


## **Cultura de avaliar e letramento em avaliação de professores de espanhol no estágio obrigatório**


### ***Assessment culture and language assessment literacy of pre-service Spanish teachers***

### ***Cultura de evaluar y literacidad en evaluación de profesores de E/LE en prácticas supervisadas***

Aline Netto Brum-Barreto<sup>1</sup>

 0000-0003-3438-0374

Vanessa Borges-Almeida<sup>2</sup>

 0000-0003-0502-5162

**RESUMO:** Esta investigação, de natureza qualitativa, teve por objetivo tecer considerações sobre a cultura de avaliar e o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) de professores de espanhol no estágio obrigatório. Cultura de avaliar pode ser compreendida como um conjunto de crenças, valores, experiências e pressupostos teóricos que embasam as práticas avaliativas de professores (Inbar-Lourie, 2008a; Scaramucci, 1997) e, conseqüentemente, medeia o desenvolvimento do seu letramento em avaliação (Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016). Letramento em avaliação constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e princípios (Davies, 2008) que fundamentam boas práticas em avaliação. A relação entre esses dois conceitos, contudo, representa um tema de necessária investigação (Levy-Vereda; Alhijab, 2018). Constituem os dados desta investigação transcrições de gravações de aulas e reuniões de orientação entre quatro estagiárias e a professora-formadora, realizadas durante um semestre letivo, os quais foram examinados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006). Nossos resultados sugerem que a cultura de avaliar das participantes era predominantemente uma cultura de testagem, baseada em uma visão de língua e de avaliação reducionista. No decorrer da ação pedagógica, entretanto, observamos indícios de algumas mudanças no LAL e também na cultura de avaliar das participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento em avaliação em contexto de línguas; cultura de avaliar; estágio obrigatório.

**ABSTRACT:** This qualitative research has the aim of making considerations about the assessment culture and the development of language assessment literacy of pre-service Spanish teachers within the internship program. Assessment culture can be understood as a set of beliefs, values, experiences, and theoretical assumptions that underpin teachers'

<sup>1</sup> Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. E-mail: alineanb@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP São José do Rio Preto e professora associada da Universidade de Brasília. E-mail: borgesalmeida@unb.br.

testing and assessment practices (Inbar-Lourie, 2008b; Scaramucci, 1997) and, consequently, mediates the development of their assessment literacy (Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016). Assessment literacy is the set of knowledge, skills and principles (Davies, 2008) that underpin good assessment practices. The relationship between these two concepts, however, represents a topic of necessary investigation (Levy-Vereda; Alhijab, 2018). The data of this investigation consist of transcripts of recordings of classes and counseling sessions between four intern-teachers and the teacher educator, held during a school semester, which were examined based on the content analysis technique (Bardin, 2006). Our results suggest that the participants' assessment culture was predominantly a testing culture, based on a reductionist view of language and assessment. In the course of the pedagogical action, however, we observed signs of changes in the participants' LAL and also in their assessment culture.

**KEYWORDS:** language assessment literacy; assessment culture; internship program.

**RESUMEN:** Esta investigación, de carácter cualitativo, tiene por objetivo hacer consideraciones sobre la cultura de evaluar y el desarrollo de la literacidad en evaluación en contextos de lenguas (LAL) de profesores de español como lengua extranjera en prácticas supervisadas. La cultura de la evaluación se puede entender como un conjunto de creencias, valores, experiencias y supuestos teóricos que respaldan las prácticas de evaluación de los docentes (Inbar-Lourie, 2008b; Scaramucci, 1997) y, en consecuencia, media el desarrollo de su alfabetización en evaluación (Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016). La alfabetización en evaluación constituye un conjunto de conocimientos, habilidades y principios (Davies, 2008) que respaldan las buenas prácticas de evaluación. La relación entre esos dos conceptos, sin embargo, representa un tema de necesaria investigación (Levy-Vereda; Alhijab, 2018). Los datos de esta pesquisa son transcripciones de grabaciones de clases y reuniones de orientación entre cuatro pasantes y la profesora-formadora, realizadas durante un semestre académico, las cuales fueron examinadas con base en la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2006). Nuestros resultados sugieren que la cultura de evaluar de las participantes era predominantemente una cultura de test, basada en una visión reduccionista de la lengua y de la evaluación. Durante la acción pedagógica, no obstante, observamos algunos señales de cambios en la LAL y también en la cultura de evaluación de los participantes.

**PALABRAS CLAVE:** literacidad en evaluación en contextos de lenguas (LAL); cultura de evaluar; prácticas supervisadas.

## Introdução

Embora existam inúmeras maneiras de definir *cultura*, geralmente, o termo é aplicado para se referir e caracterizar conjuntos de crenças e práticas compartilhadas por uma nação ou um grupo social em particular (Inbar-Lourie, 2008b). Comumente, o termo *cultura* aparece associado a diferentes domínios

sociais; na Linguística Aplicada, encontramos, por exemplo, os conceitos de: *cultura de aprender e cultura de ensinar* (Almeida Filho, 2013); *cultura de avaliar* (Inbar-Lourie, 2008b; Rolim, 1998; Scaramucci, 1997; Zocaratto, 2010); e *cultura de aprendizagem* (Shepard, 2000).

