagem desenvolvidos no planejamento. Escolha também as habilidades (produção oral ou escrita e compreensão oral ou leitora - lembre-se que pode ser ou não habilidades integradas) que você irá avaliar. Descreva também os conteúdos que serão avaliados.

Deste modo, o diário deverá conter: a) a descrição da turma (nível, ano); b) os objetivos de aprendizagem; c) as habilidades avaliadas; d) os conteúdos avaliados.

## Apêndice 4 – Diário Reflexivo III

### Diário Reflexivo III

Depois de recordar as abordagens e métodos, bem como sua visão de língua, vamos retornar às atividades avaliativas que enviaram e refletir sobre a(s) abordagem(ns) presente(s) nelas. Além disso, reflita também se as atividades cotidianas estão de acordo com as práticas avaliativas. Escreva aqui as suas impressões e reflexões

## Apêndice 5 – Questionário II

### Questionário II

Olá!

Chegamos na metade do nosso curso! Para compreender mais sobre os seus processos até aqui, gostaríamos de retomar algumas questões discutidas nos nossos encontros. É importante

que, ao responder às questões, pense no processo antes do curso e no atual momento. Escreva a partir das suas experiências, práticas e reflexões.

Qual é o seu nome?\*

Para as afirmações a seguir, escolha de 1 a 4, sendo 4 - muito bom; 3 - bom; 2- regular; 1 - nenhum.

Em comparação aos seus conhecimentos no início do curso, como você avalia o seu Letramento em Avaliação no que se refere:

ao conceito de avaliação:

- 1
- 2
- 3
- 4

à função da avaliação:

- 1
- 2
- 3
- 4

ao lugar da avaliação dentro do planejamento:

- 1
- 2
- 3
- 4

à definição dos objetivos da aprendizagem:

- 1
- 2
- 3
- 4

à compreensão dos conceitos de língua, abordagens e métodos:

- 1
- 2
- 3
- 4

ao uso de métodos e instrumentos avaliativos:

- 1
- 2
- 3
- 4

à relação entre métodos e concepção de língua:

- 1
- 2
- 3
- 4

Agora vamos refletir sobre algumas discussões realizadas nos encontros. Escreva a partir de suas experiências e práticas.

1. Scaramucci (1999, p. 117) afirma que 'Avaliar, nesse contexto, tem uma única função: dar nota. (...) A escola avalia o aluno porque é necessário dar-lhe uma nota para informar sua promoção ou retenção'. A partir de sua prática e seus contextos, como você julga esta afirmação? \*
2. Scaramucci (1999, p. 118) mostra que a falta de objetivos reais e claros e critérios justos prejudica a avaliação, tornando-a impressionista e subjetiva. A partir desta afirmação e das nossas discussões, você concorda que o problema da avaliação está no planejamento? Justifique a sua resposta. \*
3. A partir das nossas discussões sobre a abordagem de ensinar e avaliar, como você observa a sua abordagem em sala de aula? Justifique a sua resposta\*
4. Nas suas práticas avaliativas, você consegue relacionar os métodos e instrumentos avaliativos que costuma utilizar com as concepções subjacentes de língua?\*
5. A partir do texto de Retorta e Marochi (2018), quais métodos e instrumentos avaliativos você costuma usar mais? Dos instrumentos citados pelas autoras, existe algum que você repensou a sua utilização?

## Apêndice 6 – Diário Reflexivo IV

### Diário Reflexivo IV

A partir dos feedbacks do Diário Reflexivo II, recupere-os e reflita sobre os objetivos da avaliação que você irá produzir (atividade final). Se necessário, reestruture os objetivos e

acrescente os materiais (orais ou escritos) que serão utilizados na sua prática avaliativa, bem como os instrumentos / métodos avaliativos.

### Apêndice 7 – Prática III – Critérios de produção oral

#### Prática III - Critérios de produção escrita

Em duplas, vocês deverão criar critérios para a atividade avaliativa a seguir. A partir dos objetivos avaliativos e os conteúdos trabalhos, criem rubricas para avaliar a produção escrita dos estudantes.

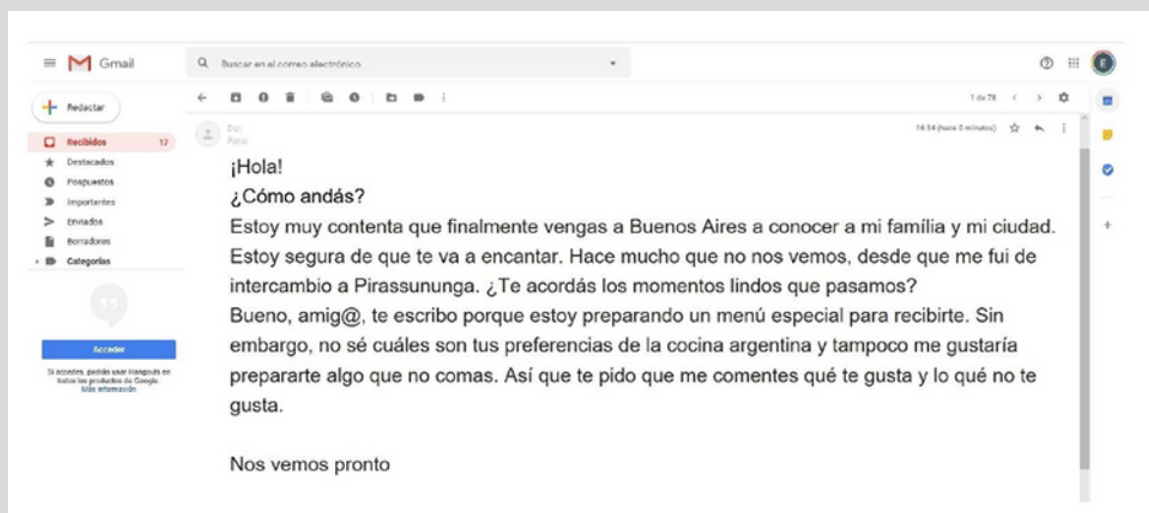
#### **Atividade 'Critérios avaliativos'**

Público: estudantes adolescentes do EM (Básico I)

Objetivos da avaliação:

- produzir o gênero e-mail;
- expressar os gostos alimentares; e
- utilizar vocabulário relacionado à alimentação.

Estás de viaje a Argentina para visitar a una amiga que hace mucho tiempo no se ven. Ella te escribió un correo electrónico para preguntarte cuáles son las comidas que te gustan y que no te gustan. Para contestarle, necesitas saber cuáles son las comidas más conocidas de este país y explicarle por qué quieres probarlas o no. (Entre 5 y 10 líneas)



### Apêndice 8 – Prática IV – Critério de produção oral

#### Prática IV - Critério - produção oral

Em duplas, vocês deverão criar critérios para uma atividade avaliativa. A partir dos objetivos avaliativos e os conteúdos trabalhos, criem rubricas para avaliar a produção oral dos estudantes.



### Atividade 'Critérios avaliativos'

#### Produção oral

Em duplas, vocês deverão criar critérios para a atividade avaliativa a seguir. A partir dos objetivos avaliativos e os conteúdos trabalhos, criem rubricas para avaliar a produção oral dos estudantes.

Público: estudantes adolescentes do EM (Básico I)

#### Objetivos da avaliação:

- preparar uma apresentação;
- expressar-se sobre planos futuros;
- utilizar vocabulário de viagem;
- produzir sons estudados da língua espanhola (g/j; r; y/l).

Decidiste con un(a) compañero (a) hacer un viaje por algunos países de la América hispánica. Prepara una pequeña presentación contándonos un poco sobre el viaje que van a hacer. Para ayudarles, intenten pensar los tópicos abajo:

- Fecha de ida y vuelta;
- Cantidad de días;
- Ciudades que van a visitar;
- Adónde van a quedarse;
- Cuántas noches se quedarán en cada ciudad;
- Cuánto pretenden gastar;
- Cómo van a viajar de una ciudad a otra (medios de transporte);
- Cuáles lugares van a visitar en las ciudades (puntos turísticos);
- Cuáles monedas van a necesitar en cada país;
- Qué van a llevar en la mochila.

Em duplas, vocês deverão criar critérios para a atividade avaliativa a seguir. A partir dos objetivos avaliativos e os conteúdos trabalhos, criem rubricas para avaliar a produção oral dos estudantes.

Público: estudantes adolescentes do EM (Básico I)

#### Objetivos da avaliação:

- preparar uma apresentação;
- inserir o aluno no idioma;
- distinguir os sons dos fonemas;
- aprender a falar em espanhol.

Decidiste con un(a) compañero (a) hacer un viaje por algunos países de la América hispánica. Prepara una pequeña presentación contándonos un poco sobre el viaje que van a hacer. Para ayudarles, intenten pensar los tópicos abajo:

- ☒ Fecha de ida y vuelta;
- ☒ Cantidad de días;
- ☒ Ciudades que van a visitar;
- ☒ Adónde van a quedarse;
- ☒ Cuántas noches se quedarán en cada ciudad;
- ☒ Cuánto pretenden gastar;
- ☒ Cómo van a viajar de una ciudad a otra (medios de transporte);
- ☒ Cuáles lugares van a visitar en las ciudades (puntos turísticos);
- ☒ Cuáles monedas van a necesitar en cada país;
- ☒ Qué van a llevar en la mochila.

### Apêndice 11 – Questionário 3

#### Questionário 3

Estimada colega,

levando em consideração as discussões realizadas durante nossos encontros, como você avalia as questões a seguir:

Qual é o seu nome? \*

Como você compreendeu os conceitos de validade, confiabilidade e autenticidade das práticas avaliativas? \*

Como podemos construir práticas avaliativas mais éticas, justas e democráticas? \*

Você se sente mais confiante para elaborar os objetivos de avaliação? Comente a sua resposta.\*

Você se sente mais confiante para elaborar os critérios e as rubricas de avaliação? Comente a sua resposta. \*

#### Check list

Para as afirmações a seguir, escolha de 1 a 4, sendo 4 - muito bom; 3 - bom; 2- regular; 1 - nenhum. Em comparação aos seus conhecimentos no início do curso, como você avalia o seu Letramento em Avaliação no que se refere:

ao conceito teórico de abordagem na área da Linguística Aplicada.\*

- 1
- 2
- 3
- 4

a como os fatores externos (sentimentos, condições físicas, financeiras e sociais) podem influenciar no momento da coleta de evidências\*

- 1
- 2
- 3
- 4

ao impacto das avaliações nas escolas, nos indivíduos e na sociedade \*

- 1
- 2
- 3
- 4

aos diferentes tipos de avaliação e seus propósitos avaliativos dos conceitos-chave da área, como validade, confiabilidade, autenticidade.\*

- 1
- 2
- 3
- 4

à avaliação como uma prática social e politicamente construída, não sendo instrumentos neutros.\*

- 1
- 2
- 3
- 4

à adequação das ferramentas e dos instrumentos aos propósitos avaliativos estabelecidos\*

- 1
- 2
- 3
- 4

à produção de rubricas com critérios claros e coerentes\*

- 1
- 2
- 3
- 4

à tomada de decisões a partir dos resultados coletados durante as práticas avaliativas\*

- 1

234

ao fornecimento do feedback com o objetivo de auxiliar os estudantes em seus processos \*

1234

à identificação dos itens mal projetados \*

1234

ao uso ético dos dados coletados a partir das avaliações \*

1234

ao tratamento justo e equânime aos estudantes \*

1234

às práticas democráticas, nas quais os estudantes possam compartilhar suas opiniões e participar do processo avaliativo\*

1234

à adoção de uma postura crítica e reflexiva frente a usos injustos ou antiéticos das práticas avaliativas\*

1234

### Expectativas em relação ao curso

Suas expectativas em relação ao curso foram contempladas? Comente a sua resposta. \*

Você sentiu que o curso teve algum impacto na sua prática docente? Discorra sobre o assunto.\*

Algum tema do curso te chamou mais atenção? Qual (is)? \*

Você sentiu falta de discutir algum tema no curso? \*

Caso queira, deixe um comentário

Agradecemos muito a sua participação e colocamo-nos sempre à disposição.

## **Apêndice 12 – Atividade avaliativa final**

### **Atividade avaliativa final**

#### **Objetivos da atividade final:**

Avaliar o desenvolvimento do letramento em avaliação das professoras participantes do curso no que se refere à construção, aplicação e correção de um instrumento válido e confiável, com princípios éticos e justos.

Instruções: A partir das discussões dos diários reflexivos, construa a prática avaliativa que será aplicada aos seus estudantes. Para isso, siga as seguintes etapas.

1. Prática avaliativa: A avaliação que você aplicará aos seus estudantes, precisará conter: a) objetivos da avaliação (Por que eles serão avaliados?) e b) critérios avaliativos (Como eles serão avaliados?). Além disso, tenha em mente as seguintes perguntas norteadoras para revisar a sua atividade:

- As instruções estão claras para os estudantes?
- A atividade avalia o conteúdo desenvolvido?
- As atividades propostas são autênticas e significativas?
- A avaliação contém formatos familiares aos estudantes?
- O layout é amigável?
- Os textos de escuta e leitura estão em um nível adequado?
- A qualidade (ritmo, clareza do som, qualidade da voz) da gravação é boa?
- O tempo disponível é apropriado para a duração da avaliação?

Após a aplicação e correção

2. Entrega do relatório da atividade final: Agora que você já construiu e aplicou a atividade é o momento de entregá-la. Para tanto, você irá responder algumas perguntas do seu processo de desenvolvimento do Letramento em Avaliação e irá enviar a prática avaliativa e as fotos de 5 (cinco) avaliações corrigidas por você, nas quais os estudantes tenham obtido resultados diferentes.

Assim, no Google Forms deverá conter:

- a) respostas às perguntas sobre o seu processo;
- b) a prática avaliativa aplicada;
- c) cinco fotos da correção.

Link: <https://forms.gle/73Z5qxJPTVp6aEvY8>

Data final da entrega: 07/05/2023

### Apêndice 13 – Questionário 4

#### Questionário 4

Entrega do relatório da atividade final:

Agora que você já construiu e aplicou a atividade é o momento de entregá-la. Para tanto, você irá responder algumas perguntas do seu processo de desenvolvimento do Letramento em Avaliação e irá enviar a prática avaliativa e as fotos de 5 (cinco) avaliações corrigidas por você, nas quais os estudantes tenham obtido resultados diferentes.

Assim, no Google Formulário deverá conter:

Seção 1: respostas às perguntas sobre o seu processo;

Seção 2: prática avaliativa aplicada;

Seção 3: cinco fotos da correção.

Qual é o seu nome? \*

Você conversou com os estudantes sobre a avaliação? Houve algum envolvimento deles na elaboração da prática avaliativa? Se sim, qual tipo? \*

Você percebeu alguma diferença na reação dos estudantes ao aplicar a atividade avaliativa? Justifique a sua resposta. \*

Você notou se os estudantes estavam com mais clareza do porquê estavam sendo avaliados? Justifique a sua resposta.\*

Você se sentiu mais confiante ao aplicar esse instrumento avaliativo? Justifique a sua resposta. \*

Caso queira, use esse espaço para deixar algum comentário

**Prática avaliativa**

Nesta seção você deverá colocar a prática avaliativa aplicada aos estudantes.

Qual foi o público-alvo desta atividade avaliativa? \*

Quais foram os conteúdos avaliados? \*

Quais foram as habilidades linguísticas avaliadas? \*

Quais foram os objetivos da avaliação? \*

Quais foram os critérios de correção? \*

Prática avaliativa aplicada aos estudantes \*

Quais foram os critérios de correção? \*

Você irá enviar cinco cópias de avaliações de resultados diferentes com a sua correção.

