LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: PERCEPÇÕES E IMPACTOS AO LONGO DE UM CURSO DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DE UM INSTITUTO FEDERAL¹

ASSESSMENT LITERACY IN PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: PERCEPTIONS AND IMPACTS THROUGHOUT AN EDUCATION PROGRAM AT A FEDERAL INSTITUTE

Bruna Lourenção Zocaratto¹
Daniela Barbosa de Oliveira²

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar os efeitos do letramento em avaliação na formação inicial de professores em uma turma de ingressantes e outra de concluintes de um curso de licenciatura em Letras-Inglês, de um Instituto Federal. Nesse sentido, optou-se pela realização de um estudo de caso, de caráter qualitativo, do qual participaram, no total, 33 licenciandos. O processo de levantamento de dados apoiou-se no uso de questionário, com perguntas abertas e fechadas. Por sua vez, a análise e a interpretação das informações ocorreram a partir de tabulação e sistematização, procurando por semelhanças, diferenças e complementaridade entre elas, a fim de que generalizações pudessem ser elaboradas. Os resultados apontaram que estudantes do segundo semestre revelaram respostas mais genéricas ou evasivas, enquanto os do oitavo demonstraram conhecimento mais aprofundado acerca da temática. Observou-se também que, quanto mais profícuas as experiências com avaliação, mais significativo é o impacto na construção do letramento em avaliação.
Palavras-chave: letramento em avaliação; formação inicial; língua inglesa.

ABSTRACT: This study aims to analyze the effects of assessment literacy in pre-service English language teacher education in an entry-level class and a graduating class of a program at a Federal Institute. In this sense, a qualitative case study was chosen in which a total of 33 pre-service English language teachers participated, and the data collection process was based on the use of a questionnaire with open and closed questions. The analysis and interpretation of the information was done through tabulation and systematization, looking for similarities, differences and complementarities between the answers in order to make generalizations. The results showed that the second semester students tended to give generic or evasive answers, while the eighth semester students showed a deeper understanding of the topic. It was also found that the more experience students had with assessment, the greater their development of assessment skills.
Keywords: assessment literacy; pre-service teacher education; English language.

1. Doutorado em Educação
Instituto Federal de Brasília (IFB)
E-mail: bruna.zocaratto@ifb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4835205761977929>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5750-841X>

2. Graduação em Letras-Inglês pelo IFB
Escola Canadense de Brasília
E-mail: danieladbs48@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0357297451992755>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9993-1750>

INTRODUÇÃO

Letramento em avaliação, em princípio, pode ser definido como o domínio de conhecimento necessário para a boa prática da avaliação no contexto educacional. Segundo Fulcher (2012), esse conceito engloba as competências e habilidades necessárias para desenvolver atividades com propósito avaliativo, coletar e analisar as informações obtidas, interpretando-as de maneira a embasar decisões éticas e apropriadas que possam promover o aprimoramento do processo de aprendizagem do aluno. Conforme destacado por Stiggins (1991, p. 535, tradução nossa), “aqueles que são letrados em avaliação [...] têm uma compreensão básica do significado de avaliação de alta e baixa qualidade e são capazes de aplicar esse conhecimento a várias medidas de desempenho do estudante”.

Dado que o letramento em avaliação é considerado uma questão fundamental para a prática docente, presume-se que exista um espaço significativo para essa temática nos cursos de licenciatura. No entanto, durante a formação de professores, estudos e pesquisas sobre avaliação ocorrem, na maioria dos casos, de maneira esporádica. Quevedo-Camargo (2020), por exemplo, destaca que a avaliação é frequentemente abordada de forma superficial, não recebendo a devida ênfase ao longo do processo de formação docente. Consequentemente, conforme afirmam essa autora e Scaramucci (2006), o professor, ao exercer sua profissão, muitas vezes não apresenta domínio sobre avaliação, pois não foi adequadamente preparado durante seu curso.

Fernandes (2019) destaca que um processo formativo desprovido de discussão e conhecimento sobre a avaliação tem capacidade para manter a existência de práticas avaliativas que não contribuem para os processos de ensino e aprendizagem. Professores que entram em sala de aula sem entender a importância do *feedback* para uma avaliação formativa podem utilizar a avaliação sob outra ótica, como a de punição. Porém, quando o contrário acontece e os docentes em formação inicial têm contato com a construção de saberes sobre a avaliação e vivências de práticas significativas, eles têm a oportunidade de concluir seu “curso com outra mentalidade, outros sujeitos” (Fernandes, 2019, p. 125).

Consequentemente, compreende-se que as percepções dos docentes em formação inicial sobre avaliação podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e desafios enfrentados durante seu processo formativo. Isso permite que as instituições de ensino identifiquem lacunas e áreas de melhoria em seus currículos, promovendo uma formação mais comprometida com ações éticas e justas na avaliação. Como resultado, formam-se professores mais bem preparados, que entendem a importância do *feedback* formativo e são capazes de implementar práticas avaliativas construtivas.

Com base nas problematizações acima e a fim de compreender a percepção dos professores em formação sobre o que significa avaliar no contexto de ensino e aprendizagem de línguas,

esta investigação propõe, como objetivo geral, analisar os efeitos do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês como avaliadores em uma turma do segundo semestre do Curso Superior de Letras-Inglês de um Instituto Federal e em outra, do oitavo, do mesmo curso. Como desdobramentos, têm-se como finalidades: comparar a percepção sobre avaliação de professores de inglês em formação inicial no segundo e último semestres; e verificar em que medida as experiências com avaliação durante o processo formativo influenciam o letramento em avaliação dos participantes da pesquisa.

Para atender a esses objetivos, apresentam-se, a seguir, os pilares teóricos que sustentam as discussões e reflexões e o percurso metodológico que guiou as escolhas e planejamentos da abordagem de pesquisa, assim como o tipo de investigação, instrumentos e procedimentos usados para coleta de dados sobre o contexto e os participantes do estudo. Em seguida, realiza-se a análise dos dados, comparando as respostas dos participantes com a literatura existente na área. Por fim, as considerações finais são construídas, destacando os resultados encontrados e sua relevância para o campo de estudo.

Avaliação em línguas adicionais: definições e exemplos

Ao abordar a avaliação no contexto educacional, é comum que muitos associem esse termo imediatamente a provas, frequentemente utilizadas como principal instrumento avaliativo em nosso país. No entanto, a avaliação transcende essa concepção, oferecendo diversas contribuições e possibilidades dentro do ambiente escolar, especialmente no ensino de línguas adicionais. Nesse contexto, é importante explorar as diferentes definições desse termo e considerar as perspectivas de autores e pesquisadores especializados na área.

É pertinente destacar que, de um modo geral, a avaliação apresenta duas finalidades distintas: formativa e somativa. De acordo com Brown (2004), no contexto de línguas adicionais, a avaliação formativa destina-se a avaliar os estudantes durante seu processo de aprendizado, envolvendo avaliação informal e *feedback*, com o objetivo de promover o desenvolvimento individual do aluno no domínio da língua-alvo. Essa forma de avaliação contribui tanto para o crescimento do discente quanto auxilia o professor na adaptação de novas estratégias pedagógicas, como o uso de atividades comunicativas e interativas, que são essenciais no ensino de línguas.