Cultura de avaliar<sup>3</sup>, segundo Inbar-Lourie (2008b, p. 287, tradução nossa)<sup>4</sup>, equivale às “[...] práticas de avaliação educacional compatíveis com ideologias, expectativas sociais, atitudes e valores vigentes”. Scaramucci (1997, p. 77, grifo nosso), em consonância, define cultura de avaliar como “[...] um conjunto de crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos [...] que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática”. A cultura de avaliar de professores de línguas é construída ao longo dos anos a partir de suas experiências de aprender e ensinar, avaliar e ser avaliado, as quais, muitas vezes, são replicadas sem a devida criticidade (Scaramucci, 1997). Em oposição, seu letramento em avaliação consiste em conhecimentos, habilidades e princípios conscientes, que devem ser calcados nos usos situados da avaliação (Almeida, 2023), e que são geralmente adquiridos formalmente por meio de instrução reflexiva.

A relação entre os dois conceitos, não obstante, representa ainda um tema de necessária investigação (Levy-Vereda; Alhijab, 2018), uma vez que a cultura de avaliar constitui uma estrutura interpretativa e orientadora que medeia o letramento em avaliação (Xu; Brown, 2016). Por esse motivo, com base em Scarino (2013), Scaramucci (2016, p. 144) advoga que uma discussão adequada sobre letramento em avaliação “[...] não pode prescindir de considerar os contextos, as crenças profissionais, as percepções individuais, as culturas de aprender/ensinar e avaliar, juntamente com o papel e a função das avaliações na educação e na sociedade”.

Diversos autores argumentam que a cultura de avaliar em contextos de línguas é dinâmica e pode ser ressignificada por ações pedagógicas com foco no

---

<sup>3</sup> Há, na literatura, diferentes terminologias para se referir à cultura de avaliar, como: concepções (Deneen; Brown, 2016; Levy-Vereda; Alhijab, 2018; Xu; He, 2019); crenças sobre avaliação (Magalhães, 2006; Rocha, 2019); etc. Neste trabalho, trataremos como sinônimos todos esses termos, embora saibamos que há uma ampla discussão acerca dessas definições terminológicas.

<sup>4</sup> Citação original: “Assessment culture refers to educational evaluation practices that are compatible with current ideologies, social expectations, attitudes and values” (Inbar-Lourie, 2008b, p. 287).

desenvolvimento do letramento em avaliação (Levy-Vereda; Alhijab, 2018; Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016; Xu; He, 2019). No Brasil e no mundo, contudo, há poucas investigações com foco nos processos de mudanças da cultura de avaliar de professores de línguas em estágio (Xu; He, 2019).

Essa é uma lacuna relevante, especialmente porque o estágio obrigatório configura-se, geralmente, como o primeiro contato com o cotidiano profissional, no qual os docentes em formação têm a oportunidade de vivenciar a conexão entre a teoria e a prática, refletir e teorizar sobre práticas situadas mediados por um professor-formador. Trata-se de um contexto de ensino real que propicia experiências em processos de tomadas de decisão.

Desta forma, este artigo, que apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, tem por objetivo geral tecer considerações sobre a cultura de avaliar e o desenvolvimento do letramento em avaliação em contextos de línguas (LAL) de professores estagiários. As seguintes perguntas norteiam nossa discussão: (1) *como se caracteriza a cultura de avaliar de docentes de espanhol atuando no estágio obrigatório?*; e (2) *quais são os indícios de impactos de uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do LAL na cultura de avaliar desses professores?*

Para além desta introdução, este artigo está dividido em quatro partes. Primeiramente, apresentamos os paradigmas culturais relacionados às práticas avaliativas e discutimos o papel da cultura de avaliar no LAL. Depois, relatamos brevemente o percurso metodológico do estudo. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados com vistas a responder nossas perguntas de pesquisa e finalmente, tecemos recomendações para ações de promoção ao LAL em programas de formação inicial de professores.

## **Cultura de avaliar e letramento em avaliação**

A avaliação em contextos de aprendizagem e ensino de línguas, na contemporaneidade, opera entre dois paradigmas contrastantes: a *cultura de*

*testagem e a cultura de avaliação*<sup>5</sup>.

Tradicionalmente, ao longo do século XX, a epistemologia positivista embasou as práticas de ensino e avaliação de línguas, caracterizando o que denominamos *cultura de testagem*. Nesta perspectiva, os processos avaliativos são baseados em métodos psicométricos, quantitativos, de caráter classificatório, referenciados pela norma<sup>6</sup> e a avaliação cumpre uma função de verificação da aprendizagem (ou de seu produto) (Inbar-Lourie, 2008b), geralmente, apenas ao final de um ciclo pedagógico com vistas a gerar uma nota. Além disso, caracteriza-se por estar assentada sobre visões reducionistas de língua, isto é, centradas na avaliação indireta de conhecimentos sobre a língua a partir de itens gramaticais isolados.

