

Avaliação e formação de professores de língua inglesa: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos**Assessment and English Teachers' Education: A Discussion About the Curriculum and Pre-Service Teachers' Perceptions**

Gladys QUEVEDO-CAMARGO*

Mariana DAMACENA**

RESUMO: Partindo da premissa de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de línguas, este artigo apresenta um microestudo que investigou as percepções de alunos-graduandos do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade de Brasília (UnB) sobre sua própria formação para avaliar. Para analisar as informações fornecidas pelos participantes, apoiamos-nos nos conceitos basilares de professor reflexivo (SCHÖN, 1983; 1992; CONTRERAS, 2002) e de letramento em avaliação (de línguas) (STIGGINS, 1991; SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). A metodologia utilizada incluiu entrevistas semiestruturadas e análise documental (PRODANOV; FREITAS, 2013) do currículo do curso de formação de professores em Letras-Inglês da universidade. As análises das entrevistas indicam que os licenciandos entendem a importância dos conhecimentos pedagógicos para sua formação e, sobretudo, sentem falta de disciplinas que abordem a avaliação de línguas. Concluímos que é necessário que o letramento em avaliação de línguas seja uma das pautas centrais para discussão nos cursos de formação de professores, para que os formandos compreendam o processo avaliativo de maneira integral, desde a formulação dos objetivos e a elaboração de instrumentos até a interpretação dos dados e a tomada de decisões a partir deles, e, assim, exerçam seus papéis de professores-avaliadores reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento em Avaliação de Línguas; Formação de Professores de Línguas.

ABSTRACT: Working on the premise that assessing is part of the learning process, this article presents a microstudy that investigated the perceptions of undergraduate students from the University of Brasília regarding their own training to assess and test students. Important concepts about teacher training and (language) assessment literacy (STIGGINS, 1991; SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) were discussed and used to analyze the undergraduate students' answers to semi-structured interviews (PRODANOV; FREITAS, 2003). In addition, their university's English teaching curriculum was analyzed. The interviews indicate that the undergraduate students understand the importance of pedagogical knowledge for their education and miss subjects that approach language assessment more deeply. Our findings indicate that Language Assessment Literacy should become a main discussion issue in teacher education courses so that undergraduate students fully understand the assessment process, from the choice of objectives to data interpretation and decision-taking so that they can consciously perform their roles as reflective teachers and assessors.

KEYWORDS: Language Assessment Literacy, Language Teacher Education.

*Professora no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>, e-mail: gladys@unb.br.

**Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5909-3745>, e-mail: mmarcelidamacena@gmail.com.

1 Introdução

Não há novidade em afirmar que avaliar é parte intrínseca e fundamental do processo educacional. Essa concepção, que já existe há décadas¹, tem gradativa e timidamente ganhado espaço nos cursos de formação de professores de línguas no Brasil, como mostra o levantamento realizado em 2017 por Quevedo-Camargo (2020) nos sítios eletrônicos de cinquenta universidades federais, e que será detalhado adiante.

Paralelamente, as concepções sobre linguagem, língua e ensino de línguas também têm passado por muitas mudanças nas últimas décadas. Observa-se atualmente maior ênfase na noção de língua como meio de ação na sociedade (CLARK, 1996) e como prática social (HANKS, 2008). As concepções epistemológicas sobre o processo de formação de professores também têm sido amplamente discutidas por estudiosos como Contreras (2002) e Vieira-Abraão (2012), que exploram o entendimento de que a atuação docente é permeada por diversos fatores externos à sala de aula e, portanto, as necessidades de cada contexto não podem ser integralmente previstas em meros manuais de ensino. Essas perspectivas estão pautadas no que se espera da atuação docente e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Schön (1983;1992) desenvolve a ideia do profissional reflexivo, capaz de enfrentar situações de conflito, permeadas de incertezas e particularidades que não podem ser resolvidas com repertórios técnicos. Nessa perspectiva, o conhecimento prático é valorizado e o profissional é convidado a refletir e confrontar seu próprio conhecimento à medida que situações novas surgem, tornando-se um “pesquisador no contexto da prática” (CONTRERAS, 2002, p. 108).

Sob a perspectiva de uma visão de “linguagem como ação no mundo” (SCARAMUCCI, 2006, p. 60) e da importância do contexto da prática na formação docente, a avaliação torna-se um grande desafio para o professor de línguas estrangeiras (LE) ao buscar ir além da acurácia linguística e levar em consideração o uso da língua e o domínio de conhecimentos socioculturais, situacionais e discursivos (SCARAMUCCI, 2006). Diante desse desafio, faz-se imprescindível formar professores capazes de pensar criticamente sobre suas práticas avaliativas e fazer escolhas conscientes e condizentes com as necessidades de seus alunos e da comunidade escolar.

¹Ver, por exemplo, Bloom, Hastings e Madaus (1975), Perrenoud (1992), Haydt (1995), Luckesi (1998) e Scaramucci (2006).

Tendo por base a importância dos conhecimentos sobre avaliação de línguas para os futuros professores de língua inglesa, este artigo apresenta um microestudo que investigou *as percepções dos formandos sobre o currículo do curso de Letras-Inglês e seu próprio preparo para avaliar*². Explanamos, a seguir, o embasamento teórico utilizado, seguido pelos aspectos metodológicos da pesquisa. Na sequência, discutimos as informações coletadas e encerramos com reflexões acerca dessas informações e suas implicações para a formação de professores de línguas no Brasil.