1. Cópia dos resultados \*

2. Cópia dos resultados

3. Cópia dos resultados

4. Cópia dos resultados

5. Cópia dos resultados

---

**Anexo 1 – Descriptores Giraldo (2018)**


---

**Knowledge**


---

***Awareness of applied linguistics***


---

|   |  |
|---|--|
| 1 | <i>Compares</i> approaches for language teaching and assessment; e.g., communicative language testing; task-based assessment.                                    |
| 2 | <i>Explains</i> major issues in applied linguistics; e.g., bilingualism, language policy and planning, pragmatics, sociolinguistics, etc.                        |
| 3 | <i>Analyzes</i> trends in second language acquisition and their impact on language assessment; e.g., motivation, cross-linguistic influence, learner strategies. |
| 4 | <i>Integrates</i> theories related to language and language use; e.g., models of language ability, discourse analysis, and grammar teaching.                     |

***Awareness of theory and concepts***


---

|    |  |
|----|--|
| 5  | <i>Illustrates</i> history of language testing and assessment, and its impact on current practices and society.  |
| 6  | <i>Interprets</i> reliability in language assessment and its implications: dependability, classical test theory, item analysis, threats, calculating reliability of tests and items, inter- and intra-rater reliability, etc.                              |
| 7  | <i>Interprets</i> validity in assessment and its implications: construct, content, and criterion validities, construct validity as unitary, Messick's (1989) consequential validity; validity as argument.   |
| 8  | <i>Calculates</i> statistics procedures for investigating validity such as Pearson Product Moment Correlation (ppmc).  |
| 9  | <i>Interprets</i> major qualities for language assessment practices (apart from reliability and validity), and their implications for language assessment: authenticity, practicality, interactiveness, fairness, ethics, and impact (including washback). |
| 10 | <i>Computes</i> basic statistical analyses: mean, mode, median, range, standard deviation, score distribution, etc.  |
| 11 | <i>Differentiates</i> concepts related to assessment paradigms: traditional versus alternative; norm-referenced and criterion-referenced testing.  |
| 12 | <i>Differentiates</i> major purposes and related decision-making for language testing: placement, achievement, proficiency, etc.   |

---



|    |   |
|----|---|
| 13 | <i>Explains</i> major steps in developing tests: test purpose, construct definition, content specifications, test specifications, etc.  |
| 14 | <i>Examines</i> the meaning and implications of critical language testing: power, ethics, and fairness.   |
| 15 | <i>Judges</i> the consequences (intended or unintended) stemming from assessments in his/her context.   |
| 16 | <i>Evaluates</i> the kind of washback that assessments can have on learning, teaching, curricula, and institutions.   |
| 17 | <i>Contrasts</i> assessment methods, with their advantages and disadvantages; tests, portfolios, performance assessment, self- and peer-assessment, role-plays, among others. |
| 18 | <i>Articulates</i> the nature, purpose, and design of scoring rubrics; for example, holistic and analytic.  |
| 19 | <i>Recognizes</i> what feedback implies within a formative assessment paradigm.   |

#### **Awareness of applied linguistics**

|    |  |
|----|--|
| 20 | <i>Explains</i> own beliefs, attitudes, context, and needs for assessment.   |
| 21 | <i>Evaluates</i> the test and assessment policies that influence his/her teaching.   |
| 22 | <i>Assesses</i> the existing tensions that influence language assessment in his/her school.  |
| 23 | <i>Illustrates</i> the general guidelines and policies that drive language learning and assessment in his/her context; for example, type of language curriculum. |
| 24 | <i>Criticizes</i> the kind of washback assessments usually have on his/her teaching context.   |

#### **Skills**

##### ***Instructional skills***

##### **has the ability to:**

|    |   |
|----|---|
| 25 | align curriculum objectives, instruction, and assessment.   |
| 26 | plan, implement, monitor, record, and report student language development.  |
| 27 | provide feedback on students' assessment performance (norm- and criterion-referenced).                                    |
| 28 | collect formal data (e.g., through tests) and informal data (while observing in class) of students' language development. |
| 29 | improve instruction based on assessment results and feedback.   |
| 30 | utilize alternative means for assessment; for example, portfolios.  |

|    |  |
|----|--|
| 31 | use language assessment methods appropriately: to monitor language learning and nothing else.                                |
| 32 | provide motivating assessment experiences, giving encouraging feedback, or setting up self-assessment scenarios.             |
| 33 | communicate norm- and criterion-referenced test results to a variety of audiences: students, parents, school directors, etc. |
| 34 | use multiple methods of assessment to make decisions based on substantive information  |
| 35 | incorporate technologies in assessing students.  |

***Design skills for language assessments***

**has the ability to:**

|    |  |
|----|--|
| 36 | clearly identify and state the purpose for language assessment.  |
| 37 | clearly define the language construct(s) a test will give information about.                                   |
| 38 | design assessments that are valid not only in terms of course contents but also course tasks.                  |
| 39 | construct test specifications (or blueprints) to design parallel forms of a test.                              |
| 40 | write test syllabuses to inform test users of test formats, where applicable.                                  |
| 41 | design assessments that are reliable, authentic, fair, ethical, practical, and interactive.                    |
| 42 | write selected-response items such as multiple-choice, true-false, and matching.                               |
| 43 | improve test items after item analysis, focusing on items that are either too difficult, too easy, or unclear. |
| 44 | design constructed-response items (for speaking and writing), along with rubrics for assessment.               |
| 45 | design rubrics for alternative assessments such as portfolios and peer-assessment.                             |
| 46 | provide security to ensure that unwanted access to tests is deterred.  |
| 47 | design training workshops for raters, whenever necessary.  |

***Design skills for language assessments***

**has the ability to:**

|    |   |
|----|---|
| 48 | interpret data from large-scale tests, namely descriptive statistics such as means, modes, medians, bell curves, etc.; has the ability to calculate descriptive statistics. |
| 49 | infer students' strengths and weaknesses based on data.   |
| 50 | criticize external tests and their qualities based on their psychometric characteristics.   |
| 51 | interpret data related to test design, such as item difficulty and item discrimination.   |

|    |  |
|----|--|
| 52 | calculate reliability and validity indices by using appropriate methods such as Kappa, ppmc, and others. |
| 53 | investigate facility and discrimination indices statistically.   |

### *Technological skills*

#### **has the ability to:**

|    |  |
|----|--|
| 54 | use software such as Statistical Package for the Social Sciences.  |
| 55 | run operations on Excel; for example, descriptive statistics and reliability correlations.                           |
| 56 | use internet resources such as online tutorials and adapt contents for his/her particular language assessment needs. |

### **Principles**

#### *Awareness of and actions towards critical issues in language assessment*

|    |  |
|----|--|
| 57 | Clearly informs the inferences and decisions that derive from scores in assessments.   |
| 58 | Uses assessment results for feedback to influence language learning, not other construct-irrelevant sources (e.g., personal bias towards a student). |
| 59 | Treats all students, or users of language assessment, with respect.  |
| 60 | Uses tests, test processes, and test scores ethically.   |
| 61 | Provides assessment practices that are fair and non-discriminatory.  |
| 62 | Critiques the impact and power standardized tests can have and has a stance towards them.  |
| 63 | Observes guidelines for ethics used at the institution in regard to language assessment.   |
| 64 | Criticizes external tests based on their quality and impact.   |
| 65 | Implements transparent language assessment practices; informs students of the what, how, and why of assessment.                                      |
| 66 | Implements democratic language assessment practices, by giving students opportunities to share their voices about assessment.                        |

### **Anexo 2 – Atividade avaliativa 1 – Cecília 1**

|  |           |               |                 |
|--|-----------|---------------|-----------------|
| <b>Nombre:</b>   | <b>n°</b> | <b>fecha:</b> | <b>estágio:</b> |
| <u>Actividades:</u>  |           |               |                 |
| Escucha la canción y enumera la secuencia.                 |           |               |                 |
| Busca las palabras intrusas en la canción y subraya.       |           |               |                 |
| <u>De hombre a mujer.</u> (Donato & Estéfano)              |           |               |                 |
| ( ) Mientras me muero por ti, me quedo sin palabras y mudo |           |               |                 |
| ( ) Por tu seducción y tu mirada con gafas                 |           |               |                 |
| ( ) Mientras mi mente se queda desbocada sin boca          |           |               |                 |
| ( ) Voy atado a ti de qué manera                           |           |               |                 |
| ( ) Y tan sólo por instinto siento tu presencia            |           |               |                 |
| ( ) Y sube la emoción                                      |           |               |                 |

Es un trago dulce y delicioso  
 Cuando me disparan esos ojos  
 Cuando tu boca y la mía y tuya son cóncava y convexa oh, oh  
 Esto es amor de verdad de hombre a mujer  
 De todo es locura de fuego en la piel en barco  
 De alma con alma enamorada  
 De mil emociones desencadenadas oh oh  
 Y sube la emoción  
 De rabia, ternura de amantes y hambre, sed  
 Esto es amor de verdad, de hombre a mujer  
 Y nuestros cuerpos y manos están en plena coincidencia  
 Y sube la emoción  
 Si tú me das olvido, me envolverán las sombras  
 Se siente el peligro cuando estamos cerca  
 Las palpitaciones del corazón pasan de la cuenta  
 Mas que deseo y delirio es inconsciencia  
 Esto es amor de verdad, de hombre a mujer...  
 Qué bueno cantarte a ti  
 Versos y poemas y poesías con un tumbao así  
 ¡Qué bueno! Esto es amor de verdad, que malo de hombre a mujer  
 ¡Qué bueno! Nos vamos de nivel del cuadrado queriéndonos así  
 Con el fuego en la piel y en sol  
 ¡Qué bueno! Y las palpitaciones 1, 2, 3, qué emociones  
 Tú me das las razones para separarme  
 ¡Qué rabia! Que ternura de emoción  
 ¡Qué bueno! Será el sol o la luna, esto es una locura  
 Lo que siento mujer un dolor  
 Esto es amor de verdad, de hombre a mujer.

### Anexo 3 – Atividade avaliativa 1 – Cecília 2

Práctica audiovisual: El príncipe de Persia Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Estadio: \_\_\_\_\_

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_ Maestra: \_\_\_\_\_

1) ¿Quién salva a Dastan cuando niño de la Muerte?

El príncipe de Persia.  El rey de Persia.  La princesa Tamina.

2) ¿Cómo está protegida la Torre de Alamut?

El mecanismo está protegido por doce torres con guardias.

Hay una enorme puerta externa imposible de abrirla.

Hay dos puertas, la externa es fácil, la interna es imposible.

3) ¿Quién es el león de Persia?

El príncipe Tus.  El príncipe Dastan.  Garsiv.

4) ¿Qué regalo Dastan entrega al rey a mando de su hermano, príncipe Tus?

Una joya.  Una túnica imperial envenenada.  La daga de Alamut.

5) ¿Qué poder posee la daga de Alamut?

Echa el tiempo atrás.  Echa el tiempo adelante.  Congela el tiempo.

6) ¿Dónde nació Dastan?

En el Valle de los esclavos.  En los barrios bajos de Nasaf.  En el desierto.

7) ¿Cuántos soldados persas aproximadamente vigilaban el funeral del padre de Dastan?

Cincuenta.  Cien.  Setenta.

8) ¿Quién envenena la túnica que mató al rey?

El príncipe Tus.  El tío Nizam.  Garsiv.

9) ¿Por qué Nizam quiere la daga del tiempo?

Nizam desea volver en el tiempo y deshacer lo que hizo cuando salvó a Sharaman.

Porque quiere regresar en el tiempo y salvar al rey.

Porque quiere regresar en el tiempo y matar al rey.

10) ¿Lo qué ocurre en la sala del reloj?

La arena traga al príncipe Dastan y él muere.

Nizam mata al príncipe Dastan con la daga y Tamina cae en el precipicio.

La daga es presionada y Dastan regresa hasta Alamut y la salva.

#### Anexo 4 – Atividade avaliativa 2 – Cecília

Nombre: \_\_\_\_\_ Estagio \_\_\_\_\_

Maestra: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

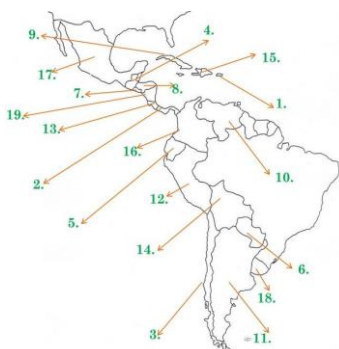
Ahora que escuchamos y discutimos qué hizo la gente durante la pandemia con la música “Nuestra canción”, cuenta tu experiencia durante la época de la cuarentena. Escribe un relato acerca de dos momentos importantes de este periodo, puede ser durante o después del regreso de la pandemia. El texto deberá tener de 10 a 15 líneas.

### Anexo 5 – Atividade avaliativa 1 – Fernanda 1

COLÉGIO ESTADUAL  
ENS. FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE  
**1ª Evaluación - 1º Trimestre - Alfabeto, Países Hispánicos y  
Pronombres Indefinidos**

|  |                    |                |    |
|--|--------------------|----------------|----|
| <b>Disciplina:</b> Língua Espanhola                              | <b>Professora:</b> |                |    |
| <b>Data:</b>   | Turma: 1º A        | Valor: 2,0 pts |    |
| <b>Aluno:</b>  |                    |                | Nº |
| <i>Obs: Não se esqueça de colocar o nome em suas atividades.</i> |                    |                |    |

1. Vimos que hay 21 países que hablan español como lengua oficial. Abajo hay los de América del Sur.



a) Escribe los nombres de **tres** países que hablan español en América del Sur. (0,3 pts)

\_\_\_\_\_

b) Escribe el país de Europa que habla español (0,1 pt).

\_\_\_\_\_

c) Marca el país que habla español en África. (0,1 pt)

( ) Marruecos ( ) Guinea Ecuatorial ( ) Angola

2. Estudiamos las capitales de los países que hablan español. Relaciona la columna de país con su capital. (0,5 pts)

- |                 |                      |
|-----------------|----------------------|
| ( 1 ) Ecuador   | ( ) Asunción         |
| ( 2 ) Venezuela | ( ) Santiago         |
| ( 3 ) Argentina | ( ) Buenos Aires     |
| ( 4 ) España    | ( ) Bogotá           |
| ( 5 ) Cuba      | ( ) Montevideo       |
| ( 6 ) Colombia  | ( ) Quito            |
| ( 7 ) México    | ( ) Caracas          |
| ( 8 ) Chile     | ( ) Habana           |
| ( 9 ) Uruguay   | ( ) Ciudad de México |
| (10) Paraguay   | ( ) Madrid           |

3. Estudiamos el alfabeto español y vimos que las letras son femeninas y tienen nombres distintos. Escribe las letras del cuadro en los paréntesis correspondientes a sus nombres: (0,4 pts)

**H Ñ Q V W X Y Z**

( ) la i griega      ( ) la uvedoble      ( ) la eñe      ( ) la uve

( ) la hache      ( ) la equis      ( ) la zeta      ( ) la cu

4. Deletree las palabras abajo: (0,2 pts)

a) chico: \_\_\_\_\_

b) queso: \_\_\_\_\_

c) zorro: \_\_\_\_\_

d) avión: \_\_\_\_\_

5. Estudiamos los pronombres indefinidos. Circula en las frases abajo, cuál es el pronombre indefinido. (0,2 pts)

a) Has comprado muchas cosas hoy.

b) Se emocionó al ver tantos amigos.

c) El río llevaba demasiada agua por allí.

d) Había treinta personas pero no hablé con nadie.