Em contraposição, *cultura de avaliação* é um paradigma de caráter interpretativista, alinhado com visões construtivistas e socioculturais da aprendizagem e ensino, focado no uso da língua (Inbar-Lourie, 2008a, 2008b; Scarino, 2013; Shepard, 2000). Nesse âmbito, ganha destaque a avaliação de desempenho, que qualifica as habilidades linguísticas de maneira *direta*, vinculadas ao uso da língua no mundo real do aprendiz (Inbar-Lourie, 2008b; Shepard, 2000). Com isso, o tradicional instrumento-mór “prova” é deslocado do centro da prática avaliativa e soma-se a uma série de outros igualmente relevantes como, por exemplo: a observação pelo professor, autoavaliação, portfólio, tarefas de uso da língua, entre outros. Sob a perspectiva de Inbar-Lourie (2008a), entretanto, a cultura de avaliação não se limita ao emprego de diferentes instrumentos de avaliação. Nesse contexto, ela é compreendida como o único meio de promover a aprendizagem (em vez de um meio para monitorá-la com vistas a classificar os aprendizes), daí as noções de *avaliação para a aprendizagem* ou *avaliação formativa* (Black; Wiliam, 2010) e *avaliação orientada para a aprendizagem*

---

<sup>5</sup> Usamos o termo “cultura de avaliar” para referirmos a um conceito guarda-chuva, que pode operar entre paradigmas diferentes, os quais denominamos “cultura de testagem” e “cultura de avaliação”. Assim, a cultura de avaliar de um determinado grupo pode caracterizar-se como cultura de avaliação ou como cultura de testagem.

<sup>6</sup> Na avaliação baseada na norma, as pontuações são distribuídas ao longo de um *continuum* desde a mais baixa até a mais alta. Por isso, permitem a comparação entre indivíduos e são adequadas apenas quando o objetivo é a classificação (Brown, 1996).

(*learning-oriented assessment*) (Carless, 2007). Por isso mesmo, cultura de avaliação pressupõe práticas avaliativas essencialmente referenciadas por critério e não pela norma<sup>7</sup>.

Práticas associadas a uma cultura de avaliação, embora venham ganhando cada vez mais defensores, ainda compartilham espaço com práticas tipicamente vinculadas a uma cultura de testagem (Shepard, 2000). No Brasil, estudos empíricos que descrevem a cultura de avaliar de professores atuando em contexto de línguas sugerem: a predominância de uma visão de avaliação característica de abordagens tradicionais (Magalhães, 2006; Rolim, 1998; Zocaratto, 2010); o uso de instrumentos de avaliação tradicionais (provas escritas) com foco na avaliação indireta dos componentes gramaticais isolados (Miccoli, 2006); a predominância de práticas de avaliação autoritárias, centradas no professor (Rocha, 2019) e somativas, isto é, de caráter classificatório, com enfoque na nota, que não subsidia o tratamento efetivo dos problemas de aprendizagem e ensino diagnosticados pelas avaliações, ou seja, não retroalimentam o processo pedagógico (Magalhães, 2006; Rocha, 2019; Rolim, 1998).

Portanto, entendemos que, em contextos de aprendizagem-avaliação-ensino<sup>8</sup> de línguas, a discussão acerca da cultura de avaliar precisa ser considerada com referência aos conceitos de língua e suas abordagens de ensino, bem como à função social da avaliação (Inbar-Lourie, 2008b, 2008a). Isso porque o movimento da cultura de testagem em direção à cultura de avaliação vincula-se a profundas alterações na percepção da natureza da língua, com a mudança de uma visão estruturalista em direção a uma visão comunicativa e acional (Scaramucci, 1997). Evidentemente, todas essas mudanças aportam uma necessidade cada vez maior de conhecimento e autoconsciência dos professores, que precisam lidar com práticas que, na maioria das vezes, não fizeram parte nem de suas experiências

---

<sup>7</sup> Na avaliação *referenciada por critério*, as pontuações não são comparadas entre si, uma vez que o objetivo não é classificar. Provas certificadoras são referenciadas em critério (Brown, 1996).

<sup>8</sup> Empregamos o termo *aprendizagem-avaliação-ensino*, proposto por Moraes e Batista (2020), quando nos referimos às práticas associadas à cultura de avaliação, por ele explicitar a posição e o papel mediador e central da avaliação no processo de aprender e ensinar. Não empregamos esse termo para descrever práticas associadas à cultura de testagem.

como alunos, nem de sua formação. Conhecer as distinções entre os paradigmas contrastantes na avaliação, bem como seu alinhamento com diferentes visões de língua e distintas teorias de aprendizagem e ensino, é relevante para o desenvolvimento do LAL, porque permite-lhes trazer à luz seu “mundo interior”, um processo fundamental para que possam iniciar reflexões críticas e atualizações teórico-metodológicas (Scarino, 2013).

Letramento em avaliação, sumamente, constitui-se como um conjunto de conhecimentos, habilidades e princípios (Davies, 2008) que fundamentam boas práticas em avaliação. De fato, estudos apontam que os elementos que compõem a cultura de avaliar figuram dentre as dimensões do LAL. Podemos observar isso nas categorias “valores socioculturais”, “práticas locais” – identificadas como dimensões separadas por Taylor (2013) e reagrupadas por Kremmel e Harding (2020) sob uma única dimensão denominada “políticas em avaliação e práticas locais” – e “crenças e atitudes pessoais” – identificada em ambos os estudos<sup>9</sup>. No caso do letramento em avaliação de professores de línguas, tais dimensões que abarcam os elementos constitutivos da cultura de avaliar aparecem de forma bastante significativa (nível 3 em uma escala que vai de 0 a 4).

Defendemos que o desenvolvimento do LAL não se refere apenas à aquisição de um repertório de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos vistos de forma isolada, mas do desenvolvimento de:

competências desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas por conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local [...]. Essa abordagem, no contexto de línguas, também envolveria entendimentos de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho da língua em uso (Scaramucci, 2016, p. 155).