2 Avaliação e letramento em avaliação de línguas

A avaliação é frequentemente considerada como um instrumento autoritário, disciplinador, excludente e meramente promocional e classificatório (SCARAMUCCI, 1999). Nessa perspectiva, o aluno é colocado à margem do processo de tomada de decisões sobre a avaliação e o enfoque da avaliação volta-se para o produto da aprendizagem em vez de concentrar-se no processo, dissociando o ensino e a aprendizagem da avaliação. Consequentemente, ao entender esses processos como distintos e não relacionados, “o ensino e a avaliação acabam sendo orientados por abordagens diferentes, ou por um conjunto de princípios, pressupostos e crenças em desarmonia” (SCARAMUCCI, 1999, p. 117). Para Scaramucci,

a avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre os dois processos e, como tal, deve subsidiá-lo desde seu início, e, portanto, não deveria ser tratada como uma etapa final independente [...]. Pensar na avaliação desde o início do processo é fundamental na definição não apenas do ponto de chegada ou dos objetivos a serem alcançados, mas, sobretudo, do de partida. (SCARAMUCCI, 2006, p. 52)

Nos últimos anos, tem havido um movimento de substituição da visão de avaliação predominantemente somativa por um entendimento de avaliação formativa. Tal movimento fica visível nos documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira e apresentam entendimento sobre avaliação em harmonia com a perspectiva formativa. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) preconiza a construção e utilização de procedimentos de “avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os

²Este artigo apresenta parte dos dados coletados durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da segunda autora.

contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17). Se analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), veremos que, nesse documento, a concepção de avaliação ia “além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p. 55). De acordo com os PCN,

a avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar. (BRASIL 1997, p. 42)

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) estão em consonância com os PCN quanto ao entendimento sobre a função da avaliação. Segundo as OCEM, o papel da avaliação no processo de aprendizagem é de

indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. (BRASIL, 2006, p. 143)

No entanto, apesar da existência de documentos alinhados a uma visão formativa da avaliação, os conceitos parecem ainda estar distantes da prática, pois, além de amplos e genéricos, são bastante complexos, o que demandaria conhecimento aprofundado do professor para que fossem incorporados de maneira satisfatória (SCARAMUCCI, 1999). Para que tal aprofundamento teórico ocorra, é necessário que os profissionais sejam letrados em avaliação desde a sua formação inicial na universidade para que o futuro professor se torne mais consciente e crítico quanto ao processo de avaliação e, por conseguinte, quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Mas em que consiste tal letramento?

O termo Letramento em Avaliação (*Assessment Literacy*) foi cunhado por Richard Stiggins em 1991. Para ele, aqueles letrados em avaliação

[...] têm uma compreensão básica sobre o que significa uma avaliação de qualidade de baixa e alta relevância, e são capazes de utilizar tal conhecimento para mensurar de diferentes formas o rendimento do aluno. Eles fazem duas perguntas-chave sobre todas as avaliações de rendimento dos alunos: o que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados que valorizamos? E qual o provável efeito dessa avaliação nos alunos? Os letrados em avaliação buscam

e usam avaliações que expressam definições claras, específicas e ricas do rendimento que é valorizado. Eles sabem o que constitui uma avaliação de alta qualidade; eles sabem a importância de usar um método avaliativo que reflita um objetivo definido com precisão; eles percebem a importância de coletar amostras plenas do desempenho do aluno; eles têm consciência sobre fatores externos que podem interferir nos resultados das avaliações; e sabem quando os resultados estão dispostos de uma forma que entendem e podem utilizar. (STIGGINS, 1991, p. 537)

Nesse mesmo texto, Stiggins (1991) afirma que, de modo geral, a maioria das pessoas em posição de tomar decisões, educadores e não educadores, não tinha conhecimento suficiente sobre avaliação. O autor atribuía as causas do iletramento a alguns fatores, como o fato de que os cursos sobre avaliação eram ministrados com base em uma concepção bastante restrita de avaliação, na qual o enfoque eram os testes de larga escala, e a crença de que a avaliação sistemática representaria uma ameaça aos professores e instituições de ensino, pois poderia ser usada para tornar pública a desarmonia entre o que era ensinado e o que era aprendido.

Como proposta para corrigir tal cenário, o autor apresenta três ações: a compreensão profunda do que é ser letrado em avaliação; a diferenciação em níveis de letramento de acordo com quem está envolvido; e a oferta de cursos em letramento em avaliação. A primeira ação se concentra na necessidade de um aprofundamento na teoria sobre avaliação para que haja mais precisão no trabalho pedagógico, com instruções, métodos de aprendizagem e instrumentos avaliativos claros e eficazes. A segunda ação refere-se à necessidade de proporcionar letramento em avaliação para toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais autoridades escolares) em diferentes níveis, para que todos consigam interpretar e utilizar criticamente os dados obtidos pela avaliação. Por último, a terceira ação propõe que sejam implementados programas de letramento em avaliação para instruir os diferentes agentes em níveis de letramento.

Essa forte simbiose entre teoria e prática enfatizada por Stiggins também está presente em Fulcher que, ao definir letramento em avaliação especificamente na área de línguas, afirma que é a junção de

conhecimentos, habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos

testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125)

Em outras palavras, o letramento em avaliação de línguas inclui todo o processo avaliativo, desde o planejamento e a elaboração de instrumentos avaliativos ou tarefas contextualizadas até o uso crítico dos dados coletados. Dessa forma, entende-se a avaliação como uma bússola que mede e guia o trabalho pedagógico em sala de aula. Assim sendo, para que um indivíduo se torne letrado em avaliação de línguas, é necessário que sejam desenvolvidas competências teóricas e práticas, a fim de que o profissional seja capaz de decidir por que, quando e como construir os vários procedimentos de avaliação (INBAR-LOURIE, 2008).