6. Ahora, usando los pronombres indefinidos del cuadro, rellena los espacios. (0,2 pts)

|         |   |        |   |      |   |       |
|---------|---|--------|---|------|---|-------|
| ninguno | - | muchos | - | algo | - | Nadie |
|---------|---|--------|---|------|---|-------|

a) ¿Por qué no has tomado \_\_\_\_\_ si tenías sed?

b) Ya se han terminado los dulces y yo no comí \_\_\_\_\_.

c) \_\_\_\_\_ es perfecto.

d) Tengo \_\_\_\_\_ amigos.

### Anexo 6 – Atividade avaliativa 1 – Fernanda 2

Trabajo de Español - 2º Trimestre Contenidos: Descripción de personas y ropas

|                                     |                    |                |       |
|-------------------------------------|--------------------|----------------|-------|
| <b>Disciplina:</b> Língua Espanhola | <b>Professora:</b> |                |       |
| Data:                               | Turma: 1º _____    | Valor: 2,0 pts | Nota: |
| <b>Aluno:</b>                       |                    |                | Nº    |

#### El vestuario

|              |             |           |             |                |
|--------------|-------------|-----------|-------------|----------------|
| la camisa    | la camiseta | el pijama | el echarpe  | las zapatillas |
| el vestido   | la blusa    | el bikini | los zapatos | las polainas   |
| las bermudas | la capa     | la boina  | las botas   | las sandalias  |

Ahora observa otras prendas del vestuario y sus nombres:



Ahora responde a las preguntas sobre el vestuario:

1. ¿Qué ropas tú usas en día de frío?

2. ¿Qué ropas tú usas en un día de calor?

3. ¿Qué ropas tú usas en un día de entretiempo (primavera / otoño)?

4. ¿Qué usas para dormir?

5. Para ir a la playa o la piscina ¿qué usas?

6. ¿Con qué ropa te sientes más a gusto?

7. ¿Qué prendas del vestuario no te gusta usar?

8. Cómo te gusta ver vestido(a) a tu compañero(a)?

9. ¿Qué prendas del vestuario prefieres que te regalen?

10. También estudiamos sobre las descripciones físicas y de personalidad. Escribe en español, un párrafo con tu descripción usando por lo menos 40 palabras. ¡Atención! Debes utilizar los verbos: ser, tener y llevar.

### Anexo 7 – Atividade avaliativa 1 – Fernanda 3






























Actividad de Producción de Texto y Alfabeto - 1º Trimestre

|                                     |                    |                |       |
|-------------------------------------|--------------------|----------------|-------|
| <b>Disciplina:</b> Língua Espanhola | <b>Professora:</b> |                |       |
| Data:                               | Turma: 1º _____    | Valor: 2,0 pts | Nota: |
| <b>Aluno:</b>                       |                    |                | Nº    |



Ahora, haz tú presentación y deletree tu nombre.



|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| El<br>Alfabeto  | Aa<br><br>avión     | Bb<br><br>ballena    | Cc<br><br>caballo  | Ch, ch<br><br>chicle |
| Dd<br><br>delfín  | Ee<br><br>estrella | Ff<br><br>fresa     | Gg<br><br>gato    | Hh<br><br>hoja      |
| Ii<br><br>iglu   | Jj<br><br>juguete | Kk<br><br>koala    | Ll<br><br>lápiz  | Ll ll<br><br>llave |
| Mm<br><br>mono   | Nn<br><br>nube    | Nñ<br><br>piñata   | Oo<br><br>oso    | Pp<br><br>pez      |
| Qq<br><br>queso  | Rr<br><br>ratón   | Ss<br><br>sandía   | Tt<br><br>tambor | Uu<br><br>uvas     |
| Vv<br><br>volcán | Ww<br><br>wapiiti | Xx<br><br>teléfono | Yy<br><br>yoyó   | Zz<br><br>zorro    |

Ahora, escribe los nombres de las letras.

### Anexo 8 – Atividade avaliativa 1 – Fernanda 4

1ª Actividad Evaluativa – 1º Trimestre  
Contenidos: adjetivos – gerúndio

|                              |                 |                |       |
|------------------------------|-----------------|----------------|-------|
| Disciplina: Língua Espanhola | Professora:     |                |       |
| Data:                        | Turma: 2º _____ | Valor: 2,0 pts | Nota: |
| Aluno:                       |                 |                | Nº    |

Estudiamos sobre las características físicas y los aspectos de la personalidad.

→ Encuentra una personalidad femenina para pegar abajo.



|   |  |
|---|--|
| fluência - fluxo natural e espontâneo de fala | ( ) apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento sem prejudicar a comunicação<br>( ) apresenta dificuldade em diferentes momentos, comprometendo um pouco a interação.<br>( ) apresenta dificuldade, frequentemente e compromete a interação.<br>( ) apresenta muita dificuldade comprometendo substancialmente a interação. |
|---|--|

### Anexo 10 – Atividade avaliativa 1 – Giovana 1

|  |                           |                         |                       |                          |
|--|---------------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Componente curricular<br><b>ESPAÑHOL</b>   | Professor(a)              |                         |                       | <b>Pontos</b>            |
| Avaliação<br><b>PROVA DE 2ª CHAMADA</b>  | Data<br><b>13/04/2015</b> | Período<br><b>MANHÃ</b> | Turma<br><b>ÚNICA</b> | <b>PU:</b><br><b>VP:</b> |
| Nome do aluno  | nº                        |                         |                       | Ano 9º                   |
| <p><b>Orientação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta prova contém 11 questões: 6 questões de múltipla escolha e 5 questões dissertativas.</li> </ul> <p><b>Confira!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor total da prova: 10 pontos</li> <li>• Utilize tinta azul ou preta para responder às questões.</li> <li>• Respostas rasuradas ou escritas a lápis serão consideradas, mas não revistas.</li> </ul>  |                           |                         |                       |                          |
| <p>Parte I (7,0): Questões dissertativas.</p> <p>1. (2,0) Lee con atención el texto abajo para contestar las cuestiones abajo:</p> <p style="text-align: center;">¿Cómo era antes?</p> <p>Recuerdo cuando iba a la Universidad de Barcelona. Había muchos estudiantes, sobre todo chicas, y muy buen ambiente. Para estudiar buscábamos y cogíamos prestados los libros de la biblioteca y siempre teníamos que consultar los grandes tomos de la enciclopedia porque, claro, a principios de los 90, no había internet y casi nadie tenía un teléfono móvil. Todo esto ahora ha cambiado mucho. Pero antes de las redes sociales, también nos comunicábamos, y quedábamos con nuestros amigos sin problemas.</p> <p>Yo siempre salía por el Barrio Gótico de Barcelona. Era un barrio muy alternativo y se veía gente con camisetas de grupos como Sonic Youth, Iggy Pop and The Stooges, The Ramones, Black Sabbath... También en esos años la música de Soundgarden, Nirvana, Pearl</p> |                           |                         |                       |                          |

Jam empezaba a sonar en los bares y a mí me gustaba mucho y quería ir a sus conciertos para escucharles tocar en directo. Me compré todos los CD que vendían y me pasaba el día escuchando música en mi reproductor portátil, que funcionaba con pilas.

¡Qué buenos recuerdos!

Adaptado de: <http://onlinespanishteacherclara.blogspot.com.br/>. Acceso el 22 mar. 2015.

a) Retira del texto todos los verbos que aparecen en el texto en Pretérito Imperfecto de Indicativo y escríbelos abajo.

b) El texto presenta algunos medios de comunicación utilizados por los estudiantes. Escribe 5 (cinco) nombres de otros medios utilizados para comunicarse:

2. (3,0) Completa el comienzo de esta novela de aventuras, conjugando los verbos en pretérito imperfecto:

Los placeres de viajar con niños

Nosotros \_\_\_\_\_ (estar) en el aeropuerto de San Francisco y \_\_\_\_\_ (esperar) subir a nuestro avión para ir a Buenos Aires. \_\_\_\_\_ (Haber) muchas personas diferentes en la sala de espera, entre ellas una madre con tres niños pequeños. Ella \_\_\_\_\_ (estar) cansada, pero sus hijos \_\_\_\_\_ (correr) por la sala de espera. Por fin, la azafata \_\_\_\_\_ (anunciar) que nuestro avión \_\_\_\_\_ (ir) a salir. La familia \_\_\_\_\_ (subirse) al avión y las azafatas les \_\_\_\_\_ (abrochar) los cinturones de seguridad a los tres niños. Yo \_\_\_\_\_ (sentarse) en mi asiento y \_\_\_\_\_ (empezar) a hablar con el viajero a mi lado. El avión \_\_\_\_\_ (despegar) y me \_\_\_\_\_ (dar) miedo. Muy pronto los niños \_\_\_\_\_ (descubrir) el botón para llamar a la azafata. Las azafatas \_\_\_\_\_ (enojarse) con los niños. El avión aterrizaba en San Diego después de sólo treinta minutos, pero me parecieron varias horas.

Fuente: [www.sierrapambley.org/](http://www.sierrapambley.org/). Acceso el 22 mar. 2015

3. (1,0) Completa las frases con la perífrasis estar + gerundio, según el modelo:

¿Dónde está tu amigo? / estudiar. Está estudiando.

a) ¿Dónde está Luis? / dormir \_\_\_\_\_

b) ¿Dónde están los niños? / jugar \_\_\_\_\_

c) ¿Dónde está tu padre? / trabajar \_\_\_\_\_

d) ¿Dónde están mis amigos? / merendar. \_\_\_\_\_

e) ¿Dónde está María? / ver la tele. \_\_\_\_\_

4. Lee atentamente el texto para contestar las próximas cuestiones. Las respuestas deben de ser completas.



La famosa siesta española nos trae un paréntesis de calma y tranquilidad en medio del ajetreo diario. Pero para muchos turistas es una causa de frustración y confusión. Entre la 1:45 y las 4:30 de la tarde, algunos establecimientos de España cierran para permitir a sus ciudadanos descansar después de una mañana larga y frenética y prepararse para una tarde llena de trabajo. Mientras tanto, el turista común elige esta hora para pasear por las calles y comprar recuerdos, periódicos o simplemente visitar la ciudad, e invariablemente encuentra algunas tiendas cerradas y las calles vacías...

La siesta es un corto sueño de 15 o 30 minutos. De todas formas, esta definición está lejos de las 3 horas de pausa en la mitad del día laboral. La siesta se ha extendido por toda España, Latinoamérica, Filipinas, Oriente Medio y el norte de África. Es una necesidad, porque alrededor de las 2 del mediodía, el calor alcanza su punto álgido y es demasiado intenso afuera. De ahí que los habitantes de estas zonas se echen una siesta y esperen cómodamente en sus casas a que pase el bochorno.

Esta no es siempre la causa. En áreas como el norte de España, el sur de Argentina y Chile, donde no hace tanto calor y es más una evasión que una justificación, la siesta ha pasado de ser una necesidad a ser un lujo, e incluso un hábito. Al dividirse la jornada laboral, la siesta se ha convertido en un momento en el que los trabajadores van a casa y pasan tiempo con su familia y amigos, y no necesariamente duermen. A menudo las familias usan este tiempo para tener una larga comida familiar.

El término siesta viene del siglo XI y proviene de una de las reglas de la orden monástica de San Benito: reposo y tranquilidad en la hora sexta, del latín, que era el periodo de tiempo entre el mediodía y las tres. Según esta norma todos los religiosos debían acostarse en total silencio para descansar y retomar energías para el resto del día. Esta costumbre se extendió y comenzó a adoptarse en otros monasterios y también se la apropió la población no religiosa, que empezó a llamarla "siesta". De cualquier modo, cualesquiera que sean los orígenes de la siesta, ahora está firmemente establecida en la mentalidad española como el flamenco y la

fiesta, y es una costumbre difícil de romper. La siesta es una de las tradiciones españolas más fuertes, y muy probablemente, una de las que más fácilmente adoptan los extranjeros...

Adaptado de: <http://www.donquijote.org/cultura/espana/sociedad/costumbres/la-siesta>. Acceso el 22 mar. 2015

a) (0,5) Según el texto, ¿cuál es la origen de la palabra siesta?

5. (0,5) ¿Qué hora es? Escribe las horas que aparecen en el texto por extenso:

1h45: \_\_\_\_\_

4h30 \_\_\_\_\_

Parte II (3,0): Questões de múltipla escolha. Qualquer rasura anula a questão.

6. (0,5) Lee la tira abajo y marca la opción incorrecta:

- (A) Para Agatha los gatos eran ocupaban posiciones más importantes en el pasado.
- (B) Los gatos eran considerados dioses para los egipcios.
- (C) Los verbos que aparecen en Pretérito Imperfecto de Indicativo son: fue, éramos y estábamos.
- (D) Los gatos tenían poderes mágicos en la Edad Media.
- (E) Gaturro se sorprendió con la conclusión de Agatha.



7. (0,5) De acuerdo con la gramática normativa, analiza las frases abajo y marca la opción correcta:

I. Me acuerdo de mis juguetes en la casa de mi abuela cuando yo era niña.

II. Jaime se recuerda de los viajes que hacía para la playa.

III. Martín y Júlia se acuerdan de la fiesta de su boda.

(A) La frase I y II están correctas.

(B) La frase I, II y III están correctas.

(C) Las frases I y III están correctas.

(D) Las frases II y III están correctas.

(E) Ninguna de las frases están correctas.

8. (0,5) Marca la opción que completa la frase con los verbos en Pretérito Imperfecto:

Cuando \_\_\_\_\_ (ser) niña, todos los años \_\_\_\_\_ (ir) al campo con mis abuelos.

(A) ser, ir

(B) es, ía

(C) era, iba

(D) era, ía

(E) es, iba

9. (0,5) Pasando la siguiente frase: “Jorge y Getulio estudian inglés todos los martes y jueves.” para la perífrasis estar + gerundio, la opción adecuada es:

(A) estar estudiando


(B) estás estudiando

(C) está estudiando

(D) estáis estudiando

(E) están estudiando

DELE 2008 - Lee esta postal. A continuación responde las cuestiones 10 y 11 sobre el texto.

|  |   |
|--|---|
| <p>Hola, Pedro:</p> <p>El curso acaba la próxima semana y tengo muchos planes para este verano: en julio voy a trabajar en una piscina, porque quiero ganar dinero para viajar en moto al norte de España con Marta en agosto. Primero, queremos ir a San Sebastián; vamos a bañarnos en la playa de La Concha. Después vamos a ir a Bilbao para conocer el Museo Guggenheim. Tengo todo preparado: maleta, ropa de baño, mapa..., pero mañana necesito comprar una cámara de fotos porque quiero tener recuerdos del viaje.</p> |  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Tengo un verano muy ocupado. Y tú, ¿qué vas a hacer? ¿Viajas con Luis? ¿Te quedas en Madrid? Cuéntame.</p> <p>Un abrazo, Ángela</p> </div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 20px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"/> |
|--|---|

10. (0,5) Elije la respuesta correcta. Ángela escribe una postal sobre:

- (A) su trabajo de verano en España.
- (B) sus estudios en España.
- (C) su viaje a España en verano.
- (D) su curso de español en San Sebastián.
- (E) sus clases de idiomas.

11. (0,5) Ella va a trabajar en:

- |                          |                  |
|--------------------------|------------------|
| (A) una tienda de motos. | (B) un museo.    |
| (C) una playa.           | (D) una piscina. |
| (E) un parque.           |                  |

### Anexo 11 – Atividade avaliativa 1 – Giovana 2

#### 2º ETIM ESPANHOL - Pretérito Indefinido – 3º Bimestre

**Bases tecnológicas:** Pretérito Indefinido

**Competências:** Comunicar-se com eficiência nos contextos do trabalho, com a utilização da terminologia técnica e/ou científica e de acordo com os gêneros textuais e modelos convencionado (documentação e redação técnico)

**Crterios de avaliao:** Coesão, coerência, clareza e objetividade, pertinência das informações.



1. Pesquisa sobre la vida de una personalidad femenina (puede ser una pintora, actriz, cantante, escritora, política, o un personaje de la tele) de un país hispanohablante y elabora un texto corto en español, contando la biografía de esa persona. Tú puedes elegir fotos o imágenes de cuando era más joven para ilustrar las fases.