Corroborando esse argumento, estudos empíricos demonstram que a cultura de avaliar e o LAL estão altamente relacionados. Deneen e Brown (2016)

---

<sup>9</sup> As demais dimensões identificadas por Taylor (2013) são (1) conhecimento da teoria; (2) habilidades técnicas; (3) princípios éticos; (4) pedagogia da linguagem; e (8) pontuação e tomada de decisão. Kremmel e Harding (2020) identificaram uma outra dimensão denominada “efeito retroativo”.

investigaram: (i) as concepções em avaliação de professores matriculados em um curso de pós-graduação sobre avaliação nos Estados Unidos; (ii) de que forma tais concepções mudaram após o curso; e (iii) qual a relação entre as concepções em avaliação e o letramento em avaliação dos participantes (de diversas áreas do conhecimento). Os resultados sugerem que, após a conclusão do curso, apesar dos ganhos no letramento em avaliação dos participantes, sobretudo no que tange aos conhecimentos e às habilidades, as concepções sobre o propósito e a natureza da avaliação não mudaram fundamentalmente. Dessa forma, os autores concluem que as ações que visam a promoção do letramento em avaliação necessitam integrar deliberadamente conhecimentos e habilidades com crenças, valores e atitudes relativos à avaliação, pois “[...] ser um professor com um nível avançado de letramento em avaliação requer conhecimentos, habilidades e crenças adequadas ao contexto em que a avaliação é implementada” (Deneen; Brown, 2016, p. 12, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Por outro lado, Levy-Vereda e Alhijab (2018) identificaram mudanças significativas nas concepções acerca da avaliação de professores em formação inicial israelenses (de diversas áreas do conhecimento) após um curso básico sobre avaliação (*e-learning*). Segundo os autores, seus resultados indicam que, após o curso, os participantes ampliaram sua visão de avaliação. Outrossim, Xu e He (2019) relatam como as concepções acerca da avaliação de professores de inglês em formação inicial mudaram durante o estágio obrigatório na China. Sob a ótica dos autores, os participantes, ao final do estágio, apresentaram uma compreensão mais abrangente dos propósitos relacionados à avaliação. Verificou-se, nesse estudo, que uma série de fatores podem ter influenciado esse resultado, como, por exemplo: (i) interações com pares mais experientes, alunos e professores-formadores; (ii) o contexto real de ensino e o envolvimento em atividades de planejamento de aulas e de avaliações; e (iii) a agência do estagiário, isto é, a capacidade de agir reflexivamente em seu mundo. Este estudo foi desenvolvido em contextos

---

<sup>10</sup> Citação original: “To be an assessment literate teacher requires knowledge, skill, and beliefs appropriate to the context in which assessment is deployed” (Deneen; Brown, 2016, p. 12).



semelhantes aos acima mencionados.

## Metodologia

Este artigo apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado de natureza qualitativa, que se configurou como uma pesquisa-ação realizada com quatro estudantes da licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB), durante o primeiro semestre letivo de 2022, quando cursavam o estágio obrigatório 2<sup>11</sup>. Trata-se de participantes com idade de, em média, 20 anos, cuja única experiência docente prévia era aquela obtida durante a disciplina de estágio obrigatório 1 (similar à de estágio obrigatório 2).

Na grade curricular do curso não há disciplinas específicas sobre avaliação, de modo que esta é abordada apenas como uma das temáticas nas aulas de metodologia, à semelhança da maioria dos cursos de licenciatura no país (Quevedo-Camargo, 2020). Os licenciandos cumprem uma carga horária de 420 horas de estágio obrigatório, que é dividida igualmente nos dois últimos semestres letivos. Dentre as atividades realizadas pelos estagiários, há 20 horas de observação de aulas e 45 horas de regência em um curso livre de espanhol como língua estrangeira (E/LE) vinculado à escola de idiomas da universidade (UnB Idiomas). Durante a regência, os estagiários trabalham em duplas e são responsáveis por planejar, elaborar e reger as aulas com base em uma metodologia de ensino comunicativa proposta pela escola de idiomas, bem como elaborar, aplicar e corrigir avaliações.

Sumamente, nossa ação pedagógica com foco no desenvolvimento do LAL realizada durante o estágio obrigatório 2 teve como base os pressupostos socioconstrutivistas e foi organizada em duas etapas. A etapa (i) *teórica-reflexiva* foi

---

<sup>11</sup> Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) (parecer CEP-IH/UnB 5.311.696). Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a utilização de seus dados em investigações. Para manter seu anonimato, substituímos seus nomes verdadeiros por pseudônimos.



desenvolvida *antes* do início da regência e baseou-se nas necessidades identificadas durante a análise dos instrumentos de avaliação (provas) produzidos pelas participantes no estágio obrigatório <sup>12</sup>. Tais análises serviram como base para uma teorização acerca dos conhecimentos, habilidades e princípios subjacentes a uma avaliação de qualidade, com objetivos de evidenciar as distinções entre os paradigmas contrastantes na avaliação, bem como seu alinhamento com diferentes visões de língua e avaliação (Scarino, 2013). No que tange especificamente à visão de avaliação, buscamos desenvolver uma consciência sobre sua dimensão formativa e ética, discutindo, por exemplo, a importância da integração dos processos de aprendizagem-avaliação-ensino e do estabelecimento e compartilhamento de critérios de avaliação com os aprendizes. Com relação à visão de língua, buscamos advogar em favor de uma perspectiva de língua em uso que, no âmbito da avaliação, pode se operacionalizar por meio de tarefas de uso da língua.