Como propõe Stiggins (1991), tal letramento não é importante apenas para professores, mas também para toda a comunidade escolar. Pais, responsáveis, alunos e funcionários também devem ter acesso ao letramento em avaliação para que possam “compreender as decisões que tomam [ou são tomadas por outras instâncias], entender como elas se relacionam com o ensino-aprendizagem, e saber que tipos de dados fornecem informações que lhes permitam tomar tais decisões” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 231).

Para Scaramucci (2016), o papel da avaliação é “fornecer informações para diagnosticar e monitorar a aprendizagem visando seu aprimoramento” e, assim, a avaliação deve retomar as metas do currículo, integrando ensino e aprendizagem. Perrenoud (1992) enfatiza a função dinâmica da avaliação, que participa do processo e regula a ação pedagógica, e Scaramucci (2006, p. 52) complementa a ideia do dinamismo ao dizer que tal processo se dá “não só identificando as lacunas e as falhas, mas, principalmente, tentando corrigi-las”. A partir dessa concepção, a avaliação deixa de ser um instrumento autoritário, disciplinador e classificatório e se torna contínua, processual, diagnóstica, inclusiva, formativa e, logo, verdadeiramente educativa (SCARAMUCCI, 2016).

3 A formação de professores de língua inglesa para avaliar

Na década de 1990, Vieira-Abrahão (1992) apontava que, nas instituições de formação de professores, especificamente nos cursos de Licenciatura em Letras, podia-se observar a falta de integração entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Por terem pouco espaço nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras, as disciplinas voltadas para o ensino em si acabavam se restringindo ao fornecimento de “receitas de ensino” e de um

“treinamento” de procedimentos genéricos e considerados infalíveis para qualquer situação (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). Duas décadas depois, Jordão e Bühner (2013) também destacam que a ênfase dada aos conhecimentos específicos e à abordagem superficial dos conhecimentos pedagógicos provoca desarticulação dos dois pilares da formação docente.

Ao discorrer sobre as competências necessárias para professores sob uma perspectiva crítica, Zeichner (2008) afirma que:

[os] professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. (...) Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

Em seu trabalho, Zeichner (2008) defende que a reflexão no ensino deve estar relacionada à prática social e, sendo assim, é importante que o docente saiba pensar sobre o processo de aprendizagem à luz de uma perspectiva contextual e cultural. No referido trecho, o autor menciona a necessidade de os professores saberem como avaliar a aprendizagem dos seus alunos a partir da compreensão da função da avaliação na abordagem crítica, para que a avaliação seja um instrumento para conhecer as potencialidades do aluno e construir a aprendizagem a partir delas.

Para Tardif (2002), a formação do professor avaliador deveria capacitá-lo para ser sujeito de suas próprias ações e entender as implicações de suas ações dentro do contexto sociocultural e da sala de aula. Portanto, cria-se condições para que a avaliação exerça seu papel significativo e transformador (SCARAMUCCI, 2016) para o desenvolvimento do aluno, uma vez que permite que o professor tome decisões que façam sentido para determinado contexto de sala de aula. Além disso, essa abordagem para a formação de professores distancia-se da perspectiva da racionalidade técnica à medida que adota a concepção do professor consciente de suas escolhas e afasta a do professor passivo e implementador de propostas previamente estabelecidas.

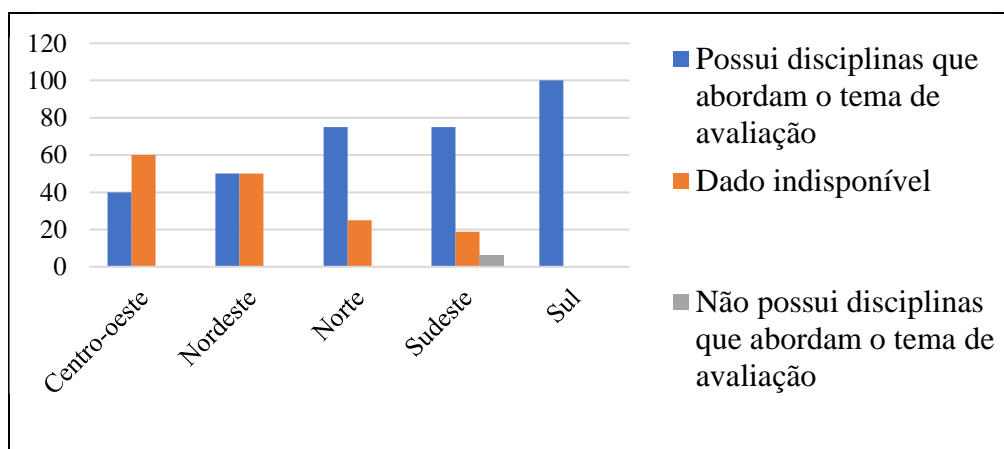
Faz-se necessário tornar o professor de línguas “um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por que, o que, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 239). Por estar plenamente consciente de sua prática avaliativa, o

professor consegue estabelecer objetivos e critérios claros para sua avaliação, sendo capaz de questioná-los e adaptá-los aos diferentes contextos de sala de aula. Quando esses objetivos não são bem delimitados, a função de retroalimentar a prática pedagógica se perde na avaliação, pois não é possível saber ao certo o que está em jogo.