Usa el **pretérito indefinido** y los marcadores temporales para enfatizar algunos hechos.



**Sugerencia:**

Puedes usar el [https://www.canva.com/es\\_419/](https://www.canva.com/es_419/)

<https://infogram.com/es/crear/infografia>

### Anexo 12 – Atividade avaliativa 1 – Giovana 3



Disponível em: <http://azaral-canarias.blogspot.com>.  
Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado).

3. As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade:

- Incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- Agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- Forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- Promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- Remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

### 2. El Hombre Electrónico

¿Cuántas veces has cambiado de móvil? ¿Cuántos ordenadores has tenido ya? ¿Tienes cámara digital, IPOD, Nintendo Wii y televisión de pantalla de plasma? Ordenadores, teléfonos móviles, GPS, walkmans, televisiones, lavadoras, tostadores, aspiradores y un larguísimo etcétera. Todos usamos aparatos eléctricos que tarde o temprano se convertirán en residuos. El Hombre Electrónico mide 7 metros de altura y pesa 3,3 toneladas. Es una escultura hecha con la cantidad de residuos eléctricos y electrónicos que un ciudadano medio (en el Reino Unido) tirará a la basura a lo largo de su vida, si se sigue consumiendo este tipo de productos al ritmo actual. El Hombre Electrónico ha sido diseñado por el escultor Paul Bomini con objetivo de aumentar la conciencia de los ciudadanos a la hora de consumir

aparatos eléctricos. Esta campaña parte de la base de que todos compramos aparatos electrónicos como herramientas de trabajo u ocio, pero haciéndonos unas cuantas preguntas podemos inducir cambios en nuestro comportamiento que beneficiarán al medio ambiente, otras personas y a nosotros mismos: ¿Tienes algún aparato eléctrico o electrónico que no necesitas? ¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico? ¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto? ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria?

Disponível em: [www.verdecito.es](http://www.verdecito.es). Acesso em: 20 fev. 2009 (adaptado).

**2.** Considerando a necessidade de assumir uma conduta mais responsável com o meio ambiente, Paul Bomini criou a escultura O homem eletrônico para:

- a) incentivar inovações em reciclagem para a construção de máquinas.
- b) propor a criação de objetos a partir de aparelhos descartados.
- c) divulgar o lançamento de produtos eletrônicos sustentáveis.
- d) problematizar o descarte inconsequente de equipamentos.
- e) alertar sobre as escolhas tecnológicas da população.

#### Que hay de cierto en la fábula de la cigarra y la hormiga

Cuenta una conocida fábula que, tras pasar todo un verano cantando y ociosa, una cigarra se encontró sin alimento y decidió pedir a su vecina, la hormiga algo que llevarse a la boca. Esta le ofreció granos de arroz acompañados de una moraleja: más vale prevenir que lamentar. ¿Merecen su fama de previsoras y afanosas las hormigas? Sin duda. Las hormigas cortadoras de hojas (*Atta cephalotes*), por ejemplo, son consideradas las primeras agricultoras del planeta, dedicadas a cortar, acarrear e integrar hojas en el jardín de hongos del que se alimentan. Otro dato curioso es que se ha comprobado que, prácticamente en todas las especies de hormigas, las más ancianas asumen trabajos de mayor riesgo. De acuerdo con Dawid Moron de la Universidad de Jagiellonian (Polonia), esto se debe a que es mejor para la colonia sacrificar una vida que está cerca de su fin que a un individuo joven.

En cuanto a las cigarras, no se les puede acusar de perezosas. Lo que sí es cierto es que los machos pasan el verano “cantando” — un sonido que producen con unas membranas llamadas timbales — y encaramados a un árbol, de cuya savia se alimentan.

Disponível em: [www.muyinteresante.es](http://www.muyinteresante.es). Acesso em: 31 out. 2012 (adaptado).

**3.** A fábula é um gênero de ampla divulgação frequentemente revisitado com diversos objetivos. No texto, a fábula A cigarra e a formiga é retomada para

- a) apresentar ao leitor um ensinamento moral.
- b) reforçar o estereótipo associado às cigarras.
- c) descrever o comportamento dos insetos na natureza.
- d) expor a superioridade das formigas em relação às cigarras.
- e) descrever a relação social entre formigas e cigarras na natureza.



4. A charge evoca uma situação de disputa. Seu efeito humorístico reside no(a)

- Aceitação imediata da provocação.
- Descaracterização do convite a um desafio.
- Sugestão de armas não convencionais para um duelo.
- Deslocamento temporal do comentário lateral.
- Posicionamento relaxado dos personagens.

5. Lee el texto abajo y contesta con respuestas completas en español:

**Millennials: Así es la generación que ya no recuerda**

**cómo era el mundo sin Internet**

Algunos los llaman generación Y, otros “Millennials”, generación del milenio o incluso “Echo Boomers”.

Nacieron y crecieron en una era de rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, y casi no recuerdan cómo era el mundo sin Internet.

Son idealistas, impacientes y están bien preparados académicamente. Muchos de ellos han tenido oportunidad de viajar por el mundo a una edad temprana, de estudiar en las mejores universidades y de trabajar en empresas multinacionales y extranjeras.

La generación Y se compone de este tipo de personas que quieren todo a la vez. No están dispuestos a soportar un trabajo poco interesante y rutinario, no quieren dejar las cosas buenas para luego. Lo que sí quieren es dejar su huella en la historia, vivir una vida interesante, formar parte de algo grande, crecer y desarrollarse, cambiar el mundo que les rodea, y no solo ganar dinero. Disponible em: <https://actualidad.rt.com>. Acesso em: 4 dez. 2018.

a) De acuerdo con el texto, ¿Qué características presentan los Millennials en el mundo del trabajo?

b) ¿Cuáles son los deseos de vida de esa generación?

**Anexo 13 – Atividade avaliativa 1 – Giovana 2**

**2º ETIM ESPANHOL – Campanãs sociais y uso del imperativo**

**Las campañas sociales**

Son acciones guiadas por una estrategia encaminadas a lograr atraer la atención sobre un problema, informar e invitar a los destinatarios a participar con acciones de solución.

Los elementos que conforman una campaña social son los siguientes:

- 1. EMISOR:** Institución o grupo de personas que transmite la información o mensaje.
- 2. MENSAJE:** ideas expresadas en imágenes y palabras; con un aprendizaje permanente para el grupo al que va dirigido.

**3. MEDIO DE DIFUSIÓN:** Medio de comunicación por el cual se transmitirá el mensaje, deben ser de fácil acceso a la audiencia.

**4. AUDIENCIA:** Determinado tipo de público.

**Las etapas de una campaña son:**

**PLANEACIÓN:** Se establecen objetivos y se diseñan estrategias.

**ESTRATEGÍAS DE MEDIOS:** Se definen los mensajes y medios por los cuales se difundirán

**DIFUSIÓN:** Esta etapa puede dividirse en dos momentos: el lanzamiento donde se da a conocer el problema y las soluciones y, el mantenimiento donde se recuerda de forma breve el problema y se enfatiza en la participación de las soluciones.

**EVALUACIÓN:** Se pretende medir qué tanto cambiaron las actitudes del público ya sea con evidente participación o mediante instrumento de valoración de la opinión pública como el sondeo, entrevista y la encuesta.

**Características que deben tomarse en cuenta para elaborar diferentes materiales de difusión:**

**A) PARTES O ELEMENTOS QUE LO CONFORMAN.**

1. Contenido verbal y/o escrito. Lo que quieren difundir sobre la problemática.
2. Ilustraciones. diseñar los materiales que tengan impacto con lo que pretenden mostrar, es decir, la relación de la imagen con mensaje.
3. Composición. Forma en que se organiza todo el contenido dentro del anuncio para presentarlo al público.
4. Producción o realización del anuncio, tiempo, presupuesto, espacio y la utilidad.

**B) REQUISITOS A CUBRIR PARA LA CREACIÓN.**

1. Atraer la atención. Presentar el material de una manera que atraiga al público, que sea innovador, creativo y sobre todo cause interés.
2. Interés mantenido en el público. Se debe utilizar la originalidad, belleza, humor, etc.
3. Debe mostrar los beneficios de la información.
4. Acción afectiva. Se debe mostrar las formas generales o específicas para poder llevar a cabo las alternativas de solución propuestas.

**Ejemplos de campañas:**



<https://www.youtube.com/watch?v=dhl8ebPH8LA>

<https://www.youtube.com/watch?v=jrCTfuN5Wus>

### Actividades propuestas – Trabajo en equipo



- Elija un tema para una **campaña social** de acuerdo con las que estudiamos en clase y elabora un afiche conteniendo tema, slogan (lema), información **breve en español**, imagen, logo, sitio de internet (puede ser de algún órgano que ya exista);
- Usa el imperativo negativo y/o afirmativo;
- Elabora también un video con lo máximo 1 minuto sobre el mismo tema de la campaña;
- El trabajo deberá ser hecho en grupo de hasta cuatro alumnos y será presentado a la clase;
- Las actividades serán hechas durante las clases.

**Orientaciones adicionales:**

**Atención:** las imágenes y los textos deben de ser todos originales, creativos, motivadores, respetando a las diferencias.

Si utilizas música, escribe el crédito de la música en el video.

Comparte el enlace de la campaña en video o audio y el afiche en la plataforma *Microsoft Teams*

**Criterios de evaluación:**

Pertinencia de las informaciones con calidad;

Participación de los integrantes del grupo;

Creatividad;

Esmero;

Cumplimiento del plazo;

Autoevaluación.


**Sugerencias de sitios y aplicaciones para hacer el trabajo:**

Power point

Canva: [https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/)

Sitios para grabar videos: <https://www.animaker.co/advertisement-maker>

<https://www.adobe.com/br/express/create/video>

¡Sean creativos! 

**¡Buen trabajo!!**



## Anexo 14 – Atividade avaliativa 2 – Giovana

Etec



Avaliação Bimestral

Componente: Espanhol

Nome:

Turma: 3º ETIM Data: 02/09

**Criterios de evaluación:** reconocer los géneros textuales y sus funciones; encontrar informaciones explícitas en el texto; inferir informaciones implícitas en un texto; identificar el tema en un texto; reconocer el vocabulario específico.

Lee el texto abajo y marca con una X la opción más adecuada para cada cuestión:

**El tiempo libre**

En vacaciones, el fin de semana o después del trabajo tienes tiempo libre para hacer ejercicio, llevar un pasatiempo o salir a divertirte.

Si eres deportista y te gusta el agua puedes nadar, si te gusta la nieve puedes esquiar. Si no dispones de mucho tiempo puedes correr o ir en bicicleta.

Hay quien prefiere quedarse en casa a ver la televisión, jugar videojuegos o navegar en Internet. Otras actividades para hacer dentro de casa cuando llueve o hace mucho frío son escuchar tu música favorita, leer un buen libro o aprender a tocar un instrumento. Puedes aprovechar tu tiempo libre para estudiar.

Si el tiempo es bueno, tal vez quieras ir de compras, salir con amigos a divertirse o pasar tiempo con la familia en algún lugar divertido para todos, como un parque de diversiones, el teatro o el cine. Aprovechar el tiempo libre es importante para tener una vida feliz.

Adaptado de: <https://lingua.com/>

1. Según la lectura, ¿qué puedes hacer si te gusta el ejercicio, pero no dispones de mucho tiempo?

- a) ( ) Escuchar tu música favorita.  
b) ( ) Leer un libro.  
c) (X) Correr o ir en bicicleta.  
d) ( ) Esquiar en la nieve

- c) ( ) Para tener una vida feliz.  
d) (X) Para no aburrirse

2. ¿Qué puedes hacer cuando el tiempo es bueno?

- a) ( ) Ir de compras o salir con amigos.  
b) (X) Leer un libro, escuchar música o tocar un instrumento.  
c) ( ) Jugar videojuegos.  
d) ( ) Navegar en Internet.

4. ¿Qué puedes hacer en casa cuando llueve o hace frío?

- a) (X) Leer un libro, escuchar música o tocar un instrumento.  
b) (X) Esquiar en la nieve.  
c) ( ) Ir de compras o salir con amigos.  
d) ( ) Nadar.

3. ¿Por qué es importante aprovechar el tiempo libre?

- a) ( ) Para tener un pasatiempo.  
b) ( ) Para estudiar.

5. ¿A qué lugares puedes ir con la familia?

- a) ( ) A jugar videojuegos.  
b) ( ) Escuchar música.  
c) (X) Estudiar.  
d) (X) Al parque de diversiones, teatro o cine.

6. Lee el texto abajo y contesta las cuestiones propuestas con respuestas completas y en español:

**Mi perro Curro**

A mi perro Curro le gusta pasear por el parque a primera hora de la mañana. Me levanto a las seis de la mañana en los días laborables para acompañarle al parque antes de ir a trabajar. Siempre me espera sentado a la puerta de mi habitación con gran impaciencia, aguardando a que me levante.

Cuando llegamos al parque, acostumbro a quitarle la correa para que pueda correr libremente, ya que a esas horas no hay nadie a quien pueda molestar. Él se pone muy contento y durante un rato se dedica a explorar el parque con gran curiosidad.

Transcurrido un cuarto de hora, regresa al banco donde yo lo aguardo sentado y entonces jugamos un rato con la pelota, yo se la lanzo y él me la devuelve. Después regresamos a casa y yo marchó a trabajar y él se queda feliz tumbado en su colchón.

Adaptado de: <https://lingua.com/>. Acceso 29 jul. 2020

a) ¿Qué suele hacer el perro todos los días?

Ella patea con él en la primera hora de la mañana e después va trabajar.

el

Etec

CPs GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO

b) Busca en el texto palabras o expresiones que establecen relación sobre el tiempo y escríbelas abajo. (Al menos tres.)

la mañana, primeira hora de la mañana, a esas horas.

Mira la imagen y lee el texto para contestar la cuestión abajo:



CORONA APUESTA POR CORONA CERO, LA CERVEZA IDEAL PARA EL HOME OFFICE

7. La principal función del anuncio es:

- a) ( ) Proponer a los trabajadores que beban cerveza para huir de la rutina laboral.
- b) (x) Presentar a los consumidores un nuevo sabor de cerveza sin alcohol.
- c) ( ) Convencer al lector de que se debe beber cerveza durante el trabajo.
- d) ( ) Incentivar el consumo de cerveza sin alcohol en momentos de ocio.
- e) ( ) Legalizar la venta de la cerveza cero.



Imagen disponible en: <https://m.facebook.com/verospanish1/> Acceso 01 mai. 2023

8. De acuerdo con la tira de Gaturro:

a) ¿Por qué el gato se considera un vago organizado?

Porque él fez una agenda con todas las suas tareas, incluindo las horas e fazen en dev'ido honário.. e en la veridade élle esta siendo preguiçoso. pereçoso.

b) ¿Qué intención tiene el dibujante de Gaturro con esta tira?

Mostra que ser una persona organizada es mejor e aju a ti mesmo.

(A-)



¡Buena Evaluación!