A esse respeito, Wiliam (2018) argumenta pela integração da avaliação formativa ao cotidiano da sala de aula como um pilar essencial para um ensino de línguas mais significativo. O autor destaca o uso de estratégias práticas, como rubricas avaliativas, que clarificam os critérios de sucesso, e a autoavaliação, que capacita os estudantes a monitorar seu próprio progresso, promovendo engajamento ativo e autonomia no processo de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Boud e Falchikov (2007) complementam essa visão ao destacar a relevância de práticas avaliativas voltadas à aprendizagem contínua, como o uso de avaliação em pares, que engajam os estudantes na prática interativa da língua e na troca de *feedback* construtivo. Ambos os autores enfatizam que essas estratégias, quando bem implementadas, fortalecem o desenvolvimento linguístico e a participação ativa dos alunos. Alinhados a essa visão, Boud e Molloy (2013) reforçam que a avaliação entre pares constitui um mecanismo poderoso para aprimorar a aprendizagem de línguas, transformando os estudantes em protagonistas que se conectam profundamente com os critérios avaliativos e os processos de *feedback*. Eles defendem que, ao avaliarem seus colegas, os discentes não apenas refinam sua própria percepção sobre qualidade e padrões, mas também desenvolvem habilidades críticas de julgamento e comunicação, favorecendo, ao mesmo tempo, um ambiente de colaboração.

Seguindo essa linha de raciocínio, a autoavaliação, conforme abordada por Earl (2003), coloca o estudante no centro do processo, buscando fomentar autonomia e uma reflexão mais profunda sobre seu aprendizado, ainda que, na prática, os resultados nem sempre sejam consistentes. Já Andrade (2019) complementa essa ideia ao destacar que, na autoavaliação, rubricas bem definidas e orientações práticas possibilitam um acompanhamento mais rigoroso do progresso, desde que sua acessibilidade e implementação sejam garantidas no contexto educacional.

No que diz respeito à avaliação somativa, Brown (2004) explica que ela ocorre no final de um período específico, seja um semestre letivo ou uma unidade de um livro, e visa verificar o desempenho do estudante ao longo desse período, assim como se os objetivos de aprendizagem estabelecidos foram alcançados. O autor propõe exemplos práticos para o ensino de línguas adicionais, como testes finais de unidade ou semestre, que avaliam vocabulário, gramática, leitura, escrita e compreensão auditiva. Ele também sugere provas orais, nas quais os alunos demonstram habilidades de comunicação por meio de apresentações ou diálogos. Outro exemplo são projetos finais, como portfólios digitais, que permitem avaliação criativa e abrangente. Brown ainda recomenda simulações de testes de proficiência (*Test of English as a Foreign Language – TOEFL* e o *International English Language Testing System – IELTS*) para familiarizar os alunos com formatos reconhecidos internacionalmente.

A avaliação de produção escrita e testes de compreensão auditiva e leitura também são destacados, focalizando em organização textual, uso de conectivos e interpretação de textos e áudios. Por fim, ele menciona a avaliação integrada de habilidades, combinando tarefas como assistir a um vídeo, discutir oralmente e escrever um resumo, permitindo avaliar múltiplas competências de uma vez. Esses exemplos mostram como a avaliação somativa pode medir o desempenho dos estudantes e prepará-los para desafios futuros, mas é fundamental equi-

brá-la com práticas formativas, garantindo *feedback* contínuo e oportunidades de melhoria durante o processo de aprendizagem.

Harlen (2006 *apud* Villas Boas, 2014, n.p.) amplia essa discussão e esclarece que “uma das diferenças fundamentais entre a avaliação formativa e a somativa é que, na primeira, os avaliadores são os alunos e o professor, enquanto, na segunda, o professor é o único avaliador”. Entretanto, é válido ressaltar que, por mais que possuam propostas diferentes, a avaliação formativa e somativa se complementam e ambas dispõem de sua importância dentro de sala de aula e na vida acadêmica (Villas Boas, 2014).

Earl (2003), por sua vez, aprofunda o conceito de avaliação educacional e diferencia três perspectivas avaliativas, sendo a: avaliação da aprendizagem, avaliação para aprendizagem e avaliação como aprendizagem. A autora conceitua a primeira como tendo finalidade somativa, geralmente a mais comum. A avaliação da aprendizagem tem como objetivo demonstrar o nível de aprendizado para os alunos e os responsáveis, o que acontece, com frequência, por meio de testes. Há uma ênfase maior no resultado e na comparação dos níveis de desempenho dos estudantes, sem foco em direcionamentos ou busca por melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Já a avaliação para a aprendizagem tem um propósito formativo e, conforme Earl (2003), é utilizada para identificar e analisar os pontos fortes e as dificuldades dos estudantes, além de conscientizá-los sobre o que já sabem e são capazes de fazer, auxiliando no planejamento dos próximos passos. Qualquer instrumento ou procedimento avaliativo que forneça informação para o planejamento docente e sua prática de ensino, além de condições para acompanhamento do progresso do aprendizado dos estudantes, pode ser usado com o propósito dessa abordagem. Diferentemente da avaliação da aprendizagem, a avaliação para aprendizagem não visa, exclusivamente, estabelecer comparações entre os estudantes, mas evidenciar as potencialidades e dificuldades de cada um.

Por fim, a avaliação como aprendizagem coloca o estudante em posição crítica como avaliadores do seu próprio aprendizado, fazendo com que o senso de responsabilidade seja construído. Essa outra abordagem estimula o discente a monitorar o que está aprendendo e a usar o *feedback*, conversas informais, a avaliação por pares e a autoavaliação como mecanismos para realização de ajustes necessários para o desenvolvimento contínuo de sua aprendizagem. Dessa forma, o docente se torna um mediador desse processo, visto que o estudante está atuando de forma ativa na tomada de decisões sobre sua evolução. Assim, como a autora pontua, comparações entre os desempenhos dos estudantes são irrelevantes, e, normalmente, professores e discentes decidem juntos acerca do planejamento dos próximos passos e da tomada de decisões.

Earl (2003) argumenta que as diferentes abordagens de avaliação não devem ser vistas de forma isolada, mas sim, integradas de maneira complementar no processo educativo. O equilíbrio entre elas possibilita aos professores uma visão abrangente do

desenvolvimento dos estudantes, permitindo identificar tanto suas conquistas quanto as áreas que exigem maior atenção. Ao utilizar essas informações de maneira estratégica e consciente, os professores podem ajustar suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades de aprendizagem dos estudantes, aumentando as chances de um aprendizado contínuo e promovendo avanços significativos no processo educacional.