No que tange à dimensão social e ética da avaliação, Taylor (2009) ressalta a importância de reconhecer como as decisões sobre o processo avaliativo podem impactar positiva ou negativamente na sociedade em geral, nas práticas em sala de aula e na vida do aluno. Ao optar por fazer uma avaliação punitiva, por exemplo, o professor perpetua a visão negativa da avaliação, além de impactar diretamente no desenvolvimento dos alunos, já que podem se sentir desmotivados e ressentidos com o próprio processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, segundo levantamento feito por Quevedo-Camargo (2020) em 2017, 70% das instituições de ensino superior (IES) federais apresentam disciplinas sobre avaliação em algum momento do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras³, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – IES que possuem disciplinas que abordam o tema Avaliação.



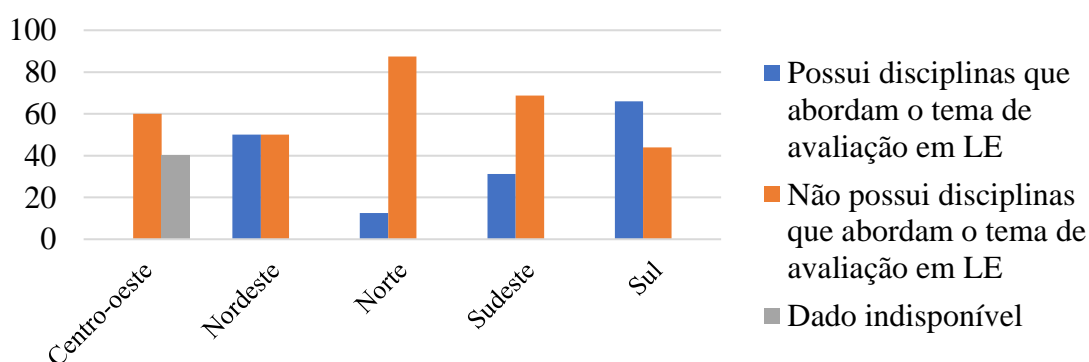
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Quevedo-Camargo (2020).

Porém, apesar do percentual significativo de universidades que ofertam tais disciplinas, os dados sugerem que em grande parte dessas instituições o assunto avaliação é discutido em cursos ministrados pela área da Educação, no qual, na mesma sala de aula, estão licenciandos

³Um novo levantamento em progresso atualmente, conduzido pela primeira autora deste artigo, indica que 1) os sítios eletrônicos das IES federais contêm mais informações do que em 2017; 2) IES federais que não apresentavam nenhuma informação em 2017 apresentam atualmente; 3) é maior o número de IES que ofertam disciplinas sobre avaliação, particularmente na área de língua inglesa.

dos mais variados cursos, e desse modo, as especificidades de avaliação para cada uma delas acabam sendo negligenciadas. Avaliar em língua estrangeira é diferente de avaliar em outras disciplinas (TEIXEIRA DA SILVA, 2007) devido às especificidades relacionadas à análise das habilidades de recepção (oral e escrita), produção (oral e escrita) e interação. O mesmo levantamento aponta que, das 50 IES federais que possuem cursos de Licenciatura em Letras analisadas no estudo, apenas 17 (34%) possuem disciplinas específicas sobre avaliação de LE, como observa-se no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – IES com disciplinas específicas sobre avaliação de LE.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Quevedo-Camargo (2020).

A partir desse gráfico, é possível constatar a escassez de disciplinas específicas sobre avaliação de LE. Apenas na região sul, o número de universidades que possuem disciplinas dedicadas exclusivamente à avaliação ultrapassa o número das que não possuem. Nas demais regiões do país, há uma evidente carência de abordagem exclusiva para avaliação em LE.

Esse panorama está muito distante do ideal de formação profissional, que deveria,

sobretudo, capacitar o professor para exercer seu papel de sujeito, conscientizando-o do poder de suas ações e das repercussões destas na sociedade. Essa capacitação, sem dúvida alguma, depende de reflexão sobre concepções e conceitos de avaliação e de visões de língua(gem), de ensinar e aprender, conduzida no contexto de atuação, levando o professor a teorizar sobre sua prática, com todas suas potencialidades e restrições, e rever os conceitos que a fundamentam. (SCARAMUCCI, 2006, p. 60)

Em uma prática avaliativa justa e condizente com os objetivos de ensino, os professores tornam-se capazes de desenvolver boas práticas avaliativas. De acordo com Herrera e Macías (2015), que se basearam em Thomas, Allman e Beech (2004), essas boas práticas

beneficiam tanto alunos quanto professores de diversas maneiras: elas fornecem informações para ajudar os professores a determinar o quão adequado são o conteúdo e o ritmo da aula, ajudam os professores a monitorar a aprendizagem dos alunos ao longo de todo o curso, ajudam os alunos a monitorarem seu próprio progresso e sua própria compreensão, e ajudam a desenvolver a confiança do aluno ao se prepararem para exames nacionais. (HERRERA; MACÍAS, 2015, p. 303)

Assim, para tornar possível a formação de professores críticos e reflexivos sobre suas práticas avaliativas, faz-se necessário que os cursos de formação sejam espaços de reflexão e não de prescrição: não para subsidiar o docente com incontáveis “cartas na manga” para cada possível conflito em sala de aula, mas para orientar sua prática e maximizar o potencial de aprendizagem dos seus alunos, partindo de uma perspectiva de ensino e avaliação justa e consciente.

4 Metodologia

A pesquisa foi concebida a partir da perspectiva qualitativa-interpretativista (MARCONI; LAKATOS, 2003), pois consideramos que os fatores sociais não são fixos, mas carregam uma diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos (BURNS, 1999). As informações aqui discutidas são provenientes de entrevistas semiestruturadas com quatro alunos formandos que concordaram em participar deste estudo, realizadas presencialmente e gravadas com a autorização expressa dos participantes.

Os quatro participantes da pesquisa são licenciandos do curso de Letras Inglês da Universidade de Brasília, que possuíam na época da coleta de dados pelo menos um semestre de experiência em sala de aula em diversos contextos de ensino. O referido curso possui, no currículo vigente⁴, um total de 32 matérias obrigatórias, das quais vinte são destinadas ao estudo de língua inglesa e suas respectivas literaturas, quatro são destinadas aos conhecimentos pedagógicos da área da educação e oito são matérias comuns a todas as habilitações do curso de Letras da UnB, que engloba quatro línguas – inglês, francês, espanhol e japonês. Das vinte matérias dedicadas unicamente ao estudo da língua inglesa e suas respectivas literaturas, apenas duas disciplinas tratam da avaliação de forma explícita: a primeira é Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, que aborda diretamente o ensino de inglês, propondo a elaboração e implementação de aulas e discussões a respeito da teoria de ensino e avaliação dessa língua;

⁴Disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=4324>. Acesso em: 25 Jun. 2021.

a segunda é o Estágio Obrigatório, no qual a avaliação é discutida principalmente no contexto da escola pública.

Por serem formandos e, portanto, já terem cursado o estágio e grande parte das matérias obrigatórias do currículo, consideramos que esses quatro participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa seriam capazes de analisar o curso de formação de professores a partir de uma visão geral e das suas próprias experiências como licenciandos e como professores atuantes. Para melhor análise, o material de áudio foi transcrito e as informações coletadas nessas transcrições foram problematizadas com o intuito de apresentar respostas à pergunta de pesquisa que motivou esta investigação: *Quais são as percepções dos formandos sobre o currículo do curso de Letras-Inglês e seu próprio preparo para avaliar?*

As perguntas que guiaram as entrevistas estão listadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Roteiro da entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro 2 traz informações a respeito dos participantes:

Quadro 2 – Perfil dos participantes

	Idade	Experiência prévia como professor de Inglês (menos que um semestre)	Experiência prévia
Entrevistado 1 (E1)	22 anos	sim	sim
Entrevistado 2 (E2)	21 anos	sim	não
Entrevistado 3 (E3)	23 anos	sim	não
Entrevistado 4 (E4)	23 anos	sim	sim

Fonte: Elaborado pelas autoras

Por questões de ética, todos os participantes tiveram suas identidades preservadas, sendo chamados de E1, E2, E3 e E4. Todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de participarem da pesquisa, para que pudessem conhecer mais a fundo os propósitos desta pesquisa.

4.1 A voz dos licenciandos

Apresentamos a discussão das informações obtidas por meio das entrevistas de acordo com a ordem apresentada no Quadro 1. Apesar de todos os entrevistados terem respondido totalmente as perguntas do roteiro, por questões de limitação da extensão do artigo, foi necessário selecionar apenas duas respostas de participantes diferentes. Levando em consideração a convergência dos relatos dos participantes, o critério adotado para a escolha dos trechos foi evitar a repetição de ideias e abordar respostas que mencionavam aspectos diferentes dos que já haviam sido pontuados pelos demais entrevistados. Dessa maneira, foi possível otimizar e aprofundar a investigação das percepções em questão.

A **primeira pergunta**, que tinha por objetivo verificar a concepção de avaliação dos entrevistados, era **Como futuro professor e pensando nas aulas de língua estrangeira, o que é avaliar?** Selecionamos as respostas de E1 e E4 para ilustrar essas concepções.

[Excerto 1 – E1]

entender quem é esse aluno e em qual contexto que ele tá; o que que ele sabe; o que que ele não sabe fazer; e, até que ponto eu posso pedir uma coisa pra ele; até que ponto eu tô... eu tô ensinando ele, preparando ele pra ele saber alguma coisa! E dentro daquele contexto, da possibilidade, da capacidade que ele tem, até onde eu posso cobrar dentro daquilo ali. [...] Assim, a avaliação forma o aluno, realmente fazendo com que ele aprenda alguma coisa, e não que ele tenha medo.

[Excerto 1 – E4]

[...] pensar dentro do que eu consegui ensinar, se eles conseguiram atingir alguns objetivos dentro do que eu ensinei e dentro do... das limitações desse aluno, assim, do... de onde eles estavam e onde eles conseguiram chegar! Sabe? Pensar nesse movimento! [...] Não seria pra medir exatamente os resultados, assim, finais. É pra ajudar no processo!

A partir das respostas a essa primeira pergunta, foi possível observar que E1 e E4 possuem entendimentos semelhantes a respeito de avaliação e sua função no ensino. Suas colocações indicam uma percepção do processo avaliativo como uma ferramenta que verifica o aprendizado dos alunos e, além disso, fomenta a tomada de decisões conscientes do professor (SCARAMUCCI, 2006), norteando a prática pedagógica, indo ao encontro do que postulam os autores mencionados na seção anterior. A partir da avaliação, o professor tem a oportunidade

de “conhecer seus alunos *pra* saber *pra* onde ir” (E4) e, dessa forma, adaptar o plano de aula e as avaliações ao contexto e às necessidades da turma.

Na sequência das perguntas, ainda trabalhando com a concepção de avaliação dos formandos, pedimos aos entrevistados que completassem a frase: **uma boa avaliação é uma avaliação que...** As respostas de E2 e E3 são apresentadas:

[Excerto 2 - E2]

... registra o desenvolvimento e o progresso do aluno, mas não é [...], um evento que causa ansiedade no aluno, que preocupa ele! É mais um dia de aula que vai entender qual que foi esse processo de aprendizado que aconteceu na turma!

[Excerto 2 – E3]

... mede o progresso do aluno mesmo, vindo de onde ele partiu até onde ele chegou e não necessariamente ver se ele chegou na linha de chegada junto com todo mundo. [...] Então, às vezes, só o fato dele conseguir falar a frase mais simples que seja, sozinho, já é um grande feito! Então, eu acho que uma boa avaliação é uma avaliação que você consegue medir isso e consegue deixar isso bem claro pro aluno! E ele, apesar da dificuldade, apesar de não estar perfeito, ele progrediu! [...] Esse pequeno que o aluno aprendeu tem que ser valorizado! Mas, claro, mantendo em mente que você ainda tem um caminho muito longo pra percorrer.

As respostas a essa segunda pergunta convergiram para a perspectiva de avaliação contextualizada, inclusiva e formativa e não àquela de avaliação classificatória e punitiva (SCARAMUCCI, 1999), o que pode ser ilustrado na fala de E2, que demonstra uma preocupação especial em não tornar o processo avaliativo um momento traumático para o aluno. A fala de E3 indica uma visão mais contemporânea da avaliação (SCARAMUCCI, 2016), na qual o progresso do aluno é valorizado e não os erros que comete. Tal entendimento pressupõe uma avaliação formativa, uma vez que propõe um acompanhamento da evolução individual de cada aluno, afastando-se da ideia de uma concepção generalizante e padronizada de avaliação

A terceira pergunta - Na sua opinião, qual a relevância da avaliação no processo de ensino aprendizagem de línguas? Por quê? (faz parte do processo ou é a finalização do processo?), instigou os entrevistados a refletirem sobre a avaliação no contexto de ensino-aprendizagem. Novamente, selecionamos as respostas de E1 e E4:

[Excerto 3 - E1]

A avaliação, em geral, é uma forma de tentar entender se aquele aluno tá entendendo o que você tá falando; se ele não tá perdendo o tempo dele; se você não tá perdendo o seu tempo; se você tem que arrumar alguma coisa. [...] Eu acho que pra língua estrangeira tem diversas formas pequenas que você pode fazer isso pra ir... é... categorizando! “Por norma, ele não consegue fazer isso! Então, eu posso ajudar ele a fazer isso!” “Ele tá nesse nível aqui!” Então, ele não precisa saber disso aqui ainda! Ele pode ficar ali, aqui ainda!” Entendeu? “Eu não posso cobrar além disso

aqui!” Eu acho que pra língua estrangeira é ajudar ele a se encontrar, ambientar e ajudar ele a se achar e a melhorar dentro desse nível que ele tá aqui!

[Excerto 3 – E4]

Principalmente dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, as pessoas têm essa impressão de que elas não estão aprendendo ou elas não sabem onde elas estão [...] E existe esse anseio no aluno de ser um falante fluente ou ser de um nível avançado, e ele não consegue se colocar; não consegue se identificar.

Os futuros professores entrevistados apontaram duas razões principais que justificam a importância da avaliação no contexto de aprendizagem de línguas: a) o direcionamento e acompanhamento da prática pedagógica, feedback e consciência sobre níveis de proficiência; e b) o fornecimento de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os alunos quanto para a escola. A primeira razão é mais diretamente ligada ao professor e à forma como ele repensa sua própria prática a partir das necessidades dos alunos observadas nas avaliações; a segunda volta-se mais para o aluno e para a comunidade escolar. Dessa forma, ao fazer uma avaliação alinhada ao que foi trabalhado em classe, o professor torna-se capaz de identificar quais aspectos precisam ser melhorados (STIGGINS,1991) e, dessa forma, retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) e o aluno consegue acompanhar claramente os progressos que fez em seu desempenho linguístico.

Buscando encorajar os entrevistados a se colocarem na posição de professores, a **quarta pergunta** foi **Você se considera preparado(a) para ensinar e avaliar os seus alunos? Por quê?** As respostas de E2 e E3 mostram perspectivas diferentes:

[Excerto 4 – E2]

(...) faltou muita coisa, especialmente quando eu fiz o meu estágio, eu não sabia fazer o plano de aula; eu não sabia organizar uma aula; eu não sabia dar uma aula, sendo que a gente teve, assim, uma semana de preparação, mas não... não me senti contemplada.

[Excerto 4 - E3]

Eu já tive outras experiências fora do estágio com alunos, né?! Então, eu dou aula pra crianças pequenas; eu já participei de várias coisas! Então, eu me sinto confortável! Mas, eu acho que se a minha única experiência de aula fosse estágio, eu acho que não!