Depois, na etapa (ii) *prática* (realizada ao longo do período de regência), as participantes elaboraram e aplicaram tarefas de uso da língua para avaliar a aprendizagem dos aprendizes sob a orientação da professora-formadora<sup>13</sup>. As atividades de elaboração de tarefas de uso da língua para avaliação foram denominadas Tarefas de Formação. Ao longo da etapa prática, as estagiárias realizaram duas Tarefas de Formação e produziram, ao todo, cerca de dezesseis tarefas de uso da língua que foram incluídas em instrumentos de avaliação e aplicadas durante a regência do curso livre de E/LE.

Para a discussão deste artigo, selecionamos como dados as gravações de aulas conduzidas pela professora-formadora durante a etapa teórica-reflexiva e dos encontros de orientação de estágio durante a etapa prática. Ao todo, foram gravadas cerca de seis horas da etapa (i) e cinco horas da etapa (ii). Após terem sido transcritos, os dados foram analisados com base em técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2006). As seguintes categorias e subcategorias foram analisadas:

---

<sup>12</sup> Devido a limitações de espaço, neste artigo não descrevemos a etapa diagnóstica. O leitor encontrará todas as informações consultando o trabalho original Barreto (2023).

<sup>13</sup> A primeira autora deste artigo atuou como professora formadora. A segunda autora atuou como orientadora do estudo. Este artigo, entretanto, é produto de um trabalho colaborativo entre as duas pesquisadoras, desde sua concepção até sua efetiva redação.



*visão de avaliação* (concepções acerca das funções da avaliação, experiências como avaliandos, práticas avaliativas etc.); e *visão de língua* (concepções acerca da natureza da língua; práticas de ensino e avaliação de línguas, etc). Após a análise, os excertos mais significativos e representativos foram selecionados e serão discutidos a seguir.

## Análise e discussão dos dados

No que concerne à visão de avaliação, no início do estágio, identificamos uma perspectiva reducionista, alinhada à cultura de testagem (excerto 1).

### Excerto 1:<sup>14</sup>

**Clarice:** Quais são as funções mais importantes da avaliação? [lendo a questão provocadora] eu acho que a avaliação é mais uma forma de a gente ver se o pessoal aprendeu ou não, né?...[...] eu acho que essa ideia de verificar no final [lendo a questão provocadora] “em que medida os objetivos foram alcançados?” acho que é importante, mas acho que, fazendo uma autocrítica, eu acho que eu e a Gabriela não fizemos assim [no estágio obrigatório 1]... tipo: isso realmente foi passado? eles realmente aprenderam? eu não fiz essa reflexão no final, não que eu me lembre.  
[...]

**Marina:** porque eu acho que é importante [verificar, ao final do curso, em que medida os objetivos foram alcançados], apesar de não ter feito. (Transcrição 1 – Etapa Teórica – Módulo 1 – Tarefa de discussão [Gravação 1 – 01 h:01 min:14s – 11/06/2022])

Percebemos que, para as participantes, a avaliação é vista como marginal e periférica, uma etapa pedagógica independente das demais. Sendo assim, a avaliação não poderia exercer o seu papel integrador entre os processos de aprendizagem e ensino, subsidiando-os desde o início até o final do processo (Scaramucci, 2006). Além disso, observamos que apenas quando provocadas a refletir sobre “seu mundo interior” as participantes tomaram consciência de que a avaliação havia sido tratada de forma dissociada dos objetivos de aprendizagem e ensino. Este é um resultado relevante, pois, primeiramente, evidencia uma falta de letramento quanto à qualidade mais essencial da avaliação, a validade – neste caso,

<sup>14</sup> As transcrições respeitam o idioma em que foram produzidas originalmente.

a faceta do conteúdo. Para que os resultados daquela aplicação de prova pudessem ser tomados como evidências de aprendizagem, o primeiro passo seria considerar os objetivos de aprendizagem, o que não ocorreu. Assim, tal resultado nos permite advogar pela importância de atividades que busquem trazer à consciência a cultura de avaliar dos professores durante as ações pedagógicas com foco no LAL.

Quanto à visão de língua subjacente às práticas avaliativas de nossas participantes, observamos um alinhamento típico da cultura de testagem: um conceito de língua reducionista, que a considera como um código descontextualizado, decomposto e estudado em seus vários componentes; e os métodos de avaliação característicos do movimento psicométrico-estruturalista (itens isolados), focados em conhecimentos *sobre* a língua. No diálogo entre as participantes (excerto 2), identificamos um tipo de prática avaliativa centrada no componente gramatical, mais especificamente na conjugação verbal. É também possível observar características estruturalistas no que tange à abordagem de ensino (“batiam na tecla”, “faziam revisão” dos verbos), revelando uma prática pedagógica baseada no behaviorismo, isto é, focada na repetição, mecanização do processo e na memorização.

**Excerto 2:**

**Clarice:** [...] assim: quando a gente estava fazendo a prova, cara, a gente explicou bonitinho e tal, batemos na tecla, fizemos a revisão e chega na hora da prova os meninos colocam as coisas que gente não passou...