Diante das possíveis definições para avaliação e considerando sua importância para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores e do aprendizado do estudante, é necessário aprofundar essa temática e entender o que significa ser letrado em avaliação e de que maneira esse termo impacta o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Letramento em avaliação de línguas adicionais e o seu lugar em cursos de licenciatura

A avaliação desempenha um papel fundamental no ensino de línguas adicionais, indo além da medição do aprendizado para orientar o ensino e promover o desenvolvimento de estudantes e professores. Nos cursos de licenciatura em línguas, em que se formam futuros professores, entender e dominar conceitos e técnicas avaliativas é essencial. Surge, nesse contexto, o letramento em avaliação, que vai além do uso básico de instrumentos avaliativos, abrangendo a habilidade de interpretar, planejar e aplicar métodos de forma crítica e reflexiva, com atenção às particularidades do ensino de línguas.

Stiggins (1991) define o letramento em avaliação como a capacidade de compreender o tema e aplicá-lo em diferentes situações, com instruções claras e o saber necessário para interpretar resultados. Isso envolve reconhecer o que torna uma avaliação de qualidade e valorizar sua contribuição para a aprendizagem. Popham (2009) complementa, afirmando que professores letrados em avaliação criam atividades mais adequadas às necessidades dos alunos e exploram opções práticas para incentivar o aprendizado linguístico em variados contextos.

Embora sua relevância seja reconhecida, Fulcher (2012) observa que o letramento em avaliação de línguas adicionais ainda recebe pouca atenção na pesquisa, apesar de ganhar visibilidade crescente. Para ele, esse conceito inclui o conhecimento e as competências necessárias para desenvolver instrumentos avaliativos, analisar dados e tomar decisões éticas que favoreçam o progresso dos estudantes. No ensino de línguas adicionais, Giraldo (2021) descreve o letramento em avaliação de línguas como a integração de teorias sobre avaliação, modelos de proficiência linguística e habilidades práticas para criar e interpretar instrumentos, considerando princípios éticos e o impacto da língua no contexto educacional.

Giraldo (2021) sugere que explorar teorias de avaliação enriquece o repertório dos professores, influenciando diretamente seu letramento em avaliação de línguas. Ele destaca

a importância de os cursos de formação docente ampliarem o entendimento sobre o tema, incentivando práticas justas e bem fundamentadas. Nesse mesmo sentido, Scarino (2022) adiciona que o letramento em avaliação nesse contexto requer uma perspectiva intercultural, com avaliações que reflitam as competências comunicativas e culturais dos estudantes, como o uso da língua em contextos reais.

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) notam que, embora tenha avançado, a pesquisa sobre avaliação de línguas adicionais no Brasil ainda é limitada frente a outros países. As autoras apontam que a escassez de letramento em avaliação reduz as práticas escolares a testes tradicionais, focados em conteúdos linguísticos, sem aproveitar o potencial formativo da avaliação para impulsionar o aprendizado. Segundo Quevedo-Camargo (2020), entre 141 cursos de Letras com licenciatura em línguas estrangeiras modernas no Brasil, apenas 17 oferecem disciplinas específicas sobre avaliação, e o tema aparece em apenas 33 ementas, muitas vezes de maneira superficial.

Complementando tais resultados, Fernandes, Souza e Fonseca (2022) reforçam essa preocupação, revelando que apenas 25% dos cursos de graduação em dez *campi* do Instituto Federal de Brasília incluem disciplinas sobre avaliação. Esses números indicam um panorama desafiador, considerando a relevância do tema na formação docente. Scaramucci (2006) adverte que professores despreparados tendem a repetir práticas intuitivas e ultrapassadas, como apontam Quevedo-Camargo e Sousa (2022, p. 240): “na ausência de preparo, recorre-se ao que já se conhece ou sujeita-se ao que se impõe”. Isso pode resultar em atividades avaliativas inconsistentes, que não atendem às necessidades dos estudantes nem refletem os objetivos do ensino de línguas.

Assim, o letramento em avaliação de línguas adicionais deve constituir um eixo central na formação inicial de professores, tornando-se um pilar que os capacite a planejar, aplicar e interpretar as atividades avaliativas de maneira contextualizada e alinhada às abordagens pedagógicas contemporâneas.

A formação de professores de línguas adicionais para avaliar

O letramento em avaliação de línguas adicionais é um fator determinante na prática docente, influenciando diretamente o ensino e a aprendizagem (Fulcher, 2012; Quevedo-Camargo & Scaramucci, 2018). No entanto, é preocupante notar que muitos cursos de formação de professores de línguas não dão a devida atenção a essa temática (Quevedo-Camargo, 2020; Fernandes *et al.*, 2022). Como resultado, futuros professores ficam sem oportunidades significativas para desenvolver o conhecimento necessário a escolhas avaliativas éticas e justas, que atendam às especificidades do aprendizado linguístico.

Quando a avaliação de línguas se limita a gerar notas, cria-se uma barreira ao processo de ensino e aprendizagem, como alertam Quevedo-Camargo e Sousa (2022). Para reverter esse cenário, as autoras defendem que a formação docente é a chave para transformar as práticas avaliativas, promovendo abordagens mais alinhadas ao desenvolvimento das competências linguísticas. Zocaratto (2018), por exemplo, analisou a aprendizagem relacionada aos níveis de avaliação em uma turma de licenciatura em Letras-Espanhol de um Instituto Federal. A pesquisa revelou que a falta de discussões teóricas aprofundadas sobre avaliação resultou em visões restritas entre os participantes, que associaram o processo majoritariamente à medição de desempenho e à quantificação do aprendizado de línguas, em vez de vê-lo como parte do processo de aprendizagem. Além disso, as práticas desses professores em formação inicial permaneceram centradas em instrumentos tradicionais, como provas, e na atribuição de notas, evidenciando a ausência de uma abordagem mais ampla.

Diante disso, Zocaratto (2018) destacou a urgência de integrar a avaliação de línguas como parte essencial da formação docente, estabelecendo conexões mais ricas entre ensino e aprendizagem. Ela argumenta que as percepções e experiências dos futuros professores com a avaliação podem levá-los a adotar práticas democráticas ou perpetuar um modelo excludente e desigual no ensino de línguas. Assim, ampliar o entendimento sobre avaliação durante a formação inicial é fundamental para abrir caminhos a uma educação linguística mais equitativa.

Nesse sentido, Fernandes (2019) investigou como uma disciplina sobre avaliação em um curso de Letras-Espanhol contribuiu para o letramento em avaliação de línguas de futuros professores. Por meio de uma pesquisa-ação, ela observou que a ausência prévia de um componente curricular específico limitava o aprofundamento dos participantes sobre o tema. Ao final do estudo, no entanto, notou uma evolução nos conceitos e na resignificação do processo avaliativo, indicando maior familiaridade com a avaliação de línguas e um impacto positivo em seu letramento. Fernandes (2019) enfatizou que, sem discussões robustas na formação, as práticas docentes tendem a prejudicar o ensino e a aprendizagem de línguas.

Quevedo-Camargo e Sousa (2022) compartilham essa visão em um microestudo sobre como o letramento em avaliação beneficia as práticas de professores de línguas. Por meio de um questionário *online*, elas analisaram o preparo dos participantes para criar instrumentos avaliativos durante a graduação. Os dados mostraram que não houve sinais de mudanças significativas nesse preparo, tanto entre os que se graduaram em 1998 quanto entre os que concluíram a formação em 2018. As autoras concluíram que a formação inicial de professores de línguas carece de um enfoque consistente em avaliação, o que pode gerar obstáculos em suas práticas. Sem preparo adequado, esses docentes recorrem a métodos conhecidos, muitas vezes limi-

tando a construção de práticas avaliativas justas e consistentes, como apontam Quevedo-Camargo e Sousa (2022).