A participante E2 relata que, ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula para lecionar a língua inglesa, não se sentiu preparada e que sentiu que o estágio não foi capaz de prepará-la suficientemente. Isso indica a expectativa de que o curso de formação de professores fosse capaz de preparar plenamente o futuro professor, fornecendo técnicas e ferramentas infalíveis (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992) para um contexto idealizado de sala de aula. No entanto, por se tratar de um ambiente dinâmico e orgânico, dificilmente meras “receitas” seriam

suficientes para contemplar todas as demandas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

O entrevistado E3 também declarou ter se sentido prejudicado com a maneira como o currículo está atualmente estruturado, pois afirmou que, apesar de não ter tido consciência disso anteriormente, “agora, eu percebo que só saber o conteúdo não te ajuda realmente a dar aula, porque você sabe e você tem o anseio de ensinar, mas você não consegue” (E3). Essa resposta do entrevistado nos remete ao que foi dito por Teixeira da Silva (2007), a respeito das diferenças entre se avaliar em LE e em outras disciplinas. Assim, como descreve E3, as matérias pedagógicas, muitas delas ministradas a turmas com alunos oriundos de diferentes cursos, tendem a abordar as discussões de maneira superficial e generalizante por tentarem abranger ao mesmo tempo uma variedade de assuntos pertinentes a esses diferentes cursos de formação de professores.

A quinta pergunta - Ao longo de sua formação acadêmica, o que mais tem sido valorizado pelos seus professores: conhecimentos técnicos sobre a língua ou conhecimentos didáticos e pedagógicos? Como isso tem impactado a sua formação? – teve por objetivo levar os entrevistados a expressar suas impressões sobre sua própria trajetória de formação. As respostas de E3 e E4 foram:

[Excerto 5 – E3]

Assim: eu senti que faltou muita coisa, especialmente quando eu fiz o meu estágio, eu não sabia fazer o plano de aula; eu não sabia organizar uma aula; eu não sabia dar uma aula, sendo que a gente teve, assim, uma semana de preparação, mas não... não me senti contemplada! Eu não sinto que foi a Universidade, que foi os cursos que a gente... as matérias que me prepararam pra ensinar a língua estrangeira; mas, tipo, experiência mesmo, de ir tentar lá, sozinha, quebrando a cara fora daqui! [...] A gente vê as matérias de educação, que elas são extremamente teóricas e gerais mesmo, por abranger vários cursos de Licenciatura, e uma matéria só de ensino de língua estrangeira, mas, a gente dificilmente põe em prática!

[Excerto 5 – E4]

Eu acho que os conhecimentos teóricos sobre a língua foram mais valorizados.

No que se refere à abordagem do tema avaliação no curso, os entrevistados contam que tiveram poucas oportunidades de discussão ao longo do curso de formação profissional, corroborando as informações coletadas por Quevedo-Camargo (2020). Ao listarem as matérias em que a avaliação era mencionada, citaram a matéria de Didática Fundamental, disciplina cursada no departamento de Educação, e a de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, disciplina específica para os alunos de Licenciatura em Letras-Ingês.

Todavia, com relação a ambas as matérias, os licenciandos relataram que as discussões foram pouco aprofundadas. Isso se reflete diretamente na preparação dos futuros professores e até mesmo em suas percepções sobre si mesmos no tocante à posição de professores, sentindo-se inseguros para exercer esse papel, como relata E3.

A **sexta pergunta** foi **Quais benefícios seriam trazidos para sua formação se houvesse uma matéria específica dedicada à avaliação?** Nossa intenção foi provocar as reflexões dos entrevistados a partir do seu papel como jovens professores recém ingressos no mercado de trabalho. Apresentamos abaixo as respostas de E2 e E4.

[Excerto 6 – E2]

Nossa! Eu acho que muitos! Porque hoje eu tô, tipo, no último semestre, me formando, e eu sinto que eu não consigo montar uma avaliação pra um aluno! Eu tô fazendo estágio e eu não sei! Fazendo um plano de aula, preparando as aulas do estágio, dando aula no estágio, e eu me pego pensando: “Cara! Como é que eu faria uma prova sobre esse conteúdo?” Eu não sei! Até porque a experiência que eu tenho dando aula, que é em escolas de idiomas por fora, ela já tem a avaliação pronta!

[Excerto 6 – E4]

Eu acho que, em primeiro lugar a gente, enfim, o professor em formação ia conseguir ter pelo menos uma base do que fazer quando chegar em sala de aula, né?! [...] Acaba que a gente cai nessa coisa de corrigir só a questão gramatical e a pronúncia, porque você não sabe direito como avaliar o aluno e nem o que fazer com o que observou quando corrigiu. [...] Você não sabe como lidar com isso; como avaliar o que que você deve pedir e quais são os reais objetivos dali, né?! Eu acho que a avaliação pode surgir também dos objetivos, e, se você não sabe isso, pode ser que você não consiga avaliar muito bem, né?!

As respostas dadas por E2 e E4 ressaltam o restabelecimento da confiança do professor em sua atuação como avaliador e a tomada consciente de decisões (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; McNAMARA, 2008), que seriam feitas a partir da definição de objetivos claros. Portanto, a inclusão do estudo de avaliação de língua no processo de formação faria com que os licenciandos tivessem respaldo teórico e prático que servisse de guia para a elaboração de instrumentos avaliativos e a interpretação dos dados coletados por esses instrumentos.

Na **sétima e última pergunta**, considerando que os entrevistados eram formandos e tinham uma visão do currículo do curso como um todo, perguntamos **Como você acha que o tema de avaliação deveria ser abordado na graduação?** As respostas de E1 e E3 foram:

[Excerto 7 – E1]

Eu acho que seria difícil ser uma matéria só! Uma disciplina só! Tipo, como se fosse uma metodologia numa aula. É muito difícil você colocar isso em seis meses: capsular tudo em seis meses. Você não vai aprender toda a teoria sobre avaliação. Você nunca vai ver assim tão

profundamente, e você também nunca vai ver o suficiente! Então, eu acho que talvez dividir em duas disciplinas – uma que fosse teoria e uma outra que fosse prática, fazendo a parte prática realmente que você aprendeu – teria muito mais sentido pra mim!