**Marina:** Ahã, aí você fica só perguntando onde foi que eu errei, né?

**Clarice:** [...] tipo assim: conjugue o verbo... e aí o pessoal colocava um verbo no infinitivo sem conjugar...

**Marina:** Nossa! Aconteceu muito também... (Transcrição 1 – Etapa Teórica – Módulo 1 – Tarefa de discussão [Gravação 1 – 01 h:01 min:14s – 11/06/2022])

O relato das estagiárias enquanto refletiam sobre suas experiências nas observações de aulas durante o estágio (excerto 3) apresenta dados relevantes não só para a discussão sobre sua cultura de avaliar como estudantes, mas também sobre seu processo de letramento em avaliação como docentes em formação inicial.

**Excerto 3:**

**Gabriela:** *Clarice y yo tuvimos una experiencia en las observaciones de clase semestre pasado [...] volvimos a la clase de una profe que fue nuestra profe hace...no sé...cómo que 5, 7 años, o sea, mucho tiempo atrás y la hoja de verbos era la misma que utilizaba con nosotras [risas], miles de años después, no había cambiado su metodología...*

**Clarice:** *¡Sí! Incluso en una de las observaciones ella [la profesora observada] preguntó a los alumnos cómo se conjugaba el pretérito indefinido o algo así y nadie se atentó en hacer esta relación de lo que es el pretérito con la terminación del verbo, y los estudiantes se quedaron sin reacción y ella se quedó muy decepcionada [...], pero después, cuando ella empezó a explicar nuevamente, los alumnos sabían conjugar, pero con este nombre [pretérito indefinido] o simplemente: “conjugaba el verbo en la hoja” [habla como si leyera el comando de una actividad], ellos no saben, entonces probablemente ellos no saben el nombre gramatical del tiempo verbal, pero saben utilizar... (Transcrição 4 – Etapa Teórica – Módulo 2 – Tarefa de discussão [Gravação 4 – 01h:32min:16s – 18/06/2022])*

As crenças sobre avaliação de professores em formação surgem de suas experiências ao serem avaliados e também das observações de outros docentes (Xu; He, 2019); em consonância, vemos pelo relato das estagiárias que, em suas experiências como aprendizes e como professoras em formação inicial, a abordagem estruturalista é predominante, o que, conseqüentemente, dialoga com a visão de língua que observamos em suas práticas (ver excerto 2). À luz desses resultados, portanto, podemos constatar que a cultura de testagem e o paradigma estruturalista é bastante relevante no nosso contexto de investigação: na forma como as participantes aprenderam línguas e nos modelos docentes que observam, o que corrobora os achados de Rolim (1998), Magalhães (2006) e Zocaratto (2010). Deste modo, fica claro que os professores no estágio obrigatório estão imersos em uma espécie de ecossistema cultural que impacta suas práticas. Por isso, as iniciativas que visam a promover o LAL não podem prescindir de considerá-lo.

Segundo Xu e He (2019), durante a etapa do estágio obrigatório, a observação de professores mais experientes pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento do LAL. A observação de práticas condizentes com visões de língua e avaliação contemporâneas pode contribuir para o desenvolvimento do LAL de professores em formação inicial. Por outro lado, a

observação de práticas embasadas em visões teóricas já superadas pode levar os estagiários a reproduzi-las de forma acrítica (Xu; He, 2019). Porém, quando diante de uma visão de língua como uso e socialmente situada (etapa teórica-reflexiva), as participantes mostram-se capazes de reconhecer algumas das limitações das práticas observadas – perceberam que conhecer metalinguagem não significa ser capaz de usar a língua, e parecem ter percebido que o uso é mais relevante que o conhecimento sobre a língua – e também de sua própria visão. Tais resultados permitem observar que, mesmo diante de modelos que estão alinhados a práticas conservadoras de ensino e de avaliação, os processos de reflexão provocados por ações focadas no LAL podem atuar como gatilhos para a tomada de consciência e início de algum movimento em direção a reconfigurações de visões e práticas.

Após a etapa teórica-reflexiva, na qual as participantes refletiram sobre suas práticas no estágio 1 e observaram modelos de avaliação de qualidade, alinhados a paradigmas de língua e avaliação contemporâneos, inicia-se a etapa prática e as Tarefas de Formação. Ao longo da etapa prática, com as atividades de elaboração e aplicação de tarefas de uso da língua mediadas pela professora-formadora, observamos que, conforme o nível de LAL das participantes avançava, surgiam indícios de mudanças na cultura de avaliar, que se resumem em uma expansão da visão de avaliação, sobretudo no que tange às suas dimensões formativa e ética.

No excerto 4, ao ser questionada pela professora-pesquisadora acerca do uso dos resultados da avaliação parcial, a participante Clarice relata algumas decisões tomadas – “ênfasis no pretérito indefinido”; “retomar o conteúdo dos tempos verbais/pretéritos a partir do gênero biografias”; “retomar o conteúdo dos tempos verbais/pretéritos na avaliação final” – que têm por objetivo, em última instância, alinhar e integrar as práticas pedagógicas e avaliativas.