### Anexo 15 – Atividade avaliativa 1 – Karina 1

#### Ditado com correção em sala:

Funciona da seguinte maneira: escolho um texto e leio para eles, na sequência, aviso que vou ditar as palavras calmamente para anotem na maneira como escutarem e que é para ser escrito a caneta. Aviso para que não se preocupem se está certo ou errado, apenas escrevam como escutarem. No final recolho as folhas e na aula seguinte, devolvo sem nenhuma anotação e peço que com um lápis, escrevem em cima da palavra que está escrita de maneira diferente da lousa, escrevo o texto na lousa enquanto eles começam a correção. Depois da correção, os alunos me devolvem as folhas para eu possa aplicar a nota. Essa atividade se divide em duas partes: realização do ditado e a correção. Para aplicar a nota, não conto a quantidade de erros, mas sim os acertos e o empenho na correção. Normalmente todos ficam com boas notas. Em diversas turmas o resultado foi positivo, me pediram para fazer essa avaliação outras vezes pois assim, segundo eles aprendem mais.

### Anexo 16 – Atividade avaliativa 1 – Karina 2

#### Leitura de Gibi para apresentação Oral

A atividade é realizada em grupos de cinco. Entrego para cada grupo um gibi da Turma da Mônica em espanhol (pertencem ao meu acervo particular) para que leiam e ao final, escolham apenas uma história que deverá ser apresentada na frente da sala para todos em espanhol em no máximo 10 minutos.

Os alunos podem escolher representar na íntegra, fazer alguma adaptação que julgarem necessário. Podem também escolherem o formato de apresentação, como por exemplo, teatro, telejornal, novela, radio novela. O tempo para execução corresponde a duas de 50 minutos cada. O objetivo fazer com que os alunos se sintam confortáveis para conversar em espanhol além de lerem e entenderem o significado das palavras através das imagens.

### Anexo 17 – Atividade avaliativa 2 – Karina

**Actividad de ELE:** Comprensión lectora y auditiva con escrita en lengua materna (portugués)

**Objetivo:** Desarrollo de la comprensión lectora y auditiva e la capacidad de debatir temas de la vida real.

**Clase:** Enseñanza secundaria

**Tiempo:** 4 clases de 50 minutos

Esta actividad consiste en que los alumnos vean los videos en la siguiente ordene:

- 1º Audio explicativos sobre el Atentado terrorista de 11 de Marzo de 2004;
- 2º Informativo sobre el atentado terrorista pero solo lectura corta
- 3º Video que explica sobre la canción Jueves de la Oreja de Van Gogh
- 4º Video con el poema de Adolfo Bécquer “Volverán las oscuras golondrinas
- 5º Video de la canción Jueves de La Oreja de Van Gogh

Para cada video la profesora irá hacer pausas para explicar y dialogar con los alumnos sobre el tema.

A continuación, los alumnos deberán continuar la historia de la canción, a partir de la penúltima estrofa. Es decir, que deberán continuar la historia de los dos jóvenes de la canción a partir de las explosiones.

Pueden elegir la manera como sea mas cómodo; una carta, continuación del diario de la chica sobre la perspectiva del chico o de ella misma, un noticiario periodístico, una canción, poema.

Los elementos que no pueden faltar en el texto: el atentado, el día de ello y las informaciones que están en el resumen sobre el tema que sigue en las hojas de abajo .

El texto que van a escribir deberá estar en portugués. Lo que va a ser evaluado no es la escrita en portugués sino el entendimiento de lo que presentado y discutido en clase.

Link de los videos por órdenes de presentación en clase:

- <https://www.youtube.com/watch?v=RQ7JHF-aBqE&list=PPSV>
- <https://www.youtube.com/watch?v=FY2bCRnmMkQ&list=PPSV>
- <https://www.youtube.com/watch?v=bRsMmB27BUY&list=PPSV>
- <https://www.youtube.com/watch?v=vjfOB1nUnuk&list=PPSV>
- <https://www.youtube.com/watch?v=hs5V7k13cqc>

Rubrica para avaliação escrita em língua portuguesa:

Objetivo: Avaliar se o aluno conseguiu entender o que ouviu e leu sobre os acontecimentos do dia 11 de Março de 2004 e a partir desse entendimento conseguiu criar uma sequência para a musica Jueves, eliminando a ultima estrofe.

### **Jueves – La Oreja de Van Gogh**

Si fuera más guapa y un poco más lista  
Si fuera especial, si fuera de revista  
Tendría el valor de cruzar el vagón  
Y preguntarte quién eres.

Te sientas en frente y ni te imaginas  
Que llevo por ti mi falda más bonita.  
Y al verte lanzar un bostezo al cristal  
Se inundan mis pupilas.

De pronto me miras, te miro y suspiras  
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista  
Apenas respiro me hago pequeñita  
Y me pongo a temblar.

Y así pasan los días, de lunes a viernes  
Como las golondrinas del poema de Bécquer

De estación a estación enfrente tú y yo  
Va y viene el silencio.

De pronto me miras, te miro y suspiras  
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista  
Apenas respiro, me hago pequeñita  
Y me pongo a temblar.

Y entonces ocurre, despiertan mis labios  
Pronuncian tu nombre tartamudeando.  
Supongo que piensas que chica más tonta  
Y me quiero morir.

Pero el tiempo se para y te acercas diciendo  
Yo no te conozco y ya te echaba de menos.  
Cada mañana rechazo el directo  
Y elijo este tren.  
Y ya estamos llegando, mi vida ha cambiado  
Un día especial este once de marzo.  
Me tomas la mano, llegamos a un túnel  
Que apaga la luz.

Te encuentro la cara, gracias a mis manos.  
Me vuelvo valiente y te beso en los labios.  
Dices que me quieres y yo te regalo  
El último soplo de mi

Cómo fueron los atentados del 11M en Madrid, el día en que el terrorismo yihadista sacudió Europa

Los atentados, que se produjeron tres días antes de las elecciones generales, se vieron sucedidos por una larga polémica por la autoría de los ataques, su investigación y la gestión que hizo el gobierno. Además, los países miembros de la Unión Europea colocaron al terrorismo como un asunto prioritario en la agenda interna y externa.

Por: Univision

Publicado 11 mar 2023 – 11:13 am est | actualizado 11 mar 2023 – 11:13 am est

Este sábado, España conmemora el 19 aniversario de la mayor masacre terrorista en la historia del país: los [atentados del 11 de marzo](#), cuando una serie de bombas, colocadas en trenes de Madrid por un grupo yihadista, cobraron la vida de 192 personas y hubo más de 1,800 viajeros heridos.

Se trató del segundo mayor atentado cometido en Europa y por el que se suscitó una reacción inmediata por parte de los gobiernos que conforman la Unión Europea para dar una respuesta coordinada a las amenazas de seguridad interna y por primera vez se colocó al terrorismo como un asunto prioritario en la agenda interna y externa.

Los atentados, que se produjeron tres días antes de las elecciones generales, se vieron sucedidos por una larga polémica por la autoría de los ataques, su investigación y la gestión que de ella hizo el gobierno de José María Aznar, así como por los procesos judiciales que siguieron.

En total, 18 personas fueron condenadas por los atentados.

Esto fue lo que sucedió el 11 de marzo de 2004 y los cambios que ocasionó tiempo después:

### ¿Qué pasó el día del ataque?

Sucedió durante la mañana del 11 de marzo, una de las horas más transitadas en la red del Tren de Cercanías de Madrid. Entre las 7:37 y las 7:40 am se produjeron diez explosiones de forma simultánea en cuatro trenes en la línea férrea que une la estación de Alcalá de Henares y la estación de Atocha.

Los terroristas activaron las bombas mediante teléfonos móviles, que estaban compuestas por dinamita plástica, así como tornillos y clavos a modo de metralla. Las explosiones fueron provocadas por mochilas cargadas con explosivos utilizados en minas.

Luego de estallar 10 de los artefactos, la policía halló otras tres bombas que no detonaron. Por razones de seguridad las autoridades hicieron explotar dos y lograron desactivar la tercera que sería clave para determinar qué tipo de explosivo se utilizó y quién pudo ser responsable de los hechos.

Cientos de muertos y casi 2,000 heridos

Las detonaciones mataron en el acto a 176 personas en las estaciones de Atocha, El Pozo, Santa Eugenia y la calle Téllez, y otras 15 fallecieron en los distintos hospitales de la capital. Entre las víctimas había personas de 17 nacionalidades distintas.

El recuento de heridos fue de 1,857.

Estos fueron trasladados a diversos hospitales de Madrid y el número de personas que sufrieron alguna lesión fue tan grande que se tuvo que instalar un hospital provisional en centros deportivos para proporcionar las primeras ayudas y planificar la evacuación a instalaciones hospitalarias.

Las víctimas eran, en su mayoría, trabajadores y estudiantes del Corredor del Henares y Vallecas que se dirigían a sus respectivos centros laborales o educativos a primera hora de la mañana.

Quién fue el responsable de los ataques

El mismo día del ataque, el entonces ministro del Interior Ángel Acebes aseguró que la autoría del ataque terrorista era atribuido a ETA. Luego, diversos funcionarios confirmaron la misma información, que fue replicada por diversos medios de comunicación.

Sin embargo, durante las investigaciones policiales de los próximos días, se descartó de forma inmediata la autoría de ETA.

El hallazgo de una mochila permitió a la policía encontrar a los responsables. El 3 de abril, las autoridades realizaron un operativo donde se produjo en tiroteo y los siete terroristas que había en lugar detonaron una bomba que acabó con sus vidas y la del subinspector del caso.

Un mes más tarde, el 27 de mayo, el Congreso de los Diputados puso en marcha una comisión de investigación que se cerró en marzo de 2005. Sin embargo, por la vía judicial, el caso se cerró en 2007 cuando la Audiencia Nacional publicó su sentencia en la que se estableció que los responsables pertenecían a un grupo islamista.

En total, 18 terroristas fueron condenados por los atentados, dos de ellos como autores materiales de la masacre, ocho como colaboradores necesarios y otros como integrantes del grupo terrorista. Las condenas que recibieron van desde los 12 hasta los 42,000 años de prisión.

Un cambio político después de los atentados

Los atentados sucedieron solo tres días antes de las elecciones generales de 2004, que tuvo como resultado la inesperada victoria del PSOE en la oposición, pese a que todos los sondeos habían pronosticado una victoria estrecha del Partido Popular.

Diversos analistas citados por medios locales señalan que la controvertida actuación del gobierno de José María Aznar en las horas posteriores a los ataques, acusando a ETA de la autoría sin tener pruebas, fue una de las razones del cambio en la decisión de los votantes.

Indemnización y posterior atención a víctimas

Tras los atentados, cientos de sobrevivientes y familiares de las víctimas quedaron con una serie de secuelas físicas y psicológicas.


Como una forma de ayudar a estas personas, nació la Asociación 11M Afectados del Terrorismo, formada por víctimas y familiares que busca la permanencia de la memoria histórica y brinda ayuda a personas afectadas por el terrorismo.

Para 2011, el Ministerio del Interior había indemnizado a más de 3,500 afectados por un importe total de unos 314 millones de euros. Además, se concedieron 449 tarjetas de residencia a víctimas y 451 a sus familiares, de los 2,590 que las solicitaron.

### Anexo 18 – Atividade avaliativa 1 – Nicole

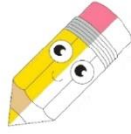
|  |          |           |       |  |  |
|--|----------|-----------|-------|--|--|
| COLÉGIO  |          |           | NOME: |  |  |
| N°   | Ano: 1°. | Data: / / |       |  |  |
| Professora   |          | Nota:     |       |  |  |
| Avaliação Especial de Espanhol – Terceiro Bimestre |          |           |       |  |  |

1. COLOREA EL REY LEÓN CON LOS COLORES QUE ESTÁN ABAJO:

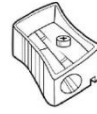


|               |           |            |             |
|---------------|-----------|------------|-------------|
| 1. NEGRO      | 2. MARRÓN | 3. NARANJA | 4. AMARILLO |
| 5. ROSA       | 6. VERDE  | 7. ROJO    | 8. AZUL     |
| 9. AZUL CLARO |           |            |             |

## 2. COMPLETA CON LAS VOCALES LOS UTILES ESCOLARES



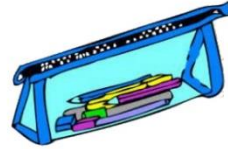
L \_ P \_ S



S \_ C \_ P \_ NT \_ S

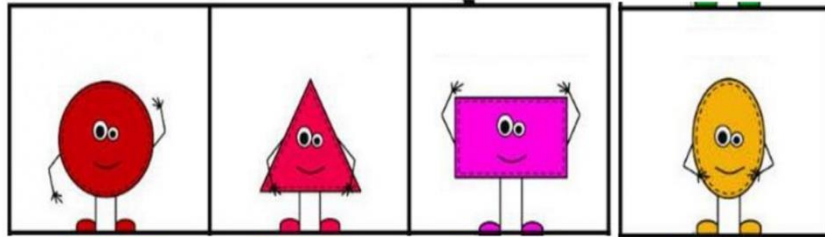


C \_ \_ D \_ RN \_

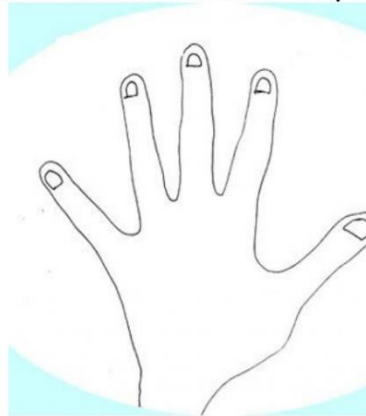


\_ ST \_ CH \_

## 3. PONGA LA PRIMERA LETRA DE LAS FIGURAS GEOMETRICAS



## 4. En el dedo índice haz una carita del sentimiento que sientes hoy.



## 5. Dibuje su mano izquierda y pinte de verde solamente el dedo pulgar.

## Anexo 19 – Atividade avaliativa 2 – Nicole

### Orientaciones del trabajo de los animales en peligro de extinción

#### ● Criterios

- Cree una infografía sobre animales en peligro de extinción;
- Use la ortografía correctamente;
- Utilice el vocabulario referente al mundo animal
- Introduzca el nombre científico del animal elegido;
- Utilice correctamente los numerales ordinales y cardinales;
- Use el tiempo presente de indicativo (verbos regulares e irregulares) y los pretéritos.

### Género Infográfico

Título;

Informaciones relevantes (texto); Imágenes;

Gráficos;

Pie (Bibliografía)

### Adecuación lexical

Nombres de los animales (buscar al menos 2 animales); Hoja cartográfica (región, tamaño); Causas da extinción (deforestación, caza, etc....); Climas que estos animales viven.

### Observaciones:

Debe utilizar de su creatividad;

No olviden de mirar los ejemplos que envié por aquí, que fueron trabajados en la clase;

Utilizando todos los consejos su trabajo va a ser esplendido

## Anexo 20 – Atividade avaliativa 1 – Pérola 1

### 14 de febrero, el día de San Valentín

Mientras que en Brasil se festeja el día 12 de junio, en España y en otras partes del mundo se festeja el 14 de febrero como el día de los enamorados y de la amistad, "el día de San Valentín", lo que no todos saben es del origen trágico de esa festividad.

**San Valentín** fue un párroco de la ciudad de Terni que vivió en Roma en el siglo III. En aquella época, el emperador Claudio II había prohibido que los soldados se casaran porque, según él, los hombres solteros eran mejores soldados y se arriesgaban más por la patria.

El obispo se dedicaba a casar en secreto a soldados contra las indicaciones del emperador y, cuando este se enteró, ordenó que lo detuvieran. Valentín fue condenado a muerte, lo ataron a un árbol y le lanzaron flechas hasta matarlo.

Tras su muerte, fue declarado santo y mártir y se convirtió en un símbolo del amor y de las adversidades que las personas enamoradas son capaces de enfrentar para estar juntas.

En los países anglosajones, la festividad ha sido muy popular a lo largo de la historia, a principios del siglo XIX ya se vendían tarjetas conocidas como "valentines", en inglés, y que los miembros de una pareja se ofrecían los unos a los otros.

En el siglo XX la festividad se extendió por todo el mundo occidental, sobre todo a partir de la extensión de la radio y la televisión, que popularizaron la cultura de masas estadounidense en Europa, Asia y América del Sur.







El símbolo de la fecha es un corazón atravesado por una flecha que, además de hacer referencia al martirio de San Valentín, también se refiere al Cupido, una deidad ("divindade") romana menor hijo de Venus y Vulcano. Se le representa como un niño armado con arco y flechas que dispara a los corazones de los enamorados.



Fuente: <http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2014/02/14-de-febrero-el-dia-de-san-valentin.html>  
acceso el 10/02/2023.

### APODOS CARIÑOSOS



### FRASES





### Objetivos específicos

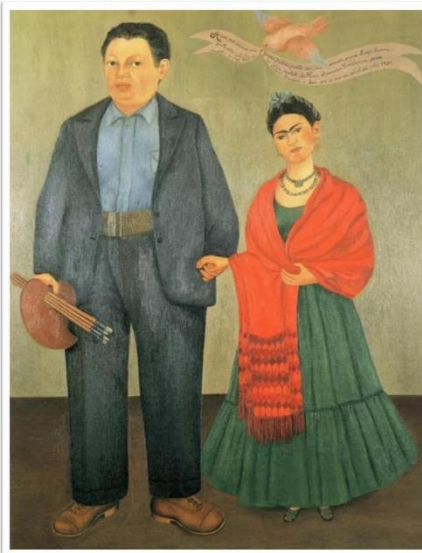
- Estudiar algunas curiosidades de San Valentín.
- Conocer el vocabulario específico.
- Hablar del tema amor y o cariño que sentimos hacia otras personas; hacia la familia, por ejemplo: a una madre o un padre, abuelo, hermana, etc.
- Llevar a cabo actividades que hable de emociones y de cuentos que hable de amor.
- Desarrollar actividades de manualidad y de pintura.
- Montar un panel con pintura de diseños del tema.

## Anexo 21 – Atividade avaliativa 1 – Pérola 2

Comprensión e interpretación de una de sus obras



La vida



Como si fuera una ilusión óptica, la pintora **Frida Kahlo** se desdobra en esta obra mostrando una imagen de la **compleja dualidad de su persona**. La **Frida casada** y la **Frida soltera** conviven en un mismo tiempo y espacio en el cual, **pasado y presente convergen en un mundo onírico**. La parte psicológica y el simbolismo toma una gran transcendencia en todo el trabajo de **Kahlo**.

*Las dos Fridas* es un **doble autorretrato** en el que dos mujeres comparten el mismo asiento y sus rostros duplicados se muestran inexpresivos. Esa actitud de las mujeres contrasta con el fondo de amenazantes nubes, reflejo de los dolores físicos y emocionales que **Frida Kahlo** mantuvo prácticamente toda su vida.

Fragmento: <https://historia-arte.com/obras/las-dos-fridas>, acceso el 21/02/2023.

Frida Kahlo pinta este autorretrato con su marido <sup>1</sup>Diego Rivera más de un año después de casarse.

Frida idolatraba a su marido y lo admiraba como pintor. Fue su maestro y mentor.

Por ello eran también conocidos como «el elefante y la paloma»

<sup>1</sup> Diego Rivera fue uno de los grandes muralistas latinoamericanos del Siglo XX.

<https://historia-arte.com/obras/diego-y-yo-de-frida-kahlo>, acceso el 21/02/2023.

### Seis curiosidades sobre Frida Kahlo



### Objetivo cultural

Conocer la vida de Frida Kahlo dentro y fuera del aula.

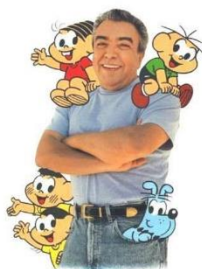
### Objetivos específicos

- Investigar y conocer la pintora mexicana.
  - Describirla física, psicológicamente y también su vestuario en la época.
  - Describir oralmente y por escrito fatos y acciones en el tiempo pasado.
  - Desarrollar la habilidad de los colores de las obras especificadas y trabajos manuales.
  - Enseñar la lectura de obras.
- 
- Montar una exposición con imágenes, la historia y vida de la pintora.
  - Llevar a los alumnos en la exposición inmersiva, \*fato en desarrollo que ocurrirá en abril. <https://fridakahloaopaulo.com.br>

## Anexo 22 – Atividade avaliativa 1 – Pérola 3

### EL FANTÁSTICO MUNDO DE LOS CÓMICS I

# Mónica Joven



### VIDA Y OBRA



Nacimiento: el 27 de octubre de 1935

Mauricio Araújo de Sousa o Mauricio de Sousa, es el creador de Mónica Joven que es un suceso. Uno de los más famosos cartoonistas de Brasil. Es el creador de Mónica y su Pandilla y miembro de la Academia Paulista de Letras.

Mauricio de Sousa nació en Brasil en una pequeña ciudad del estado de São Paulo, llamada Santa Isabel

Su padre era el poeta y barbero Antonio Mauricio de Sousa. La madre, Petronilha Araújo de Sousa, poetisa. Además de Mauricio, la pareja tuvo más de tres hijos: Mariza (ya fallecida), Maura y Marcio.

Mauricio de Sousa es creador de historias y de personajes que divierten, educan e inspiran la imaginación de adultos y niños a más de 50 años. En 1959, en cuanto era repórter policial en el periódico "Folha da Manhã" (actual "Folha de São Paulo"), creó su primer personaje el perrito Bidu.

En 1970, lanzó la revista de la Mónica, con tirajes de 200 mil ejemplares, fue seguida, dos años después por la revista de "Cebolinha" y en los años siguientes por las publicaciones de Chico Bento, Cascarrón, Magali, "Petezinho" y otros.

Hoy, entre cómics y tiras de periódicos, sus creaciones llegan a cerca de 32 países. Entre las revistas de cómics más vendidas del país, diez son de Mauricio de Sousa – actualmente, sus revistas responden por 86% de las ventas en el mercado brasileño.

Mónica Sousa, hija y brazo derecho, inspiradora de su más conocido personaje, afirma: "La madurez y libertad de mi padre hoy con 77 años y 51 de carrera, acabó desarrollando el enamoramiento entre Mónica y Cebollita — algo antiguamente impensable.

Mauricio de Sousa tras llevar "A turma da Mônica" para la fase Joven – cómics en estilo manga lanzado en 2008 – él acaba de lanzar los cómics en inglés y español

Las cuatro primeras revistas de "Mónica y su pandilla", con personajes de trazos inspirados en mangas vendieron 1,5 millones de ejemplares.

El autor afirma en su sitio oficial que: "A Turma da Mônica" y todos los demás personajes creados por él lleva un mensaje cariñoso, alegre, despistado, vuelto a niños y adultos del mundo todo que tengan algunos minutos para sonreír, felices.

"História em quadrinhos é, antes de tudo, roteiro. Não é desenho: desenho vem na sequência. O que eu busco é roteiro, história, texto.  
Mauricio de Sousa

Actividad 1

Responde a las cuestiones a respecto de la *Vida y Obra* de Mauricio de Sousa

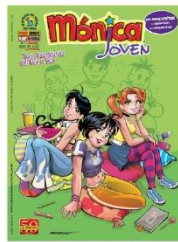
1. ¿Cuál es la profesión que Mauricio de Sousa ejercía antes de ser cartoonista? **Era repórter policial en el periódico "Folha da Manhã"**
2. ¿Dónde nació Mauricio de Sousa?
3. ¿Quiénes son los hermanos de Mauricio de Sousa?
4. ¿Quién es el brazo derecho de Mauricio de Sousa en la empresa?
  
5. ¿Cuáles de estos personajes Mauricio de Sousa mencionó en su *Vida y Obra*?  
Colorea y escribe el nombre



Las diez ediciones de la Mónica Joven

Actividad 2

1. Observa la tapa y completa la ficha técnica de cada uno de los cómics



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_





Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_



Título: \_\_\_\_\_  
 Edición: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_

*Mónica Joven – Las Aventuras del Día a Día* - Edición nº 1

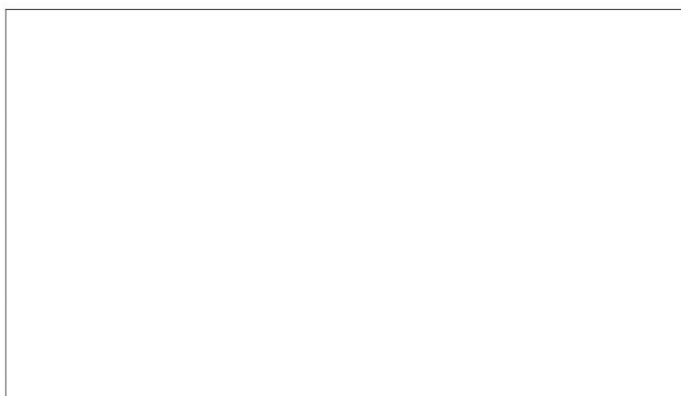
Cap.1- ¡ONCE COSAS QUE LAS CHICAS ADORAN! ... pág.7

1. Apunta algunos de los personajes que hacen parte del capítulo uno.

2. De acuerdo con la lectura, ordena las once cosas que la madre de Mónica cree que las chicas les adoran.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ir de compras                  | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran recibir regalos o ir de compras |
| <input type="checkbox"/> Adoran los perfumes            | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran leer de todo                    |
| <input type="checkbox"/> Recibir flores                 | <input type="checkbox"/> Las chicas adoran maquillarse                     |
| <input type="checkbox"/> Ir al salón de belleza         | <input type="checkbox"/> Compartir buenos momentos con las amigas          |
| <input type="checkbox"/> Adoran las joyas               | <input type="checkbox"/> Adoran los postres                                |
| <input type="checkbox"/> Las chicas adoran a los chicos |  |

3. Elige una escena y dibújala



*Mónica Joven – Las Aventuras del Día a Día - Edición nº 1*

Cap.2- ¡**TODOS LOS CHICOS SON IGUALES!** ... pág.68

1. Observa las expresiones subrayadas que aparecieron en este capítulo y escribe sus significados

- ... no estoy coqueteando contigo, ... (pg75)
- ...¿se están burlando de mí?... (pg77)
- ... ¡me escapé por los pelos!... (pg76)
- ...compromiso con el chisme más bien!... (pg80)
- ... ¿Quién va a entrar de metiche en youtube...(pg81)
- ...¡Ah ahora me entró una nostalgia de esa época... (pg84)
- ...¿Tú crees que yo voy a hacer cola para entrar en la fiesta? (pg95)
- ...¡Creo que voy a quitar algunas trampas!... (pg96)
- ...¡Pensaba que habías estirado la pata!... (pg112)
- ... Ahora se me cae la cara de vergüenza... (pg114)

2. Apunta tres nombres de animales que fueron mencionados en este capítulo (pág. 92)

3. Encuentra en la sopa de letras 7 nombres de los personajes que hicieron parte del capítulo 2

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | F | Q | W | E | R | T | Y | U | I | O | A | P | A | S | D | F | G | H | J |
| K | S | A | I | C | N | E | I | C | E | D | R | O | S | E | F | O | R | P | X |
| S | D | F | H | G | J | Ç | U | O | R | P | A | T | E | R | B | I | L | A | Q |
| R | Z | A | B | Q | W | P | O | A | I | A | Y | T | R | E | Z | W | Q | A | S |
| O | C | N | O | R | A | C | S | A | C | F | L | H | J | A | K | L | Ç | M | D |
| A | V | N | L | Q | E | I | R | T | Y | E | U | L | O | P | Ç | L | M | N | B |
| C | B | J | I | H | P | L | U | M | A | I | R | F | O | S | A | Q | Y | Z | C |
| I | M | N | G | B | U | V | C | X | L | A | S | N | Q | B | R | T | Y | O | X |
| N | X | S | R | H | P | F | J | A | S | L | Ç | A | O | D | E | N | I | S | E |
| O | X | L | A | P | I | Z | G | P | G | O | A | D | F | H | J | C | L | Ç | O |
| M | Z | X | F | V | T | A | G | A | R | I | T | I | T | Z | X | M | O | V | F |
| P | T | R | O | S | M | D | F | G | H | J | K | E | L | Ç | M | R | N | B | O |
| Ç | Ç | V | A | I | E | O | U | A | S | D | F | G | C | H | B | J | K | L | T |
| K | L | Ç | M | N | S | D | R | E | G | L | A | V | R | I | X | C | T | T | E |

*Mónica Joven – Las Aventuras del Día a Día - Edición nº 1*

Cap.3- ¡**PAPÁ!** ¿**ME PRESTAS LA LLAVE DEL COCHE?** ... pág.116

1. Responde

- ¿Cuál el día de la semana que el padre de Cebolla le pide para lavar su coche?
- ¿Cuál el apodo que Cebolla usa para llamar a cascarón?
- ¿Cuál el nombre del coche de su padre?
- ¿Cuál el valor que Cebolla recibió para lavar el coche de su papá?
- Cascarón también quiere ganar dinero, ¿para salir con quién?
- ¿Cuál la frase que estaba escrito en el vidrio del coche del padre de Cascarón?

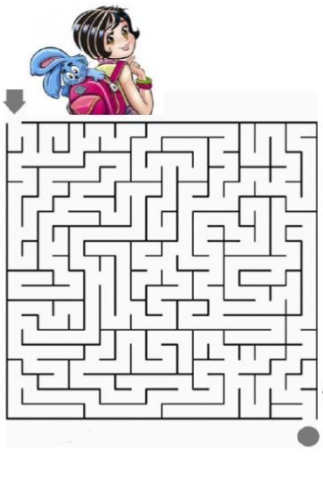
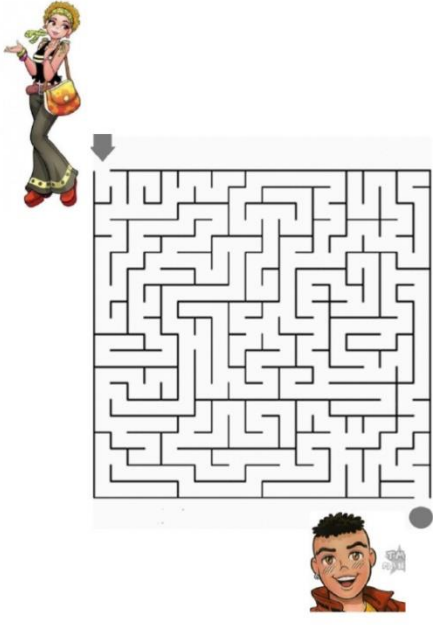
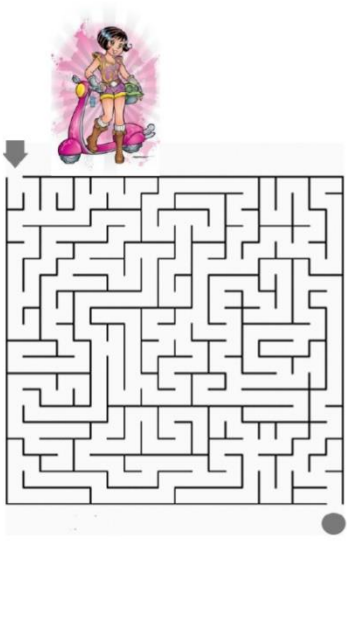
2. Cada equipo elige una escena para dramatizar

Sugerencias de páginas:

- Págs. 14 y 15 personajes: Cascarón, Irene, Magáli y Mónica
- Págs. 28 y 29 personajes: La madre de Mónica, Mónica y Magáli
- Págs. 78 y 79 Personajes: Profesor de Ciencias, Cebolla, Denise, Magáli, Mónica
- Págs. 80 y 81 Personajes: Denise, Magáli y Mónica
- Págs. 88 y 89 Personajes: Denise, Magáli y Mónica
- Págs. 118 y 119 Personajes: El padre de Cebolla, Cascarón, Cebolla y Tití
- Págs. 124 y 125 Personajes: Cascarón, Cebolla, Mónica y Tití
- Págs. 126 y 127 Personajes: El padre de cascarón y Cascarón

Juegos lúdicos

Ayúdalos a encontraren sus parejas





**Objetivo:**

-Estudiar las cuatro habilidades del idioma.

**Objetivos específicos:**

- Incentivar el interés por la lectura de los cómics y tiras.
- Estudiar la gramática, la ortografía y las onomatopeyas en los cómics
- Elaborar historietas.
- Describir y hacer comparaciones de los personajes.
- Conocer las jergas inseridas en los cómics.
- Desarrollar habilidades de diseños, manuales y de pintura.

Evaluación realizado con los alumnos del nivel I y II

Fuentes investigadas en abril de 2022.

<http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/monica-joven-n-10/mo011105/109059>

[https://www.ebiografia.com/mauricio\\_de\\_sousa/](https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/)

<https://panini.com.br/>

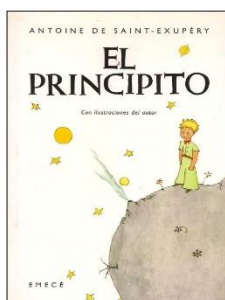
[https://www.google.com/search?sa=X&rlz=1C1OKWM\\_pt-](https://www.google.com/search?sa=X&rlz=1C1OKWM_pt-)

## Anexo 23 – Atividade avaliativa 1 – Pérola 4

### AUTO-RETRATO

#### Actividad 1

1. Observe la tapa del libro El Principito.



2. Complete la ficha del libro.

Título: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Editores: \_\_\_\_\_

## LA BIOGRAFIA DEL AUTOR

### Actividad 2 - Conoce el autor



Antoine de Saint Exupéry fue un escritor, ilustrador y piloto francés, conocido por ser autor del libro "El Principito". Es famoso en todo el mundo por este trabajo.

Su nombre es largo: Antoine-Jean-Baptiste-Marie-Roger de Saint-Exupéry Foscolombe. Y su ciudad natal: Lyon, Francia.

Fue el tercer hijo del conde de Saint-Exupéry y la condesa Marie Foscolombe. Tuvo la educación en el Colegio de los Jesuitas de Notre Dame de Saint Croix. Luego estudió en el Colegio Marista de Friburgo, Suiza.

Murió en un accidente de avión el 31 de julio de 1944, probablemente cerca de la bahía de Carqueiranne en Toulon.

La muerte fue dramática hasta el punto de su cuerpo no ser identificado. Hoy su libro, El Principito, es el tercer libro más traducido en el mundo, después de haber sido publicado en 160 idiomas y dialectos diferentes.

Por otra parte, el contenido poético y filosófico del libro, hizo con que estuviera representado en obras de teatro, películas y museos. Cosa de gran artista.



## JUEGO DE CONOCIMIENTO

1. Antoine de Saint Exupéry fue:
  - a. Diseñador, escritor y conductor
  - b. *Ilustrador, escritor y piloto francés*
  - c. Escritor, astrónomo y profesor
  
2. Su ciudad natal fue:
  - a. Madrid – España
  - b. Lyon - Francia
  - c. Paris - Francia
  
3. Nombre de sus padres:
  - a. *conde de Saint-Exupéry y la condesa Marie Foscolombe*
  - b. conde de Saint-Antony y la condesa Juana Foscolombe
  - c. conde de Saint-Paolo y la condesa Maris Antony
  
4. Hoy su libro "El Principito" es el:
  - a. primer libro más traducido en el mundo, con 170 idiomas y dialectos diferentes
  - b. segundo libro más traducido en el mundo, con 160 idiomas y dialectos diferentes
  - c. tercer libro más traducido en el mundo, con 160 idiomas y dialectos diferentes
  
5. Murió en:
  - a. un accidente de avión el 31 de julio de 1944
  - b. un accidente de avión el 31 de julio de 1844
  - c. un accidente de coche el 30 de junio de 1944

## PRESENTACIÓN DE LOS PERSONAJES

### Actividad 3

Relaciona las características de los personajes.

a. El principito



b. El aviador



c. La flor



d. El zorro



e. La serpiente



[ ] Era muy orgullosa de sí misma y se encontraba la más hermosa de todas, muy coqueta, aunque en el mundo existiese miles como ella, no se consideraba como una hierba. (p. 34)

[ ] Vivía en la tierra y fue quien enseñó una lección al principito la cual decía, que no hay que juzgar a las personas por su apariencia física sino valorarlas por su mentalidad y por lo que eran realmente en la vida. (p.77)

[ ] Vivía en un planeta, se sentía solo, al sentirse solo salió de viaje para hacer amigos hasta que llegó a la tierra. (p. 14)

[ ] Vivía en el desierto y el principito durmió al término de esta historia. (p. 97)

[ ] Sufrió un percance en el desierto, cuando era pequeño los adultos terminaron con su carrera de dibujante, por otra parte los adultos comprendían muy poco. (p. 10)

### Actividad 4

Circula la afirmación correcta

1. El dibujo hecho por el aviador cuando niño era:  
a. un cordero debajo de un gorro  
b. un zorro en un sombrero  
c. una serpiente boa que ha tragado un elefante

2. Cuando niño, el narrador dibujó  
a. un sombrero  
b. una serpiente boa  
c. una flor

3. El principito pidió al narrador para dibujar  
a. un árbol  
b. un avión  
c. un cordero

4. El segundo planeta estaba habitado por:  
a. un rey  
b. un vanidoso  
c. un bebedor

5. El principito precisaba de un:  
a. amigo  
b. planeta  
c. casa

6. En el planeta del principito existía semillas terribles de:  
a. ortigas  
b. baobabs  
c. rábanos

7. La flor pidió al principito que la metiera en un:  
a. globo  
b. jarra  
c. vaso

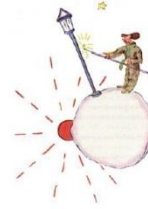
8. El bebedor bebía:  
a. para olvidar  
b. sin motivo  
c. porque le gustaba

9. El primer encuentro del Principito, en la tierra, fue con:  
a. una serpiente  
b. un bebedor  
c. un zorro

10. El viejo que el principito encontró era:  
a. geógrafo  
b. político  
c. historiador

## Actividad 5

De acuerdo con la lectura, ordena los planetas, nombra y descríbelos



## Actividad 6

Apunta si las afirmaciones son V verdaderas F falsas

- a. [ ] el primer dibujo del autor fue interpretado como un sombrero. (cap.I, p. 8)
- b. [ ] El avión tuvo una panne en el desierto de Atacama. (cap.II, p. 10)
- c. [ ] El hombrecito pide que lo diseñe una boa. (cap.II, p. 13)
- d. [ ] Tenía serias razones para creer que el planeta de donde venía el principito es el asteroide B 3251. (cap.IV, p.18)
- e. [ ] Los baobabs semillas que se ouede crecer con el rosal, es posible desembarazarse, invade todo el planeta y la perfora con sus raíces.  
(cap.V, p. 24 y 25)
- f. [ ] El principito asisitó la formación de un capullo enorme, aparición milagrosa, un embellecimiento, colores cuidadosos, ajuste de pétalos, muy hermosa la flor.  
(cap.VIII, p. 33 y 34)
- g. [ ] El vanidoso estaba sentado en un trono muy sencillo y majestuoso.  
(cap.X, p. 41)
- h. [ ] El principito dijo al rey, poseo una flor que riego todos los días y tres volcanes que deshollino todas las semanas. (cap.XIII, p. 56)
- i. [ ] ..."el geógrafo: *efimera* son los libros más valiosos de todos los libros. Nunca pasan de moda"... (cap.XV, p. 65)
- j. [ ] El guardaagujas despacha los trenes que los llevan, tanto hacia la derecha como hacia la izquierda. (cap.XXII, p. 86)

## Actividad 7

### Mi ilustración de la obra El Principito

**Objetivo**

Conocer la obra literaria "El Principito".

**Objetivo específico**

- Conocer el autor de la obra.
- Leer, comprender e interpretar la obra.
- Desarrollar temas específicos de la obra.
- Dramatizar y escenificar los planetas que contiene la obra.

Evaluación realizada con los alumnos del nivel II

Links investigados y accesados el 18 de febrero de 2020.

[http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/\\_docs/EIPrincipito.pdf](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/EIPrincipito.pdf)

<https://momoko.es/miscelaneo/resumen-del-principito>

<https://stock.adobe.com/br/search?k=principito>

<https://br.pinterest.com/pin/614530311626182683/>

<https://www.canva.com/>

[https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_principito](https://es.wikipedia.org/wiki/El_principito)

## Anexo 24 – Atividade avaliativa 2 – Pérola

Actividades audiovisuales y de expresión oral sobre Eva Perón.

Alumno: \_\_\_\_\_ estadio \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Prof.

**Ejercicio 1.** Expresión oral sobre la comprensión del video.

<https://www.youtube.com/watch?v=IU7in-gouE0>

**Ejercicio 2.** Tras ver el video sobre la biografía de Eva Perón, ordena de acuerdo con los fatos que sucedieron en el video, verificaremos el video por 3 veces.

- a. [ ] Tras su complicada juventud decidió mudarse a la ciudad de Buenos Aires, a los 15 años con el objetivo de comenzar una carrera artística.
- b. [ ] Conoció a Juan Domingo Perón en un acto solidario realizado en el estadio Luna Park en el año 1944.
- c. [ ] Una mujer pionera que luchó por los derechos de los más desfavorecidos de su país y cuyo carácter y liderado causó sensación en todo el mundo.
- d. [ ] Entre sus consignas<sup>1</sup> más defendidas y estaba la lucha por el derecho al voto femenino algo que fue un éxito.
- e. [ ] El legado de Evita continuó durante décadas más tarde de su fallecimiento incluso hasta el día de hoy ya que una parte importante del feminismo argentino y del progresismo basa mucho de sus ideas en ella.
- f. [ ] La primera dama de Argentina hizo una larga gira por varios países europeos como España, Italia, Francia o Suiza y por algunos latinoamericanos.
- g. [ ] Evita adoptando ya el apellido Perón tomó un papel político autónomo al liderar varios discursos de la campaña en las elecciones presidenciales de 1946.
- h. [ ] El 26 de julio se cumplen 70 años del aniversario de la muerte de una de las figuras políticas femeninas más importante en la historia de América Latina Eva Perón, Evita como la conocieron muchos de sus seguidores es uno de los personajes más seguidos y admirados en la historia de Argentina.
- i. [ ] Evita logró ir estableciéndose en el mundo del radioteatro e incluso realizó su debut<sup>2</sup> en el cine llegando a mejorar notablemente su vida su crecimiento profesional.
- j. [ ] Tras el diagnostico de un cáncer del cuello uterino hicieron que Evita renunciara al ofrecimiento en un discurso ante cientos de miles de personas.

Vocabulario

<sup>1</sup>consignas = agrupaciones políticas, sindicales, o en colectivos.

<sup>2</sup>debut = presentación o primera actuación en público.

Atividades elaboradas por Prof. Patrícia Mitiko Yugue para os alunos do 6º estágio D

Os objetivos e critérios a serem avaliados nos exercícios 1 e 2

1. Essa é uma atividade de continuação avaliativa sobre a vida política, pessoal e dos costumes de Eva Perón.

Na continuidade desta atividade avaliativa os alunos terão a oportunidade de conhecer um pouco mais de quem foi Eva Perón.

Os critérios a serem avaliados nestas atividades, serão o da compreensão do audiovisual, da interpretação de leitura dos fragmentos extraídos do vídeo assistido em sala.

2. Os critérios avaliativos

Compreensão audiovisual

-Depois de assistirem faremos uma expressão oral onde cada aluno se expressará sobre a compreensão do vídeo assistido,

-Depois responderão o exercício proposto, que é o de ordenar os fatos na sequência em que apareceram no vídeo.

-Os critérios que utilizarei para a avaliação no exercício 1 a de expressão oral, será feita através das notas:

(PS) **Plenamente Satisfatório** – expressão natural com desenvoltura sem o uso da leitura e entre 1 até 5 erros das fonéticas mencionadas.

(S) **Satisfatório** – expressão natural com desenvoltura com o uso da leitura em poucas partes, e com erro acima de 6 até 10 erros das fonéticas mencionadas.

(I) **Insatisfatório** – uso da leitura em 90% da expressão oral e com erro acima de 10 das fonéticas mencionadas para o critério de avaliação.

-Os critérios que utilizarei para a avaliação do exercício 2 a de ordenar de acordo com os fatos em apareceram no vídeo, será feita através das notas:

**5 excelente** – compreensão da história na íntegra.

**4 bom** – compreensão da maior parte da história.

**3 regular** – a compreensão foi mediana.

**2 satisfatório** – pouca compreensão.

**1 insatisfatório** – nenhuma compreensão

3. Objetivo da avaliação

Conhecer a história sobre Eva Perón.

Interagir sobre a política peronista.

Traçar um paralelo da vida histórica de Eva Perón e de Juan Perón.


Expressar-se oralmente e com desenvoltura.

Revisar a pronuncia das fonéticas, com mais atenção nas letras com maiores dificuldades.

Exemplos: "rr" perro "r" ratón / "l" útil / "z", zapato / "g" gente y gitano.



## Anexo 25 – Atividade avaliativa 2 – Tais

|   |                        |              |                  |               |
|---|------------------------|--------------|------------------|---------------|
|  | Nombre: _____          |              |                  |               |
|   | Turma: 1º              | Profª(a):    | Nº de Cuestiones | Fecha: __/__/ |
|   | Asignatura: L. Español | Bimestre: 1º | Valor: 10 puntos | Nota:         |
|   | Prueba Bimestral       |              |                  |               |

1- ¿Qué día viene a continuación? (1 punto)

- A) Lunes - \_\_\_\_\_  
 B) Jueves - \_\_\_\_\_  
 C) Martes - \_\_\_\_\_  
 D) Domingo - \_\_\_\_\_

2- Escribe en orden los días de la semana: (1 punto)



3- Escribe el pronombre personal adecuado para cada oración. (1 puntos)

- A) Ayer \_\_\_\_\_ fui a comprar.  
 B) \_\_\_\_\_ es una chica estupenda.  
 C) A \_\_\_\_\_ nos gustan los deportes.  
 D) ¿Es \_\_\_\_\_ el señor Gómez?  
 - Sí, soy \_\_\_\_\_

4- Escribe el orden correcto de los pronombres personales a continuación:  
(1 punto)

NOSOTRAS - ELLOS- VOS- YO- TÚ- ÉL - ELLAS - ELLA- USTEDES - NOSOTROS - VOSOTROS-  
USTED - VOSOTRAS

5- Contesta las preguntas: (1 punto)

a) ¿Cuál es la capital de Argentina?

b) ¿Cuál es la capital de Chile?

c) ¿Cuál es la capital de Bolivia?

d) ¿Cuál es la capital de Ecuador?

6- Completa el crucigrama: (1 punto)

a) Nacido en cuba

b) Nacidos en Venezuela

c) Nascidas en Brasil

d) Nascida en México

7- Deletrea las palabras a continuación: (1 punto)

a) BOTELLA \_\_\_\_\_

b) HAMBRE \_\_\_\_\_

c) LECHE \_\_\_\_\_

d) VACACIONES \_\_\_\_\_

8- ¿Qué palabra es? (1 punto)

a) te - e - equis - a-esse: \_\_\_\_\_

b) cu - u - i - te - o: \_\_\_\_\_

c) ese - e - uve - i - elle - a: \_\_\_\_\_

d) uve doble - a - ese - hache - i - ene - ge - te - o - ene:

\_\_\_\_\_

9- Escribe el orden de las estaciones del año. (1 punto)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10 - Crear 4 frases con las estaciones del año (1 punto)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 26 – Atividade avaliativa 1 – Vitória 1

[20221.2.SCL.INT.IFI.2016.11.INT.04943 (ESP-0) 295955] ESPANHOL

Panel > Cursos > Cursos Técnicos > TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ... > Turma: 20221.2.SCL.INT.IFI.2016.11 > 2º período > [20221.2.SCL.INT.IFI.2016.11.INT.04943 (ESP-0) 295... > Segundo Bimestre > Entrega de la actividad- presentación de la casa - ...

ACCESIBILIDADE

NAVEGAÇÃO

Entrega de la actividad- presentación de la casa - Oral y escrito (valor: 5,0 + 5,0)

Sumário de avaliação

|                      |                             |
|----------------------|-----------------------------|
| Participantes        | 14                          |
| Enviado              | 10                          |
| Precisa de avaliação | 10                          |
| Data de entrega      | Tuesday, 21 Jun 2022, 00:00 |
| Tempo restante       | Tarefa encerrada            |

Ver todos os envios Nota

Nessa atividade os alunos deveriam gravar um vídeo apresentando suas casas, explorar as partes da casa e as coisas que fazem nela.

Eles também entregam a versão escrita (preparação) da apresentação oral em vídeo.

Normalmente os vídeos são exibidos em classe e são corrigidas as possíveis inadequações em cada fala.

Os alunos também são estimulados a observar possíveis inadequações no uso da língua dos colegas de classe.

## Anexo 27 – Atividade avaliativa 1 – Vitória 2

Nombre:

Fecha:

### CLASES ASINCRÓNICAS

Lee la leyenda a continuación:

#### La noche de Baio

Cuando los hombres no sabían dormir, el Sol estaba quieto, siempre brillando en el mismo lugar del cielo. Los hombres se movían por la selva. Cazaban, pescaban, montaban sus campamentos aquí y allá. Vivían en un día eterno sobre una tierra iluminada por la luz del Sol inagotable.

Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás. En medio de la hierba vieron una gran olla de barro.

– Esta ha de ser la olla de Baio – dijo el padre a su hijo.

Baio es el genio del bosque. Dicen que si un hombre se atreve a mirar dentro de su olla despertará la ira de Baio y su castigo será implacable.

Pero el ser humano es curioso. Y el hijo del hombre, fascinado por el enorme cacharro de barro, no pudo reprimir el deseo de ir a ver qué había dentro de la olla. No escuchó a su padre decirle que se marcharan de inmediato, que no acercara la oreja para escuchar los ruidos extraños que procedían del interior. No hizo ningún caso cuando el padre, enfadado, le gritó desde lejos que dejara de dar golpecitos en la olla con la punta del palo de su arco. Hasta que la olla, mucho más frágil de lo que parecía, se resquebrajó.

Por la grieta salió una inmensa mancha negra que se extendió y cubrió el cielo y todo lo que había sobre la Tierra. Salieron animales desconocidos que fueron a perderse entre la noche. Y no se les veía. Sólo se escuchaban sus ruidos extraños desde lejos, en medio de la oscuridad. Una enorme bola de plata atravesó también la grieta. Subió al cielo y se escondió detrás de las tinieblas.

El hombre y su hijo, aterrados, ciegos, volvieron a tientas a casa. Tardaron mucho en llegar, porque, acostumbrados a la luz del Sol, sólo sabían guiarse por sus ojos. Y no encontraron el campamento hasta que supieron aguzar el oído y reconocer las voces de su gente.

– ¿Qué ha pasado? – preguntaban todos.

– ¿Qué se ha hecho del Sol? Estamos perdidos, no nos podemos mover.

El hijo del hombre se echó a llorar y les contó que había roto la olla de Baio y que había desatado su ira. Y ése era el origen de toda aquella oscuridad.

El tiempo pasaba y la vida era una noche que no tenía fin. Los hombres, asustados, no querían entrar a cazar en la selva oscura donde se oían ulular búhos invisibles y rugir fieras al acecho. Era fácil perderse para siempre sin la luz que les indicara el camino de vuelta. Y empezaron a sentir hambre y frío. Para calentarse, prendieron una hoguera con cera de abejas. El humo de la cera subió y subió, atravesó la oscuridad y llegó hasta el Sol que se echó a andar por el cielo y salió de detrás de las tinieblas.

Desde entonces el Sol no deja de caminar por las alturas. Comienza al amanecer y sigue su andadura hasta que se pierde más allá de los montes. Después viene la noche y, con ella, la Luna de plata. En ese momento los hombres se reúnen alrededor del fuego, se cuentan historias y duermen esperando ver llegar de nuevo al Sol caminante que les da la luz.

Recopilación de María Acosta, Cuentos y leyendas de América Latina.  
Los mitos del Sol y la Luna, Barcelona, Editorial Océano, 2002.

Fuente: Libro Síntesis (2010, p. 51-52)

### Tarea:

Contesta a las preguntas en español:

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Qué cosas hacen los hombres antes del aparecimiento de la noche?
- ¿Qué provoca el cambio?

## Anexo 28 – Atividade avaliativa 1 – Vitória 3

5.1.

todos los días/fines de semana/lunes/...  
(casi) siempre/normalmente/a veces/...  
(casi) nunca  
¿A qué hora...?  
¿Dónde...?  
¿Qué...?  
¿Con quién?  
¿Cuándo...?  
Léxico de las actividades cotidianas (levantarse, acostarse, desayunar, comer, cenar, etc.)

Hazle a tu compañero/a todas las preguntas necesarias para saber todas estas cosas sobre sus costumbres. Toma notas porque, después, tendrás que explicárselo al resto de la clase.

HORA DE LEVANTARSE LOS DÍAS LABORABLES

HORA Y LUGAR DE LA COMIDA LOS DOMINGOS

DEPORTE/S QUE PRACTICA Y CUÁNDO

SÁBADOS POR LA NOCHE (QUÉ HACE, DÓNDE, CON QUIÉN)

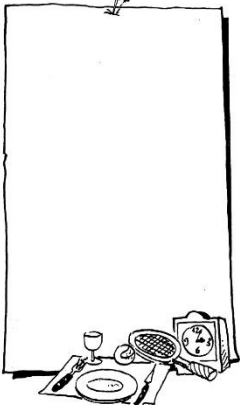
CENAS (DÓNDE, CON QUIÉN, HORA)

DESAYUNOS (QUÉ)

DOMINGOS POR LA TARDE

HORA DE ENTRADA Y SALIDA DEL TRABAJO

DOMINGOS POR LA MAÑANA



5.1. ٥.١

todos los días/fines de semana/lunes/...  
(casi) siempre/normalmente/a veces/...  
(casi) nunca  
¿A qué hora...?  
¿Dónde...?  
¿Qué...?  
¿Con quién?  
¿Cuándo...?  
Léxico de las actividades cotidianas (levantarse, acostarse, desayunar, comer, cenar, etc.)

Hazle a tu compañero/a todas las preguntas necesarias para saber todas estas cosas sobre sus costumbres. Toma notas porque, después, tendrás que explicárselo al resto de la clase.

HORA DE LA COMIDA

HORARIO DE TRABAJO

VIERNES POR LA TARDE (QUÉ HACE, DÓNDE, CON QUIÉN)

FINES DE SEMANA EN VERANO

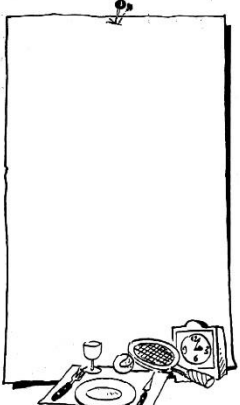
HORA A LA QUE SE ACUESTA

HORAS QUE DUERME

TIPO DE CENA

DEPORTE/S QUE PRACTICA Y CUÁNDO

HORA A LA QUE VUELVE A CASA NORMALMENTE



## Anexo 29 – Atividade avaliativa 2 – Vitória

### Projeto de Língua, Cultura e Arte Hispânica - Países

Como conversamos em sala, a língua não existe sozinha. Aprender um novo idioma é entrar em contato com uma das inúmeras expressões de uma cultura. E, no caso de um idioma com tantos falantes nativos e em tantas partes do mundo, o Espanhol é um idioma de muitas culturas! Mas, enfim, o que encontramos nesta tal cultura hispânica??

Nos países latino americanos (nuestros hermanos 😊), além da língua espanhola trazida no período colonial, muitos e diferentes povos já habitavam as américas. Chamamos a estes povos de *pré-colombianos* por já estarem aqui antes da chegada de Cristóvão Colombo. Os Tehuelches na Patagônia (Sul da Argentina), os Maias na península de Iucatã no México e na América Central, os Quíchuas ao longo dos Andes e muitos outros. Esses povos ainda têm tradições e culturas próprias, além de seus próprios idiomas! Na Espanha, também muitas outras línguas dividem o espaço da península Ibérica com o *castellano*: Temos o galego, o catalão, o leonês e o basco.

Ou seja, é uma diversidade que não acaba mais! Conhecer a estes povos nos ajuda a conhecermos a nós mesmos. E esse é o propósito deste trabalho!

Nossas perguntas norteadoras são 1) “Se formos viver/estudar ou visitar esse país, o que precisamos saber”? 2) “O que precisamos saber sobre esse país para aproximar nossas culturas”?

### Plano de Ação

#### *Equipe e divisão do trabalho*

Escreva aqui os nomes completos dos integrantes do grupo e suas funções (pesquisa, elaboração do folder, apresentação)

#### *O que vamos fazer?*

Vamos elaborar uma postagem de Instagram ou cartaz com informações dos países hispânicos. Cada *post* abordará um só país com diversas informações culturais, geográficas, artísticas específicas de cada um deles e principalmente sobre os demais povos e culturas que dividem espaço com a língua espanhola.

#### Informações a serem pesquisadas:

- Localização (mostrar onde fica no mapa mundi)
- Povos e línguas pré-colombianos (se país latino americano)
- Outros povos e línguas latinas (se for a Espanha)
- Influências das línguas locais no espanhol do país pesquisado
- Influência do Árabe e do Latim (no caso da Espanha)
- Exemplos artísticos e culturais
- Dança e música
- Artistas famosos (de qualquer gênero, estilo ou época)
- Comidas típicas
- Costumes/ hábitos dos nativos

#### *Como fazer*

O grupo fará a pesquisa sobre os dados a serem apresentados no cartaz que será elaborado no aplicativo *Canva*. Os *posts* ficarão disponíveis online (mas podem ser impressos como cartazes que podem ficar expostos nas dependências do campus). Uma apresentação em sala com o trabalho final e outros recursos para apresentarem os aspectos da cultura de cada será feita em sala de aula para nossa turma!

O número de integrantes do grupo será escolhido de acordo com o tamanho da sala. Os países podem ser divididos por sorteio ou por escolha dos integrantes do grupo.

### *Cronograma*

O cronograma deve dizer quando cada etapa será feita. Sigam o modelo abaixo como exemplo.

| Atividade | Atividade Alpha | Atividade Beta | Atividade Delta |
|-----------|-----------------|----------------|-----------------|
| Alun@(s)  | Aluna X         | Alunos Y e Z   | Todos do grupo  |
| Prazo     | Até dia XX/XX   | Até dia XX/XX  | Até dia XX/XX   |

### **Anexo 30 – Resultado atividade prática 1 (Cecília, Giovana e Tais)**

|                                      | Plenamente desenvolvido | Suficientemente desenvolvido | Parcialmente desenvolvido | Não desenvolvido |
|--------------------------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------|
| utilizar o verbo gostar              |                         |                              |                           |                  |
| cumprir o número de linhas           |                         |                              |                           |                  |
| avaliar a ortografia e a pontuação   |                         |                              |                           |                  |
| avaliar o vocabulário da alimentação |                         |                              |                           |                  |
| reconhecer cultura                   |                         |                              |                           |                  |
| argumentar e justificar              |                         |                              |                           |                  |

### **Anexo 31 – Resultado atividade prática 1 (Fernanda e Karina)**

|   | Plenamente desenvolvido | Suficientemente desenvolvido | Parcialmente desenvolvido | Não desenvolvido |
|---|-------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------|
| Gênero correspondente ao objetivo (email) |                         |                              |                           |                  |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| Verbo gostar –<br>expressões utilizadas     |  |  |  |  |
| Plato típico – foi<br>mencionado no texto   |  |  |  |  |
| Argumentação coerente<br>com o diálogo      |  |  |  |  |
| Linguagem utilizada<br>(formal ou informal) |  |  |  |  |
| Saudações e Despedidas<br>utilizadas        |  |  |  |  |

**Anexo 32 – Resultado atividade prática 1 (Vitória, Pérola e Nicole)**

|                                     |     |     |     |     |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| <b>Objetivos a serem atingidos</b>  | 2,0 | 1,5 | 1,0 | 0,5 |
| Produção do gênero e-mail           |     |     |     |     |
| Expressão de gostos alimentares     |     |     |     |     |
| Utilização do léxico de alimentação |     |     |     |     |

**Anexo 33 – Resultado atividade prática 2**

|  |                |                           |                |
|--|----------------|---------------------------|----------------|
| <b>Apresentação</b>                                  |                |                           |                |
| - tempo (3 a 5 minutos)                              | ( ) sim        | ( ) não                   |                |
| - pesquisa sobre o tema                              | ( ) adequada   | ( ) parcialmente adequada | ( ) inadequada |
| - fala natural                                       | ( ) sim        | ( ) não, pois leu         |                |
| <b>Aspecto cultural</b>                              |                |                           |                |
| - pontos turísticos                                  |                |                           |                |
| - moedas do país                                     | ( ) fez menção | ( ) não fez menção        |                |
| - variedades linguísticas                            |                |                           |                |
| <b>Adequação gramatical</b>                          |                |                           |                |
| - uso do verbo no futuro                             | ( ) adequado   | ( ) parcialmente adequado | ( ) inadequado |
| - uso do verbo gostar                                | ( ) adequado   | ( ) parcialmente adequado | ( ) inadequado |
| - uso da preposição ‘en’<br>para meios de transporte | ( ) adequado   | ( ) inadequado            |                |
| - uso dos numerais                                   | ( ) adequado   | ( ) parcialmente adequado | ( ) inadequado |
| <b>Adequação lexical</b>                             |                |                           |                |



|  |                                   |  |                                     |
|--|-----------------------------------|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- vocabulário de viagem</li> <li>- vocabulário de meio de transporte</li> <li>- vocabulário de roupa</li> <li>- vocabulário de estações do ano</li> </ul> | <input type="checkbox"/> adequado | <input type="checkbox"/> parcialmente adequado | <input type="checkbox"/> inadequado |
| <p><b>Pronúncia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- som G/J</li> <li>- som R/RR</li> <li>- som Y/L</li> <li>- entonação</li> </ul>  | <input type="checkbox"/> adequado | <input type="checkbox"/> parcialmente adequado | <input type="checkbox"/> inadequado |