Esses estudos reforçam a necessidade de priorizar o letramento em avaliação de línguas na formação inicial docente. Esse processo é essencial para desenvolver competências que permitam práticas guiadas por confiabilidade, criticidade e respeito às particularidades do ensino e aprendizagem de línguas (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022). Assim, os professores podem contribuir para um aprendizado mais significativo e equitativo, alinhado às demandas do contexto educacional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou o estudo de caso como tipo de pesquisa, inserido na abordagem qualitativa, por ser o mais apropriado aos objetivos deste trabalho, permitindo uma análise profunda e contextualizada do fenômeno investigado. Segundo André (2013), o estudo de caso concentra-se na análise detalhada de um fenômeno específico em seu contexto, possibilitando uma compreensão aprofundada por meio da leitura e interpretação do objeto investigado.

Esta investigação teve como foco o desenvolvimento e o impacto do letramento em avaliação nos períodos inicial e final da formação de futuros professores de língua inglesa, no âmbito do Curso Superior de Letras-Inglês de um Instituto Federal. Para isso, foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados, composto por 14 perguntas, entre abertas e fechadas, respondido por 33 estudantes - 17 do segundo semestre e 16 do oitavo. Conforme Gil (2008), a construção de um questionário deve priorizar a clareza das perguntas, a relevância dos temas e a adequação ao público-alvo, assegurando a validade e a confiabilidade das informações coletadas.

Complementarmente, a análise documental foi empregada como outro procedimento metodológico, também com base em Gil (2008). Esse método permite investigar mudanças sociais a partir de documentos, com a vantagem de ser uma técnica de baixo custo. Assim, foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IFB, 2016) e as ementas de algumas disciplinas, buscando identificar como e em que momentos a avaliação é abordada no curso. Esses elementos são considerados fundamentais para compreender como os futuros professores constroem seu letramento sobre o tema.

A coleta e análise dos dados ocorreram entre agosto e novembro de 2023 e, para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados pseudônimos, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lido e assinado por todos que aceitaram participar da pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que o processo de análise e interpretação dos dados seguiu uma abordagem metodológica estruturada, orientada pelos objetivos estabelecidos e fundamentada no método interpretativista proposto por Moita Lopes (1994). Isso significa

explorar como documentos, discursos ou respostas refletem e constroem realidades sociais, priorizando interpretações ricas e situadas em vez de generalizações amplas.

Portanto, inicialmente, as informações contidas nos documentos, como o PPC (IFB, 2016) e as ementas, foram sistematizadas e tabuladas, permitindo um confronto claro e organizado entre os dados. Em seguida, as respostas obtidas por meio do questionário foram organizadas por pergunta, comparando-se cada uma delas para possibilitar uma interpretação qualitativa consistente. Esse processo combinou diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos, alinhando-se à abordagem interpretativista que, segundo Moita Lopes, privilegia a compreensão da linguagem como construtora da realidade social, focando na análise contextual e nas perspectivas dos participantes.

Por fim, cabe destacar que o Curso Superior de Letras-Inglês do Instituto Federal investigado está em atividade desde 2014, na modalidade presencial, com duração mínima de 8 semestres e máxima de 16. O ingresso no curso ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Seleção Unificada (SISU), além de processos para portadores de diploma e transferências internas e externas. O curso oferece 80 vagas anuais, distribuídas em duas turmas.

O que dizem os documentos?

Para entender como o curso estrutura a avaliação, começamos pelo PPC (IFB, 2016). O documento destaca que a avaliação no Letras-Inglês é um processo contínuo e cumulativo, priorizando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, mais do que apenas resultados finais. Essa visão ecoa o que Brown (2004) chama de avaliação formativa: um acompanhamento dinâmico, focalizado no processo de construção do conhecimento.

Ao explorar as ementas das disciplinas obrigatórias, encontramos quatro que abordam o tema diretamente: Práticas de Ensino I e II, oferecidas nos semestres iniciais; Planejamento e Organização da Ação Pedagógica (POAP), no quinto semestre; e Práticas de Ensino VII, no sétimo. Nas duas primeiras, o foco recai sobre “instrumentos de avaliação” e o tópico aparece como um item secundário, sugerindo maior ênfase na criação de ferramentas do que na reflexão sobre o conceito de avaliar. Já o POAP expande a discussão, trazendo avaliação diagnóstica, formativa e somativa - termos que Brown (2004) diferencia como etapas distintas do processo educativo: a primeira para mapear conhecimentos prévios, a segunda para ajustar o aprendizado em andamento e a terceira para fechar um ciclo.

O ponto alto está em Práticas de Ensino VII. Sua ementa promete uma abordagem mais robusta: conceitos, história da avaliação no ensino de línguas, tipos voltados a diferentes habilidades, questões éticas e até tendências atuais. Aqui, conectamos ideias de Brown (2004) sobre formativa e somativa com as de

Earl (2003), que introduz a avaliação da aprendizagem (somativa, centrada em resultados), para a aprendizagem (formativa, voltada ao processo) e como aprendizagem (também formativa, mas com o aluno como protagonista). O curso, portanto, parece construir uma base que valoriza a avaliação como ferramenta reflexiva, embora concentre esse aprofundamento nos semestres finais.

Percepções sobre avaliação de professores de inglês em formação inicial

Para embasar esta análise, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas aos estudantes do segundo e oitavo semestres do curso de Letras-Inglês, utilizando o *Google Forms* como ferramenta. Ao todo, 33 participantes responderam: 17 do segundo semestre e 16 do oitavo. Após a coleta, organizamos os dados em tabelas, destacando semelhanças e diferenças entre as respostas para facilitar a comparação. Alinhado ao primeiro objetivo específico da pesquisa - investigar como os futuros professores de inglês em formação inicial percebem a avaliação nos extremos do curso -, começamos perguntando sobre o entendimento individual de cada um acerca do tema. Selecionamos respostas representativas de ambos os semestres, agrupando-as em três categorias principais: avaliação como medida, como processo e melhoria e como instrumento de verificação do aprendizado. Além disso, incluímos algumas respostas que fogem desses padrões, mas que enriquecem a análise por sua singularidade e relevância.

Adriana, estudante do segundo semestre, definiu avaliação de maneira direta: “Avaliação é um método de medir e avaliar o desempenho dos estudantes em um determinado assunto”. De forma semelhante, Sofia, também do início do curso, resumiu: “Uma forma de medir conhecimento”. Entre os respondentes do oitavo semestre, as percepções ganharam maior profundidade. Antônio, por exemplo, ofereceu uma visão mais abrangente: “Avaliação refere-se ao processo de avaliar e medir o desempenho, o progresso e o aprendizado dos estudantes em uma sala de aula ou em uma instituição de ensino”. Seguindo essa linha de raciocínio, Milena complementou: “A forma de medir a aquisição de conhecimento do aluno durante um determinado período”.

Ao analisar as respostas dos estudantes, percebemos que tanto os do segundo quanto os do oitavo semestre frequentemente descrevem a avaliação como um processo voltado para medir o conhecimento dos estudantes, seja por meio de provas, notas ou outros instrumentos tradicionais. Essa visão, predominante entre os participantes, reflete uma concepção comum no contexto educacional, especialmente no ensino de línguas adicionais, no qual, como apontam Quevedo-Camargo e Sousa (2022), a ausência de um preparo robusto em avaliação pode levar futuros professores a perpetuarem práticas intuitivas e limitadas, centradas na quantificação do aprendizado.

No entanto, é fundamental esclarecer que esta pesquisa não busca desvalorizar a avaliação somativa nem exaltar a formativa como a única solução ideal. Pelo contrário, alinha-se à perspectiva de Villas Boas (2014), que sustenta que ambas as abordagens, apesar de suas diferenças, são complementares e igualmente valiosas quando aplicadas de maneira ética e estratégica no ambiente educacional. Ao invés de hierarquizar as formas de avaliação, esta pesquisa defende, com base em Villas Boas (2014) e outros autores, que o equilíbrio entre somativa e formativa é essencial para maximizar o impacto pedagógico, especialmente no contexto de línguas adicionais, em que o letramento em avaliação desempenha um papel importante na formação de professores reflexivos e éticos, como enfatizam Giraldo (2021) e Quevedo-Camargo (2020).

Outras percepções sobre o conceito de avaliação foram reunidas em um conjunto de respostas que associam a avaliação diretamente à verificação do aprendizado. Essas respostas retratam a avaliação como um instrumento para verificar se os conteúdos ensinados foram assimilados pelos estudantes. Do segundo semestre, Telma considera que “seja uma espécie de atividade, prova ou trabalho para avaliar se nosso conhecimento até então está sendo bem aproveitado”, enquanto Carolina destaca que “o objetivo da avaliação é ver se os alunos estão aprendendo o que está sendo ensinado, embora nem todas sejam eficazes”. Já entre os participantes do oitavo semestre, Paula define-a como “um instrumento utilizado pelos professores para a verificação da aprendizagem dos estudantes”, e Júlia resume como “verificação de compreensão”.

As respostas acima revelam uma percepção dominante da avaliação como instrumento de verificação da aprendizagem, reduzida a analisar se os conteúdos ensinados foram assimilados pelos estudantes. Earl (2003) aponta que instrumentos como provas, estudos dirigidos e questionários, amplamente utilizados nos sistemas educacionais, reforçam essa visão tradicional, na qual a avaliação se limita a um mecanismo de constatação. Contudo, essa abordagem levanta um problema central: ao priorizar a medição do aprendizado, ignora-se seu potencial como ferramenta dinâmica de transformação pedagógica, restringindo o papel do docente a um verificador passivo e perpetuando práticas que pouco contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Zocaratto (2018) agrava essa questão ao observar que estudantes de licenciatura frequentemente associam avaliação à verificação, evidenciando uma concepção tradicional que persiste do início ao fim da formação. Isso sugere uma falha estrutural no curso, em que as vivências avaliativas, em vez de desafiar essa perspectiva limitada, acabam por consolidá-la, negligenciando ações interventivas que, segundo a autora, poderiam aprimorar o aprendizado. Assim, a ênfase em testes e provas como fim em si mesmos limita o potencial educativo a uma visão superficial e tecnicista do processo de ensino e aprendizagem.

Durante nossa investigação, destacou-se a adoção, por um grupo apenas de estudantes do oitavo semestre, de uma perspectiva mais ampla e abrangente da avaliação, a qual passou a ser entendida como um processo contínuo e dinâmico que se integra a todo o ciclo de ensino e aprendizagem. Essa mudança de compreensão, que parece ter sido influenciada, em alguma medida, por experiências adquiridas na disciplina Práticas de Ensino VII, tende a refletir um progresso notável em relação às concepções mais restritas que, em geral, predominam nos estágios iniciais do curso.

Nesse contexto, destacamos duas falas de participantes do oitavo semestre. Para Michele, a avaliação auxilia o docente “no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ‘conhecer os conhecimentos’ do aluno, permitindo que o professor forneça *feedback* conforme a necessidade de cada um e direcionando as práticas em sala de aula”. Lucas complementa essa visão ao afirmar: “Entendo a avaliação como um processo inseparável de uma prática docente consistente e eficaz”. Ele continua dizendo que “é a partir dela que podemos verificar se alcançamos ou não nossos objetivos e identificar o que podemos melhorar [em relação] à metodologia e às estratégias de ensino”, por exemplo.

A concepção de avaliação como um processo contínuo, que permite aos estudantes participarem ativamente da construção de seu conhecimento e oferece aos professores informações valiosas para ajustar suas práticas pedagógicas, depende, segundo Zocaratto (2018), de um uso ético e intencional de instrumentos avaliativos nos cursos de licenciatura. Contudo, é significativo que nenhum dos estudantes do segundo semestre participantes da pesquisa tenha descrito a avaliação sob essa perspectiva de melhoria ou processo, tendendo a restringi-la a uma visão tradicional focada na verificação do aprendizado. Por outro lado, alguns do oitavo semestre, influenciados por Práticas de Ensino VII, demonstraram uma compreensão mais ampla, apresentando-a como um mecanismo multifuncional capaz de acompanhar a aprendizagem, identificar conhecimentos prévios e adaptar estratégias, o que sugere uma possível melhora em relação à concepção de avaliação apresentada nos grupos de respostas anteriores.

Essa diferença revela uma lacuna previamente identificada: sem um preparo inicial consistente, como alertam Quevedo-Camargo e Sousa (2022), os futuros docentes correm o risco de adotar práticas fundamentadas exclusivamente em experiências pessoais, frequentemente mecânicas e desprovidas de reflexão crítica, semelhantes às rotinas apontadas por Schafer (1993), o que pode comprometer seriamente o potencial transformador da avaliação.

Em outra pergunta, tal disparidade também parece se refletir nas respostas dos participantes. Dos 17 estudantes do segundo semestre, apenas quatro afirmaram ter estudado avaliação, limitando-se a instrumentos em disciplinas como Práticas de Ensino I e II, e suas respostas, menos detalhadas, tendem a um entendimento tradicional, possivelmente pela escassa exposição ao tema. Já os 16 respondentes do oitavo semestre, todos com

experiência em Práticas de Ensino VII, apresentaram percepções mais aprofundadas, mencionando tópicos discutidos em aula, como *feedback* e adaptação pedagógica, o que sugere uma compreensão mais sólida dos princípios da avaliação. Fernandes (2019) argumenta que o letramento em avaliação deve começar cedo, pois avaliação é aprendizagem; no entanto, a concentração tardia desse estudo no curso revela uma formação desigual, que pode deixar os professores em formação inicial, de turmas ingressantes, presos a uma visão tecnicista e superficial, enquanto de turmas finais avançam rumo a uma prática mais ética e dinâmica.

A esse respeito, Quevedo-Camargo e Sousa (2022) também alertam que, sem esse preparo, os professores tendem a reproduzir modelos tradicionais, criando barreiras ao aprendizado. A formação inicial deveria, assim, integrar teoria e prática desde o início, como defende Giraldo (2021), para construir um letramento em avaliação que capacite os futuros professores de línguas a projetar estratégias éticas e consistentes. A dependência de uma disciplina tardia sugere uma falha estrutural que pode limitar a construção de conhecimentos.

Relação entre experiências vivenciadas e desenvolvimento do letramento em avaliação

Quando se trata do desenvolvimento do letramento em avaliação durante o processo formativo, analisar as experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo do curso torna-se essencial, pois elas revelam tanto o modo como a temática foi trabalhada quanto o impacto dessas vivências em sua formação como avaliadores. Nesse contexto, perguntamos aos participantes desta pesquisa de que maneira a avaliação foi discutida e experienciada em seu curso.

As respostas do segundo semestre indicaram, de modo geral, que alguns docentes utilizam vídeos e dinâmicas para demonstrar a relevância da avaliação em sua trajetória como professores de línguas avaliadores. Além disso, os dados sugeriram que discussões informais sobre o tema ocorrem em algumas disciplinas desde o início do curso, o que pode refletir, em certa medida, uma preocupação dos professores em reservar espaço para essa temática, ainda que de forma limitada. Esses estudantes também relataram que tais vivências têm contribuído, de alguma maneira, para seu processo formativo.

Mesmo com uma experiência ainda mais limitada e sem o aprofundamento crítico-reflexivo necessário, os participantes do segundo semestre conseguiram discernir a importância da temática da avaliação para sua formação docente e para o desenvolvimento do aprendizado. No entanto, essa constatação, embora positiva, revela uma lacuna que pode ser preocupante no currículo dos cursos de licenciatura. A falta de uma abordagem mais reflexiva sobre a avaliação, mesmo no início do processo formativo, pode comprometer a qualidade das práticas avaliativas que esses futuros professores irão implementar e a construção

de conhecimento sólido e fundamentado sobre avaliação. Sem uma compreensão aprofundada e crítica da avaliação, há o risco de perpetuar métodos tradicionais e ineficazes que não atendem às necessidades dos alunos. Por isso, é importante que os cursos de licenciatura introduzam a importância da avaliação e proporcionem oportunidades para um engajamento mais consistente com o tema, preparando os futuros professores para serem avaliadores conscientes de seu papel e suas responsabilidades com o processo educativo.

Acerca das respostas dos participantes do oitavo semestre, a maioria descreveu ter tido uma experiência profícua e aprofundada com a avaliação em uma componente curricular, Práticas de Ensino VII, voltada para a temática, ao ponto que aprenderam: 1) noções e conceitos sobre avaliação; 2) a importância do *feedback* para o processo de construção do conhecimento; 3) como estabelecer critérios ao avaliar; e 4) como praticar com avaliação por pares, o que proporcionou a experiência de estar em posição de avaliador.

Nesse último caso, os participantes mencionaram que os estudantes dessa disciplina, se dividiram em grupos para criação de uma microaula, cada uma abordando uma habilidade da língua inglesa. Durante a realização dessa atividade avaliativa, uma parte da turma desenvolvia o papel de alunos e a outra de avaliadores da aula dos colegas por meio da utilização de rubricas, em que deviam mencionar pontos positivos e aspectos a serem melhorados, além de indicar sugestões. De acordo com Tsagari *et al.* (2018), tanto o *feedback* quanto as rubricas desempenham papéis essenciais no processo de avaliação dos estudantes. Quando aplicados de maneira eficaz, esses mecanismos contribuem para o aprendizado, auxiliando os estudantes na construção de estratégias para aprimorar suas habilidades e progredir para as etapas subsequentes.

Além do *feedback*, os participantes do oitavo semestre relataram ter experienciado a avaliação por pares, uma prática destacada pelos autores como muito benéfica, pois envolve os estudantes, no caso desta pesquisa, professores em formação inicial, diretamente, no processo de avaliação, promovendo uma percepção mais crítica do que está sendo analisado. Para conduzir a avaliação por pares, utilizou-se a rubrica, que, de acordo com Tsagari *et al.* (2018), é uma importante ferramenta na definição de critérios de avaliação, podendo auxiliar os professores em uma avaliação ética e justa dos diferentes aspectos de uma atividade.

É possível perceber que as experiências construídas, principalmente, durante o componente curricular sobre o tema proporcionaram a eles conhecer mais profundamente o que é avaliação, quando e como aplicá-la, dando mais confiança na prática e permitindo construir caminhos que sejam viáveis tanto para o docente quanto para os estudantes. As respostas abaixo revelam esse entendimento.

Michele: As experiências me mostraram outras maneiras de avaliar o estudante e melhoraram a minha prática docente, uma vez que a prática da avaliação nos permite conhecer melhor nossos alunos, assim, se torna mais fácil atender as necessidades deles.

Olivia: Me fez mais ciente de que tudo em sala de aula pode ser usado como uma espécie de avaliação e que nós professores também precisamos nos autoavaliar, pois, se um instrumento de avaliação não funciona como o esperado, pode ser que ele esteja elaborado de maneira não adequada aquela turma ou aluno em específico.

Júlia: Foi muito enriquecedor e esclarecedor aprender a avaliar os estudantes. Antes de cursar Práticas VII eu não tinha noção de como esse assunto é importante para a formação de professores. Desde fazer simples perguntas orais e atividades em sala até elaborar questões para provas bimestrais/integradas, o conteúdo da disciplina sobre Avaliação me deu um norte sobre como conseguir avaliar efetivamente os alunos.

Observa-se nas respostas que os participantes adquiriram uma significativa segurança em avaliar. Eles parecem conseguir compreender tanto os fundamentos teóricos quanto aplicar esses conhecimentos de maneira contextualizada e adaptável às diferentes realidades educacionais, o que sugere que podem ter assimilado o conteúdo e desenvolvido a capacidade de transpor esse conhecimento para situações práticas, um aspecto que se mostra essencial na formação de profissionais da educação para avaliar. Nesse sentido, como Barbosa (2022) aponta, as vivências teóricas e práticas relacionadas à avaliação tendem a contribuir para que o docente em formação ganhe maior confiança em sua prática avaliativa. Assim, pode-se entender que tais experiências, em certa medida, contribuem significativamente para o letramento em avaliação (de línguas), pois provavelmente fornecem ao docente em processo formativo uma percepção mais consciente do que, como e por que avaliar, possibilitando sua aplicação em decisões voltadas ao desenvolvimento contínuo do aprendizado.

Após explorar as vivências com avaliação que contribuíram para a formação inicial dos participantes, buscamos também identificar experiências menos positivas ou que envolveram desafios expressivos, solicitando que os estudantes as compartilhassem. Essa reflexão proporcionou uma análise crítica de momentos em que a avaliação não parece ter atingido os objetivos pretendidos ou resultou em obstáculos significativos. As respostas mais recorrentes dos alunos do segundo semestre, apresentadas a seguir, ilustram essas situações.

Helena: Acho que a prova para mim já não é tão proveitosa, dependendo da matéria.

Ronaldo: Provas são extremamente desgastantes, não me lembro de nada que eu aprendi estudando para a prova que tivemos, ou seja, só me esforcei pra ganhar nota e não me orgulho disso.

Raíssa: Prova tradicional, me gerou muito estresse e ansiedade e mesmo sabendo do assunto esqueci uma parte por nervosismo.

Esses relatos corroboram a afirmação de Earl (2003) de que a prova, embora de maneira frequente empregada, é muitas vezes limitada. Apesar de sua prevalência, nota-se que os participantes desta pesquisa não a consideram, necessariamente, a maneira mais confortável e confiante de expressar o que aprenderam sobre um determinado assunto. Fernandes (2019) reflete sobre a utilização desse instrumento avaliativo, pois, muitas vezes, ele não é o instrumento avaliativo ideal, visto que muitos estudantes não se sentem confortáveis, como descreveram os participantes do segundo semestre desta pesquisa, e, como consequência, não refletem o seu aprendizado. Da mesma maneira, Fernandes, Souza e Fonseca (2022) afirmam que a avaliação é mais complexa do que simplesmente ensinar um conteúdo e aplicar uma prova. Ela demanda uma atenção especial tanto dos professores em exercício quanto daqueles em formação, a fim de desmistificar o pensamento tradicional associado a esse tema.

Os estudantes do oitavo semestre, por sua vez, ao mencionarem suas experiências não agradáveis com avaliação, abordaram o tema com enfoque diferente dos participantes do segundo. O foco das falas daqueles licenciandos não estava no instrumento avaliativo usado, mas no que era feito com os resultados, assim como os trechos a seguir revelam: “quando os professores falavam vários pontos negativos sobre apresentação de seminário e depois davam uma nota alta” (Vera); “avaliação sem qualquer tipo de *feedback*” (Marcelo); e “quando um professor X não corrigiu a atividade e eu fiquei sem saber onde errei e porque tirei tal nota” (Milena).

Sobre o uso do *feedback* no processo de aprendizagem, Fernandes (2019, p. 25) diz que “algo a que os professores têm de se ater é no estabelecer critérios e no *feedback* aos alunos dessas avaliações, que são fundamentais em um processo avaliativo formativo”. Com base nas respostas acima e na fala da autora, evidencia-se a relevância dessa ferramenta e também do uso de critérios avaliativos, trazendo mais clareza para quem está sendo avaliado e, dessa forma, ao nosso ver, mais transparência e ética.

Experiências desfavoráveis com avaliação durante a formação de professores podem moldar o letramento em avaliação de maneiras complexas, tanto positivas quanto negativas. Por um lado, essas vivências podem levar a uma compreensão crítica mais profunda sobre as falhas e limitações dos métodos avaliativos tradicionais, encorajando futuros educadores a buscar práticas mais justas e eficazes. Isso pode promover um letramento em avaliação mais sólido e crítico. Por outro lado, experiências negativas podem também gerar uma aversão à avaliação, prejudicando a disposição dos futuros professores em utilizar atividades avaliativas de maneira construtiva. O medo de repetirem as experiências desagradáveis pode limitar a disposição para inovar e melhorar as práticas avaliativas, resultando em uma abordagem mais conservadora e menos adaptável. Assim, a forma como os professores em formação lidam com essas

experiências pode influenciar significativamente a qualidade e a abordagem de suas práticas avaliativas no futuro.

Em outra pergunta, os participantes deveriam responder se, a partir dos estudos e experiências com avaliação que tiveram, eles se sentiam capazes de avaliar os seus futuros estudantes. Com um total de 17 estudantes do segundo semestre, sete responderam que se sentem preparados. Entre as razões que fundamentam essa resposta positiva, destaca-se a presença de diversos métodos avaliativos, permitindo adaptar o ensino às necessidades específicas de cada indivíduo com base no conhecimento da turma. Outros sete estudantes responderam que ainda não se sentem preparados, e três disseram que ainda estão no processo de aprofundar os conhecimentos sobre avaliação. A maioria demonstra entender que ainda há um caminho a ser percorrido durante o curso de formação inicial, no qual os saberes sobre avaliação são essenciais para que se sintam confiantes em avaliar seus futuros estudantes de forma justa. Vale destacar que esse processo formativo é a base sobre a qual os profissionais da educação constroem suas práticas pedagógicas, fundamentadas na consciência da responsabilidade ética envolvida no exercício da avaliação.

Sobre os participantes do oitavo semestre, de um total de 16 respondentes, 10 relataram se sentirem capazes de avaliar seu futuro estudante, e os principais motivos foram que a componente curricular sobre avaliação propiciou uma base teórica suficiente para compreender e aplicar diferentes formas de avaliar a fim de favorecer o aprendizado de seus futuros alunos. Por outro lado, outros seis estudantes mencionaram que não se sentem completamente seguros, indicando que ainda precisam de mais estudos e da prática.

Apesar de uma minoria evidenciar certa insegurança no processo avaliativo de estudantes, é preciso considerar que, conforme Quevedo-Camargo (2020), a limitação de espaço dedicado à avaliação nos cursos de graduação pode dificultar a construção de conhecimento e práticas avaliativas baseadas na ética e justiça, o que impacta diretamente no letramento em avaliação. Nesse sentido, incorporar mais experiências significativas, discussões aprofundadas e cenários do mundo real dentro do currículo pode proporcionar aos estudantes uma compreensão mais holística e aplicada da avaliação, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios complexos que enfrentarão como futuros educadores.

Para finalizar, os participantes deveriam mencionar como o curso de Letras-Inglês poderia contribuir ou poderia ter contribuído com seu aprendizado em avaliação. A esse respeito, estudantes do segundo semestre disseram: “espero que me faça compreender melhor a importância das avaliações e me apresente a outros métodos avaliativos” (Adriana); e “explicar diversos métodos de avaliação, para que o aluno se sinta confortável e que ao mesmo tempo sirva para eles aprenderem melhor e com mais facilidade” (Mariana).

A partir dessas falas, torna-se ainda mais evidente a responsabilidade dos cursos de licenciatura em promover espaços

dedicados à discussão sobre a avaliação. Esses ambientes proporcionam aos professores em formação inicial uma oportunidade valiosa de aprofundar seus conhecimentos e aprimorar o letramento em avaliação. Ao incorporar discussões abertas e reflexivas sobre métodos, estratégias e desafios relacionados à avaliação educacional, o curso atende às demandas práticas da formação docente e promove uma compreensão mais sólida e crítica desse aspecto fundamental da prática pedagógica.

Os participantes do oitavo semestre, por sua vez, destacaram o seguinte: “deveríamos explorar formas de avaliar não só uma disciplina específica para isso, mas sim durante todo o curso” (Michele); “através de disciplinas abordassem este tema” (Iara); e “acredito que poderíamos ter estudado mais sobre avaliação, só tivemos em uma disciplina no sétimo semestre. Poderíamos desde antes ter sido introduzidos a esta temática” (Lucas). Assim, é incontestável que a avaliação no contexto educacional, especialmente nos cursos de licenciatura, é fundamental para a formação de futuros professores avaliadores.

O letramento em avaliação capacita os professores a compreender e aplicar práticas avaliativas de forma eficiente, utilizando a avaliação como uma ferramenta para promover a aprendizagem dos alunos e ajustar o ensino conforme necessário. As experiências formativas durante a licenciatura são essenciais para que os futuros professores desenvolvam competências críticas e reflexivas em relação às suas práticas avaliativas.

Sugerimos, então, como possibilidades, a inserção de disciplinas obrigatórias nos primeiros semestres, como “Fundamentos da Avaliação no Ensino de Línguas”, abordando teorias e práticas avaliativas específicas, complementadas por outras como “Avaliação de Habilidades Linguísticas”, que aprofundem aspectos contextuais. Oficinas práticas, integradas a essas disciplinas ou oferecidas como atividades extracurriculares, poderiam incluir a criação de rubricas, simulações de *feedback* e análise de instrumentos avaliativos em cenários reais de ensino de línguas. Projetos interdisciplinares que conectem teoria e prática desde cedo reforçariam essa abordagem, garantindo um letramento em avaliação progressivo e bem fundamentado. Assim, a integração de um letramento em avaliação nos cursos de licenciatura prepara os professores para implementar práticas avaliativas fundamentadas e favorece o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo em busca de garantir que a avaliação cumpra seu papel de suporte ao processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento contínuo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções dos estudantes ao longo da formação inicial em licenciatura expõe diferenças marcantes que merecem atenção. Os estudantes do segundo semestre parecem oferecer respostas mais gerais e evasivas, enquanto boa parte dos do oitavo semestre tende a demonstrar maior profundidade sobre o tema,

com respostas que aparentam ser mais detalhadas e fundamentadas em autores possivelmente estudados em Práticas de Ensino VII. Essa diferença sugere que a introdução tardia do tema no penúltimo semestre, embora aparentemente positiva, poderia ser mais profícua se iniciada de forma precoce, promovendo, talvez, um letramento em avaliação mais gradual e consistente desde os primeiros semestres. Uma abordagem integrada ao longo do curso poderia preparar melhor os futuros professores para práticas avaliativas que se mostrem críticas e reflexivas.

As vivências com avaliação na formação inicial parecem ter impactos positivos e negativos na percepção dos estudantes, influenciados tanto por estudos específicos quanto por experiências como alunos, o que pode exercer efeitos significativos. Isso sugere a necessidade de explorar diversos instrumentos avaliativos, indo além dos tradicionais, para possivelmente enriquecer o contato com métodos eficazes. Tal compreensão poderia levar a uma prática docente mais reflexiva, fortalecer o letramento em avaliação e incentivar debates contínuos sobre o tema, contribuindo, em certa medida, para aprimorar a formação de professores que se mostrem mais confiantes e preparados para o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, H. L. A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, [S.l.] v. 4, n. 87, 2019.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- BARBOSA, J. *Crenças sobre avaliação de professores de língua inglesa em formação inicial no contexto pandêmico: um estudo de caso*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - campus Riacho Fundo, Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2022.
- BROWN, D. *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. Longman: [S.l.], 2004.
- BOUD, D.; FALCHIKOV, N. *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term*. London: Routledge, 2007.
- BOUD, D.; MOLLOY, E. (ed.). *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well*. Londres: Routledge, 2013.
- EARL, L. *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2003.
- FERNANDES, M. *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação*. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- FERNANDES, M. N.; SOUZA, A. V. L. de; FONSECA, M. G. Letramento em avaliação para professores em formação inicial do Instituto Federal de Brasília- IFB. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 232-243, 2022.
- FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas: São Paulo, 2008.
- GIRALDO, F. Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of literature. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, v. 23, n.2, p. 265-279, 2021.
- IF[...] - Instituto Federal de [...]. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras – Inglês (PPC). [...]: IF[...], [...], 2016.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-346, 1994.
- POPHAM, J. W. Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, v. 48, n. 1, p. 4-11, 2009.
- 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.
- 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, Goiânia*, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. *Revista do GEL*, v.19, n.1, p. 223-245, 2022.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.

SCHAFER, W. D. Assessment literacy for teachers. *Theory Into Practice*, Filadélfia, v. 32, n. 2, p. 118-126, 1993.

STIGGINS, R. J. Assessment Literacy. *Phi Delta Kappa International*, Arlington, v. 72, p. 534-539, 1991.

TSAGARI, D. *et al. Handbook of assessment for language teachers*. Nicosia: University of Nicosia Press, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 26, p. 55-57, 2014.

ZOCARATTO, B. L. A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal: desafios e possibilidades. 2018. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WILLIAM, D. *Embedded Formative Assessment*. 2. ed. Bloomington: Solution Tree Press, 2018.

ANEXO - QUESTIONÁRIO

1. Descreva o que você entende sobre avaliação.
2. Você já estudou sobre avaliação em seu curso?
 Sim.
 Não.
3. Se você respondeu **sim**,
 - Em quais disciplinas?
 - Explique de que modo a temática avaliação foi trabalhada em sala de aula.
 - Essas experiências com avaliação contribuíram para sua formação como professor avaliador em formação inicial?
 Sim.
 Não.
 Outros...
 - Em relação à pergunta anterior, justifique sua resposta.
4. Se você respondeu **não**,
 - Você acha importante estudar sobre avaliação em um curso de licenciatura?
 Sim.
 Não.
 Outros...
 - Em relação à pergunta anterior, justifique sua resposta.
5. Como as experiências com avaliação em seu curso podem contribuir com sua formação inicial como professor avaliador?
6. Quais instrumentos /procedimentos avaliativos os seus professores já utilizaram para avaliar você durante os semestres do seu curso?
 Provas
 Avaliação de participação nas aulas
 Seminários
 Estudo dirigido
 Autoavaliação
 Avaliação por pares
 Feedback
 Outros...
7. Dos instrumentos/procedimentos avaliativos já usados por seus professores, quais você utilizará para avaliar seus futuros estudantes?
 Provas
 Avaliação de participação nas aulas
 Seminários
 Estudo dirigido
 Autoavaliação
 Avaliação por pares
 Feedback
 Outros...
8. Em relação à pergunta anterior, por que você escolheu aqueles instrumentos/procedimentos avaliativos?
9. Descreva uma experiência com avaliação durante seu curso que tenha marcado você positivamente.
10. Como essa experiência contribuiu para sua percepção sobre avaliação?
11. Descreva uma experiência com avaliação durante seu curso que tenha marcado você negativamente.
12. Qual o impacto dessa experiência na sua percepção sobre avaliação?
13. A partir do que você estudou ou experienciou com a avaliação, você se sente capaz de avaliar seu futuro estudante?
 - Em relação à pergunta anterior, justifique sua resposta.
14. Como seu curso de formação de professores pode contribuir ou poderia ter contribuído para sua aprendizagem sobre avaliação?