**Excerto 4:**

**Professora-pesquisadora:** *y ahí [después de la corrección de las evaluaciones parciales] ustedes descubrieron que ellos [los aprendices] aún estaban con problemas con el pretérito perfecto e indefinido, y, luego, hicieron algo con esta información?*

**Clarice:** *las otras unidades trabajan el [pretérito] indefinido también, pero en otros usos, [...] ahí nosotras pusimos más énfasis en el [pretérito] indefinido*

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 346-366, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

*porque fue lo que también dijo ellos. “que no podrían salir del el básico 3 sin saber exactamente el indefinido porque es más básico”, pues el otro aún se puede confundir, pero el indefinido, no. Entonces en las clases nosotras dimos más énfasis en diferenciar exactamente los dos [pretérito indefinido y el compuesto] y en la última clase de revisión también volvemos en ese asunto del indefinido... [..]* (Transcrição 10 – Etapa Prática – Orientação Tarefa de Formação 2 – Avaliação Final [Gravação 10 - 38 min:28s - 30/08/2022])

Observamos, assim, que as decisões das estagiárias são consideravelmente distintas daquela visão que traziam anteriormente de avaliação como verificação (excerto 1), uma vez que elas refletem sobre os resultados da prova e tal reflexão se converte em ações pedagógicas. Neste caso, o resultado da avaliação pode retroalimentar e (re)direcionar o processo de aprendizagem. A expansão da visão sobre avaliação, especialmente no que tange à dimensão formativa, foi o aspecto mais fortemente observado em nossos dados. Fernandes e Almeida (2021), Giraldo e Murcia (2019), Jaramillo-Delgado e Bedoya (2019) e Restrepo-Bolívar (2020) alcançaram resultados semelhantes e aventam uma relação positiva entre o LAL e a ampliação da visão de avaliação.

Ademais, também notamos indícios de impacto na cultura de avaliar no que diz respeito à dimensão ética da avaliação, especificamente no estabelecimento e compartilhamento de critérios de avaliação com os aprendizes (excerto 5). Não havia nenhuma indicação dessa preocupação anteriormente nos dados. O compartilhamento prévio dos critérios de avaliação com os aprendizes é uma prática recomendada, na medida em que comunica qual é o desempenho esperado pelo professor, o que tem o potencial de tornar a avaliação mais confiável, transparente e democrática (Armstrong; Marín; Patarroyo, 2004).

**Excerto 5:**

**Professora-pesquisadora:***[...] me incomoda el metalenguaje, “el pretérito perfecto y el indefinido”...piensen: eso es lo más importante ahí? O lo más importante es la comunicación?... es decir, que ellos escriban un mensaje que esté a mínimamente comprensible y que comuniquen todas estas acciones que ustedes están solicitando.*

**Marina:** *no sé profe, me parece que [el metalenguaje] es importante para que los estudiantes sepan los criterios de corrección...* (Transcrição 6 – Etapa Prática – Orientação Tarefa de Formação 1 – Avaliação Parcial [Gravação 6 – 1h:11min:25s – 21/07/2022])



Por outro lado, os excertos 4 e 5 ainda permitem observar que a visão de língua baseada no paradigma estruturalista<sup>15</sup> foi a característica mais resistente e, portanto, sofreu menos impacto da ação pedagógica. Ainda que as estagiárias tenham sido capazes de identificar práticas pedagógicas resultantes de uma visão reducionista de língua, suas práticas avaliativas continuaram fortemente calcadas na precisão de itens gramaticais isolados. Esse resultado não é surpreendente, pois cultura é uma estrutura interpretativa que nos constitui como seres humanos construída ao longo de toda a nossa existência; portanto, uma estrutura consideravelmente estável demanda sucessivas aproximações teórico-reflexivas, experiências práticas e tempo para que seja transformada.

### **Implicações para o estágio e para programas de desenvolvimento do LAL**

O contexto de estágio obrigatório é determinante para o desenvolvimento do LAL, na medida em que possibilita a agência do estagiário, vinculando as práticas avaliativas a situações reais de aprendizagem e ensino, nas quais as tomadas de decisão têm impacto direto em sua prática e, com isso, os estagiários podem aprender de forma autônoma (Xu; He, 2019) e/ou por meio da mediação de um par com um nível de letramento em avaliação mais avançado (professor-formador) (Xu; He, 2019). Dito de outra forma, “[...] o estágio pode ser o componente mais crítico da formação inicial de professores” no que tange à (re)configuração da cultura de avaliar, pois, “[...] fornece um cenário real para os futuros professores testarem suas crenças e práticas de avaliação enquanto mediados por vários fatores” (Xu; He, 2019, p. 11)<sup>16</sup>.

Considerando que as origens culturais dos indivíduos condicionam a sua

---

<sup>15</sup> Para uma discussão mais aprofundada acerca da visão de língua, consulte Barreto (2023).

<sup>16</sup> Citação original: “[...] our study suggests internship program could be a more critical component of pre-service teacher education in shaping pre-service teachers’ CoA (conceptions of assessment)”. Although brief, internship program provides a real arena for prospective teachers to trial their conceptions and practices of assessment while being mediated by various factors” (Xu; He, 2019, p. 11).



disposição para adotar novas ideias (Deneen; Brown, 2016; Scarino, 2013) é imperativo identificar previamente a cultura de avaliar dos professores em formação e considerá-las ao planejar e conduzir ações pedagógicas voltadas para o LAL, trazendo-a à consciência dos licenciandos. Além disso, é necessário aliar os conhecimentos, habilidades e princípios em avaliação ao contexto cultural em que estão inseridos (Deneen; Brown, 2016).