[Excerto 7 – E3]

Eu acho que tem que ser junto com várias outras coisas que a gente realmente tem que fazer em sala de aula. A gente tem que aprender: a gente tem que fazer de forma prática.

Os licenciandos trouxeram propostas sobre o modo como a avaliação deveria ser abordada na graduação. O participante E1 sugeriu que houvesse uma disciplina específica em avaliação de línguas dividida em dois módulos semestrais, pois, para ele, em apenas seis meses não seria possível haver o aprofundamento necessário no tema. Ao propor esse novo modelo de organização, E1 demonstra uma preocupação com a harmonia entre teoria e prática, o que corrobora a visão de Teixeira da Silva (2007), que ressalta uma perspectiva de que é necessário desenvolver no aluno-professor a competência de avaliar e não apenas ensiná-lo a produzir instrumentos avaliativos. Por sua vez, E3 argumentou que uma matéria à parte sobre avaliação de línguas ficaria descontextualizada e que o ideal seria a integração entre os estudos sobre os métodos e sobre avaliação. Ambas as propostas sugerem a ampliação da oferta de disciplinas relacionadas ao ensino e à sua prática avaliativa em línguas, o que pode ser indício da necessidade de reformulação do currículo dos cursos de formação de professores de LE, para que a capacitação desses profissionais ocorra de forma integral.

5 Considerações finais

Neste artigo, discutimos a formação do professor de língua inglesa para saber avaliar a partir dos relatos de quatro licenciandos-formandos em Letras-Inglês de uma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro e das suas percepções sobre o currículo do curso de licenciatura em que estavam inseridos. Embora tenha se constituído de uma amostra quantitativamente pouco representativa, em termos qualitativos, as respostas dos participantes suscitam muitas reflexões. Seus relatos, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, indicam que os licenciandos sentem falta de disciplinas que abordem a avaliação de línguas de forma mais aprofundada e específica, e que tal conhecimento os ajudaria muito quando do seu contato com a realidade da sala de aula.

A partir dos relatos dos alunos-professores, foi possível observar que a ideia de uma avaliação prescritiva e punitiva tem dado espaço para uma concepção de avaliação reflexiva e contextualizada. Esse movimento demonstra um avanço no entendimento da função da

avaliação, abrindo espaço para que ela se insira no centro do processo educativo, como norteadora das práticas pedagógicas (PERRENOUD, 1999; SCARAMUCCI, 2006). Nas palavras de Scaramucci (2016),

O letramento em avaliação é essencial se quisermos construir uma comunidade de boas práticas, preocupada com equidade e ciente dos impactos que a avaliação tem como uma prática social, e não apenas como meio de oferecer oportunidades de profissionalização [...] É somente pelo conhecimento e desenvolvimento de competências na área de avaliação que podemos impedir o uso equivocado ou abusivo do resultado dos testes, ou do uso dos testes com propósitos para os quais não foram desenvolvidos (SCARAMUCCI, 2016, p. 158)

Dessa forma, é necessário incorporar disciplinas que tratem sobre avaliação nos currículos dos cursos de Letras, de modo a tornar o letramento em avaliação uma das pautas centrais para discussão nos cursos de formação de professores. Assim, os formandos terão a chance de refletir a respeito do processo avaliativo de maneira integral e, desse modo, exercer seus papéis de professores-avaliadores de maneira mais bem informada. Portanto, entende-se que, na formação de professores de línguas, não se pode pensar em avaliação como um mero apêndice, mas como um instrumento rico e com diversas possibilidades, que é capaz de fornecer subsídios para que o profissional reflita, reformule e justifique sua própria atuação.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 Abril 2020.

BRASIL, **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 16 Abril 2020.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 Abril 2020.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CLARK, H. **Using language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2002.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v.9, n.2, p. 113-132, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>. Acesso em: 16 Abril 2020.

HANKS, W. O que é contexto. In: Bentes, A. C.; Rezende, R.C.; Machado, M. R. (Orgs.) **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**, pp. 169-203. São Paulo, Cortez, 2008.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HERRERA, L.; MACÍAS, D. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, v. 17, n. 2, p. 302-312, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a09>. Acesso em: 16 Abril 2020.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v.25, n.3, p. 385-402, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 14 Abril 2020.

JORDÃO, C.; BÜHRER, E. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, v.38, n.2, p. 669-682, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

McNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NOVOA, A. (Orgs.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Educa, 1992, p. 155-173.

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

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico - 2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 435-459, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>. Acesso em: 14 Set. 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G. SCARAMUCCI, M.V.R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v.22, n.1, p. 225-245, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>. Acesso em: 14 Set. 2020.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS S. (Orgs.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.

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

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v.72, n.7, p. 534-39, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TAYLOR, L. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v.29, p. 21-36, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>. Acesso em: 10 Set. 2020.

TEIXEIRA DA SILVA, V. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D.; TEIXEIRA DA SILVA, V. (Orgs.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007, p. 243-255.

THOMAS, J.; ALLMAN, C.; BEECH, M. **Assessment for the diverse classroom: a handbook for teachers**. Tallahassee, FL: Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services, 2004. Disponível em: https://www.fl DOE.org/core/fileparse.php/7690/urlt/0070083-assess_diverse.pdf. Acesso em: 10 Set. 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira**. v.1, p. 49-54, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p457>. Acesso em: 12 Set. 2020.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 12 Set. 2020.

Artigo recebido em: 06.07.2021 Artigo aprovado em: 20.09.2021 Artigo publicado em: 28.09.2021