Haja vista o valor dos modelos docentes, os professores-formadores e os professores-supervisores de estágios obrigatórios devem ter um alto nível de LAL, de forma a apoiar e conduzir os estagiários em seu processo reflexivo (Xu; Brown, 2016) e a teorizar acerca e a partir de suas próprias práticas (Scaramucci, 2006; 2016). Isso porque, conforme apontam Xu e Brown (2016), práticas reflexivas podem ajudar os professores em formação a elucidar os pressupostos teóricos subjacentes às práticas avaliativas, o que teria o potencial de transformá-las.

## **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos aventar uma discussão acerca das características da cultura de avaliar de professoras de espanhol em formação inicial atuando no estágio obrigatório e sua possível relação com o desenvolvimento de seu LAL. Observamos que a cultura de avaliar das participantes se configurava como cultura de testagem, em que a avaliação exerce uma função essencialmente regulatória, classificatória e focada na nota, concretizada em práticas mecanicistas que se organizam em torno de uma visão de língua estruturalista. Ao longo do estágio obrigatório, porém, identificamos indícios de uma expansão da visão de avaliação como verificação em direção a práticas mais formativas, éticas e transparentes. No entanto, os indícios não permitem afirmar que houve uma reconfiguração da visão de língua, que permanece caracterizada como centrada na precisão das formas gramaticais. Estudos futuros são necessários para melhor compreendermos a complexa relação entre as reconfigurações na cultura de avaliar e o desenvolvimento do LAL.



Finalmente, dado que as demandas nos estágios são múltiplas e não se resumem à avaliação, esse contexto não é *suficiente* para a promoção do letramento. Recomendamos fortemente que haja um componente pedagógico obrigatório prévio que aborde os conhecimentos, habilidades e princípios subjacentes à prática pedagógica avaliativa, de modo que o estágio possa se configurar como local de continuação de desenvolvimento de um letramento que já tenha sido iniciado.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2013.

ARMSTRONG, María Cristina Frodden; MARÍN, María Isabel Restrepo; PATARROYO, Lilibian Maturana. Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 9, n. 15, p. 171-201, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255025901007.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2006.

BORGES-ALMEIDA, Vanessa. Insights and challenges for preservice language teacher assessment literacy in Brazil. In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, 5., 2023. *Anais [...]*. São José do Rio Preto: UNESP, 2023.

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

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 92, n. 1, p. 81-90, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

BROWN, James Dean. *Testing in language programs*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1996.

CARLESS, David. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, London, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>



DAVIES, Alan. Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, London, v. 25, n. 3, p. 327-347, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>

DENEEN, Christopher Charles; BROWN, Gavin T. L. The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, England, v. 3, n. 1, p. 122-380, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>

FERNANDES, Marcella Nascimento; ALMEIDA, Vanessa Borges. *Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GIRALDO, Frank; MURCIA, Daniel Murcia. Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá, v. 21, n. 2, p. 243-259, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>

INBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, London, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>

INBAR-LOURIE, Ofra. Language assessment culture. In: SHOHAMY, Elana; HORNBERGER Nancy H. *Encyclopedia of language and education*. 2. ed. New York: Springer, 2008b. p. 285-300.

JARAMILLO-DELGADO, Jennifer; BEDOYA, Angélica Maria Gil. Pre-service english language teachers' use of reflective journals in an assessment and testing course. *Funlam Journal of Students' Research*, Medellín, n. 4, p. 210-218, jan./dec. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21501/25007858.3010>

KREMMEL, Benjamin; HARDING, Luke. Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey. *Language Assessment Quarterly, Mahwah*, v. 17, n. 1, p. 100-120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>

LEVY-VERED, Adie; ALHIJA, Fadia Nasser-Abu. The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, New York, v. 59, p. 84-93, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>

MAGALHÃES, Maria Clara Carelli. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MICCOLI, Laura. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca.

*Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100007>

MORAES, Isadora Teixeira; BATISTA, Estogildo Gledson. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 15-42. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.26804>

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. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435-459, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>

RESTREPO-BOLIVAR, Erika Marcela. Monitoring preservice teachers' language assessment literacy development through journal writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, Malaysia, v. 17, n. 1, p. 38-52, 2020. Disponível em: <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/558/541>. Acesso em: 4 jul. 2023.

ROCHA, Mariana Rabelo. *Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no aprendizagem-ensino de LE*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ROLIM, Ana Claudia Oliveira. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Avaliação de rendimento no aprendizagem-ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. 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: Pontes, 2016. p. 141-166.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia. *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Rio Grande do Sul: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARINO, Angela. Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, London, v. 30, n. 3, p. 309-327, maio 2013. DOI:

<https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

SHEPARD, Lorrie. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, Washington, v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

TAYLOR, Lynda. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections. *Language Testing*, London, v. 30, n. 3, p. 403-412, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>

XU, Yueting; BROWN, Gavin T. L. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 58, p. 149-162, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

XU, Yueting; HE, Liyi. How pre-service teachers' conceptions of assessment change over internship program: implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, New Delhi, v. 4, n. 145, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00145>

ZOCARATTO, Bruna Lourenção. B. L. *A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF: estudo de caso*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

Recebido em: 09 nov. 2023.  
Aprovado em: 22 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Carla Giovana de Campos  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Sanana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins

